

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA DE PAULA PIRES

**ASPECTOS DO *HABITUS* DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O
CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO A
PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

**PONTA GROSSA
2021**

ANDRÉA DE PAULA PIRES

**ASPECTOS DO *HABITUS* DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O
CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO A
PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

**PONTA GROSSA
2021**

P667 Pires, Andréa de Paula
Aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu / Andréa de Paula Pires. Ponta Grossa, 2021.
246 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Habitus. 2. Pesquisa. 3. Política Educacional. 4. Formação de pesquisadores. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

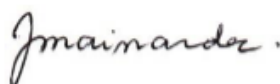
CDD: 370.981

TERMO DE APROVAÇÃO

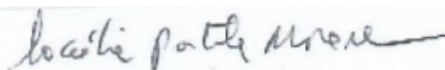
ANDRÉA DE PAULA PIRES

ASPECTOS DO *HABITUS* DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

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



Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG



Prof.^a Dra. Laélia Portela Moreira – UNESA



Prof.^a Dra. Marisa Schneckenberg – UNICENTRO



Prof.^a Dra. Silvana Stremel - UTFPR/UFPR



Prof.^a Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise – UEPG



Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Aos pesquisadores da área da Educação no Brasil, em especial, aos que exercem seu ofício na linha de pesquisa em Política Educacional. A todos esses profissionais que nesse campo lutam diariamente, por vezes em condições adversas (escassez de recursos financeiros, infraestrutura inadequada, desvalorização docente, precarização do trabalho, produtividade etc.), pela pesquisa no país, na produção do conhecimento novo e socialmente significativo.

AGRADECIMENTOS

No processo de elaboração deste estudo, tive o prazer de dialogar com “tanta, muita, diferente gente”, que, por meio de orientações, conversas e gentilezas contribuíram muito para a realização desta tese.

Inicialmente, *agradeço a Deus* as bênçãos concedidas no decorrer de todo esse processo de crescimento intelectual e pessoal, proporcionando-me condições essenciais em todos os momentos que me conduziram até aqui.

Não há como falar em trabalho científico sem pensar na pessoa que melhor representa o norteador dos caminhos desta tese – meu sábio orientador, *Professor Jefferson Mainardes*, que nunca me proporcionou facilidades, mas, em nenhum momento, me deixou sozinha. Um exemplo a ser seguido como pessoa, como professor e como pesquisador. Intelectual comprometido com a Educação e com a formação de pesquisadores, com quem aprendi, dentre tantas outras coisas, que um trabalho científico se constrói com muita disciplina, estudo e espírito crítico, e, sobretudo, que sempre é possível aprimorar a redação acadêmica e trabalhar com os dados empíricos com mais profundidade. Honesto em seus discursos, coerente em suas análises, amigo de seus orientandos e com um senso de humor inigualável, as suas aulas e as sessões de orientação fizeram-me rever conceitos já cristalizados em minha mente, fazendo-me perceber que, para crescer cientificamente, é necessário questionar diariamente as estruturas. Agradeço a maestria na orientação, por respeitar minhas limitações, por ensinar-me o ofício de pesquisadora e por possibilitar um novo trilhar em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Muito obrigada!

Às *professoras da banca*, por ocasião do exame de qualificação e da banca de defesa, *Dr.^a Silvana Stremel, Dr.^a Marisa Schneckenberg, Dr.^a Laélia Carmelita Portela Moreira e Dr.^a Mary Ângela Teixeira Brandalise*, agradeço a leitura atenta, as sugestões acertadas e, particularmente, as imprescindíveis contribuições que me dispuseram a refletir acerca de minhas posições. Foi um prazer tê-las nesse momento.

Ao *meu filho, Giovanni*, amigo e companheiro de todas as horas e que amo incondicionalmente. Agradeço todo o amor compartilhado e tudo o que me faz aprender a cada conversa, em especial por sempre acreditar em mim e me fazer acreditar também.

À *minha mãe, Iolanda*, agradeço o presente da vida, o cuidado, a amizade, por ter me encaminhado à escola e, principalmente, pelos valores que me ensinou. Maior exemplo de ser humano, de mãe, de mulher e de amiga que eu poderia ter na vida. Eu a admiro e a amo incondicionalmente!

Ao meu pai, *Arnoldo (in memoriam)*, que cuidou de mim até o último instante da sua vida. Todo meu amor e gratidão. Sua lembrança me inspira e me faz persistir.

À *toda minha família*, que é sinônimo de amor, obrigada pelo apoio, pela força e pelo carinho que sempre me prestaram ao longo de toda minha vida acadêmica.

Ao *amor da minha vida, Cesar*, meu companheiro, que sempre me apoiou e entendeu meus momentos de dedicação aos estudos. Além disso, por infindáveis momentos me ouviu falar sobre a formação de pesquisadores, Bourdieu, *habitus* e Política Educacional. Sempre atencioso me perguntando se eu estava precisando de algum livro novo e, ainda, nas suas palavras: “Amor, com um *notebook* novo seu trabalho vai render mais”. E rendeu! Obrigada pelos livros de Bourdieu e pelo *notebook* que me presenteou. Obrigada por todo o amor, carinho e dedicação. Te amo.

Aos *professores do PPGE/UEPG*, em especial, os que ministraram as disciplinas que cursei, pela valorosa contribuição à minha formação.

À *ReLePe*, por oportunizar discussões e publicações dos estudos relativos ao campo da Política Educacional, em especial à formação de pesquisadores para o campo.

Aos *colegas da turma do Doutorado em Educação*, pelos bons momentos vividos e pelos conhecimentos que juntos construímos no decorrer deste processo de formação.

Aos *Doutores e às Doutoradas em Educação das linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional* que participaram desta pesquisa respondendo ao instrumento de coleta de dados. São exemplos de profissionais comprometidos com a comunidade científica e que prospectam que a construção do conhecimento novo ocorre em cooperação, com empenho e realização coletiva. Obrigada por terem se mostrado atenciosos e dispostos em colaborar com este trabalho.

Agradeço à *Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)* pelo apoio institucional que garantiu as condições necessárias para a aquisição do capital cultural incorporado e pelo seu poder de transformar tal aquisição em capital institucionalizado. Obrigada pela acolhida e por ter me cedido o “sobrenome” que levarei com muito orgulho por toda a vida.

“O mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contendo”. O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um *ponto de vista*, princípio de visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes podem ter dele.

(Pierre Bourdieu).

RESUMO

PIRES, A. de P. **Aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil**: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

A presente pesquisa teve como objetivo geral apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação que possuem cursos de Doutorado com linha de pesquisa relacionada à Política Educacional no Brasil, por meio da problematização dos principais aspectos dessa formação. Este estudo envolveu a investigação de diversos aspectos que se articulam e constituem as condições em que se objetiva a formação para a pesquisa nos cursos de Doutorado em Educação. Tais condições são compreendidas como o contexto presente que acontece a formação, os modos dos agentes de perceber, agir e de fazer pesquisa em Política Educacional. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2008) e Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999) sobre a noção de campo científico, *habitus* científico e capital científico, e por autores que contribuem para a análise da questão específica da formação de pesquisadores. A pesquisa foi de natureza qualitativa e envolveu: a) pesquisa bibliográfica, fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu e nas discussões da revisão de literatura sobre o processo de formação do pesquisador em Educação e para o campo da Política Educacional; b) pesquisa empírica, a qual contou com a participação dos egressos de Doutorado de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, na linha de pesquisa relacionada à Política Educacional que defenderam tese de Doutorado no período de 2016 a 2018. O contato com os participantes para a coleta de dados deu-se por meio da aplicação de questionário semiestruturado *online*. Argumenta-se que o *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, construído e incorporado pelos agentes do campo, envolve determinadas práticas de ensino e de aprendizagem, nos espaços de formação formais e não formais; decisões a respeito da estrutura curricular e tendências de formação, entre outros aspectos. Uma característica significativa desse *habitus* é uma tendência a uma formação heterogênea no campo da Política Educacional. Tal formação vem priorizando um processo formativo interdisciplinar (integração entre várias disciplinas); seguido da formação específica (voltada especialmente ao campo da Política Educacional); e uma formação genérica (Pesquisa em Educação em geral). A ênfase na tendência interdisciplinar de formação pode estar relacionada ao amplo reconhecimento pela própria área da Educação de que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento, bem como pela noção de que o campo da Política Educacional está relacionado às práticas. Defende-se que uma formação mais específica para o campo da Política Educacional é importante pois pode levar a uma maior adesão e fidelidade ao campo e agregar capital para uma inclusão mais qualificada nos espaços acadêmicos específicos do campo, tais como: revistas, eventos, grupos de trabalho, associações, redes de pesquisa, projetos de pesquisa em rede, *networks* etc., contribuindo no fortalecimento e na expansão do campo da Política Educacional. O desafio, portanto, é a criação de um projeto de formação articulado e consciente que priorize a formação específica do campo sem desconsiderar a formação interdisciplinar.

Palavras-chave: *Habitus*. Pesquisa. Política Educacional. Formação de pesquisadores.

ABSTRACT

PIRES, A. de P. **Aspects of the *habitus* of researchers' training for the field of Education Policy in Brazil:** a study based on Pierre Bourdieu's theory. 2021. 246 p. Dissertation (Doctorate in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

This research had as the general objective to apprehend aspects of the *habitus* of researchers' training for the field of Education Policy in the Graduate Programs in Education that have Doctoral courses with a line of research related to Education Policy in Brazil, through the problematization of the main aspects of this training. This study involved the investigation of several aspects that are articulated and constitute the conditions whose aim is the training for research in Doctoral Education courses. Such conditions are understood as the present context in which training takes place, the agents' ways of perceiving, acting and doing research in Education Policy. The theoretical framework was based on the contributions of Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2008) and Bourdieu, Passeron and Chamboredon (1999) on the notion of scientific field, scientific *habitus* and scientific capital, and by authors who contribute to the analysis of the specific issue of researchers' training. The research was qualitative in nature and involved: a) bibliographical research, based on Pierre Bourdieu's theory and on the literature review discussions on the training process of researchers in Education and for the field of Education Policy; b) empirical research, which counted on the participation of Doctoral graduates from *Stricto Sensu* Graduate Programs in Education in Brazil, in the line of research related to Education Policy who defended a Doctoral dissertation in the period from 2016 to 2018. The contact with the participants for data collection took place through the application of a semi-structured online questionnaire. It is argued that the *habitus* of training researchers for the field of Education Policy in Brazil, constructed and incorporated by field agents, involves certain teaching and learning practices, in formal and non-formal training spaces; decisions regarding the curriculum structure and training trends, among other aspects. A significant feature of this *habitus* is a tendency towards heterogeneous training in the field of Education Policy. Such training has prioritized an interdisciplinary training process (integration between various disciplines); followed by specific training (especially focused on the field of Education Policy); and a generic training (Research in Education in general). The emphasis on the interdisciplinary trend of training may be related to the wide recognition by the area of Education that education is, by nature, interdisciplinary, as it articulates different fields of knowledge, as well as the notion that the field of Education Policy is related to practices. It is argued that a more specific training for the field of Education Policy is important as it can lead to greater adherence and loyalty to the field and add capital for a more qualified inclusion in specific academic spaces, such as: journals, events, groups of work, associations, research networks, network research projects, networks etc., contributing to the strengthening and expansion of the field of Education Policy. The challenge, therefore, is the creation of an articulated and conscious training project that prioritizes specific training in the field without disregarding interdisciplinary training.

Keywords: Habitus. Research. Education Policy. Training of researchers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama da representação das posições de poder e das relações objetivas no interior do campo acadêmico.....	40
Figura 2 – Diagrama dos conceitos-chave de Pierre Bourdieu e a formação de pesquisadores	45
Figura 3 – Diagrama do histórico da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil, da pesquisa e do tema Política Educacional (década de 1930 até os dias atuais).....	50
Figura 4 – Diagrama das dimensões que interferem e se inter-relacionam nos processos de formação de pesquisadores	60
Figura 5 – Diagrama do constructo da pesquisa empírica e a relação entre o campo científico, <i>habitus</i> científico e capital científico na formação de pesquisadores.....	77
Figura 6 – Representatividade de egressos respondentes por região do país	87
Figura 7 – Diagrama dos pontos fracos e pontos fortes da formação recebida em nível de Doutorado declarados pelos egressos respondentes	106
Figura 8 – Diagrama dos principais espaços de formação de pesquisadores no campo da Política Educacional	114
Figura 9 – Diagrama dos principais aspectos que merecem ser considerados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura da área da Educação e os respectivos autores	59
Quadro 2 – Perfil das habilidades investigativas	64
Quadro 3 – Etapas da pesquisa empírica	76
Quadro 4 – Características de cada estilo de gestão de tese	120
Quadro 5 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto nacional - Brasil (2004/2019)	166
Quadro 6 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto internacional –	169
Quadro 7 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto internacional – Língua Inglesa (2006/2018)	175
Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019.....	204
Quadro 9 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que integram a amostra desta pesquisa - Ano/Calendário 2019	213
Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019	218
Quadro 11 – Quantitativos de IES, regiões, UF e respondentes da amostra	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam a temática, conforme as categorias de análise: publicações no contexto nacional e internacional (1997-2019).....	56
Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos que abordam a temática conforme o tipo de material e respectiva categoria (1997-2019)	57
Tabela 3 – Quantitativo geral de IES e PPGEs por região do Brasil e respectivas UF.....	80
Tabela 4 – Quantitativo geral de cursos de Doutorado em Educação por região do Brasil e respectivas UF.....	80
Tabela 5 – Quantitativo de IES, PPGEs e cursos de Doutorado em Educação que possuem linha de pesquisa relacionada à Política Educacional, por região do Brasil e UF.....	81
Tabela 6 – Quantitativo de IES, PPGEs, cursos de Doutorado em Educação e linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional, inseridas na amostra por região no Brasil	82
Tabela 7 – Quantitativo de docentes e egressos de Doutorado em Educação na linha de pesquisa relacionada à Política Educacional, identificados por região do país.....	83
Tabela 8 – Atuação profissional atual dos agentes respondentes da pesquisa em 2020	89
Tabela 9 – Identificação das IES, PPGEs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019	196

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária da amostra de egressos respondentes da pesquisa em 2020	87
Gráfico 2 – Grau acadêmico dos egressos respondentes da pesquisa em 2020	88
Gráfico 3 – Ano de defesa do Doutorado dos agentes respondentes.....	89
Gráfico 4 – Participação dos egressos em eventos científicos específicos de Política Educacional e apresentação de trabalhos.....	97
Gráfico 5 – Vínculo dos egressos com Rede de Pesquisa relacionada à Política Educacional e participação em Associação Científica.....	99
Gráfico 6 – Contribuições do grupo de pesquisa na formação de pesquisadores do campo da Política Educacional	122
Gráfico 7 – Formação recebida para ser pesquisador em Educação revelada pelos egressos respondentes	125

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
APA	American Psychological Association
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DGPB	Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil
DO	Doutorado Acadêmico
DP	Doutorado Profissional
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EUA	Estados Unidos da América
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE	Fundação Universidade Federal de Sergipe
FUPF	Fundação Universidade de Passo Fundo
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Linha de Pesquisa
ME	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional

PE	Política Educacional
PG	Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REIPE	Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional
ReLePe	Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa
REPLAG	Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCP-RJ	Universidade Católica de Petrópolis
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidade Federativa
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB-JP	Universidade Federal da Paraíba-JP
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFS	Universidade São Francisco
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESP-ARAR	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara
UNESP-MAR	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília
UNESP-PP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente
UNESP-RC	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNIT-SE	Universidade Tiradentes
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
USP-RP	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

DAS DISPOSIÇÕES PARA A PESQUISA	20
INTRODUÇÃO... ..	24
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU.....	32
1.1 OS CONCEITOS DE CAMPO CIENTÍFICO, HABITUS CIENTÍFICO E CAPITAL CIENTÍFICO NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	35
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA.....	46
2.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: SIGNIFICADO ATRIBUÍDO	46
2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL, A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E O TEMA POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS HISTÓRICAS, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO	50
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO OBJETO DE ESTUDO.....	55
3.1 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS: O CAMINHO DELINEADO	55
3.2 A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES COMO OBJETO DE ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	58
3.2.1 Dimensão Contextual	60
3.2.2 Dimensão Didático-pedagógica.....	62
3.2.3 Dimensão Individual.....	63
3.2.4 Dimensão Culturas de formação.....	65
3.3 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	66
3.4 O MAPEAMENTO DOS ESTUDOS E A PROPOSTA DESTA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA.....	70
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	73
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	73
4.2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	78
4.3 O LOCUS DA PROBLEMÁTICA ESTUDADA.....	79

4.3.1 Identificação das IES e dos PPGs que ofertam Doutorado em Educação e que possuem linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	80
4.3.2 Identificação dos agentes participantes da pesquisa.....	83
4.4 O CONTATO COM OS AGENTES PARTICIPANTES E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	84
4.5 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DA PESQUISA.....	86
4.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	90
CAPÍTULO 5 – ASPECTOS DO HABITUS DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS E REVELADAS PELOS AGENTES EGRESSOS DO CAMPO.....	93
5.1 DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS INCORPORADAS PELOS AGENTES COMO CAPITAL ESPECÍFICO: POSSIBILIDADES DE RECONHECER E JOGAR O JOGO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	94
5.2 ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO, PENSAMENTO E AÇÃO PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: A REALIDADE OBJETIVA E SUA RELAÇÃO COM O HABITUS.....	105
5.2.1 Internalização de disposições individuais sobre a formação de pesquisadores no campo da Política Educacional	105
5.2.2 Espaços de formação e estratégias de ensino e de aprendizagem que estão em jogo no campo da Política Educacional: disciplinas, orientação de tese, seminário de tese e participação na academia	113
5.2.3 Disposições estruturadas e estruturantes presentes na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional: tendências de formação	124
5.3 O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO ESPAÇO DE LUTA E DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO: PRINCIPAIS ASPECTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A – TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PUBLICADOS NO CONTEXTO NACIONAL – BRASIL	165
APÊNDICE B – TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PUBLICADOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL – ESPANHOL	168
APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PUBLICADOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL – LÍNGUA INGLESA	174

APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DE DOUTORADO (2016-2018)	177
APÊNDICE E – IDENTIFICAÇÃO DAS IES E PPGES COM CURSOS DE DOUTORADO EM FUNCIONAMENTO POR REGIÃO	195
APÊNDICE F – QUANTITATIVO DE CURSOS DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM FUNCIONAMENTO COM LINHAS DE PESQUISA RELACIONADA À POLÍTICA EDUCACIONAL	203
APÊNDICE G – QUANTITATIVO DE CURSOS DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO COM LINHAS DE PESQUISA RELACIONADAS À POLÍTICA EDUCACIONAL QUE INTEGRAM A AMOSTRA DESTA PESQUISA	212
APÊNDICE H – TOTAL DE ORIENTADORES DE TESE E RESPECTIVOS EGRESSOS COM DEFESA DE TESE NOS ANOS DE 2016 A 2018	217
APÊNDICE I – QUANTITATIVO DE IES, REGIÕES, UF E RESPONDENTES DA AMOSTRA	244

DAS DISPOSIÇÕES PARA A PESQUISA

Para iniciar este trabalho, não encontrei maneira mais pertinente do que, neste primeiro momento, renunciando os formalismos impessoais, colocar-me na “linha de frente” para expor o que me levou à proposta desta pesquisa. Poderia dizer que esta parte do trabalho ajuda a clarear os caminhos que me trouxeram até aqui.

Este caminho iniciou quando, no ano de 2000, comecei minha atividade profissional no serviço público na Prefeitura Municipal de Rio Azul, Paraná (PR). Com o passar dos anos e atuando na Secretaria Municipal de Educação, sempre à frente da coordenação de Políticas Educacionais do Governo Federal (gestão, planejamento, financiamento, formação continuada etc.), sentia-me cada vez mais envolvida com as complexidades que atravessavam os diferentes modos de percepção, pensamento e ação dos governantes e dos usuários das políticas. Tais complexidades provocavam-me diferentes inquietações, levando-me ao propósito de compreender melhor o campo da Política Educacional, em termos teórico-epistemológicos, depreender o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele, bem como entender como são operadas as relações entre o Estado e a sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito.

No ano de 2012, assumi como tutora da formação continuada de professores alfabetizadores do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Para atuação nessa política, participei da formação oferecida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essa formação, que durou dois anos, propiciou-me momentos de grande aprendizado e reflexão no contexto das Políticas Educacionais. Para aumentar minhas inquietudes a respeito das Políticas Educacionais, em uma ocasião em conversa com a coordenadora do Pró-Letramento da UEPG, fui incentivada a prestar teste seletivo em universidades para atuar como professora do magistério superior. No momento, fiquei assustada, pois jamais havia pensado em atuar nesse nível de ensino, não me sentia preparada e não conseguia me enxergar nessa profissão. Contudo, as palavras da coordenadora não saíram do meu pensamento e passei, então, a pensar com mais seriedade no assunto.

Tão logo, no ano de 2013, ingressei como professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Nessa nova profissão, fui me deparando com diferentes relatos e questionamentos dos acadêmicos a respeito das Políticas Educacionais oferecidas pelos entes federados (formulação, implantação e execução dessas políticas). Assim sendo, minhas apreensões só aumentavam e, naquele momento, foi o meu propósito compreender com mais profundidade o universo das Políticas Educacionais.

Diante disso, senti-me determinada a dar prosseguimento na minha formação acadêmica. Ainda no ano de 2013, participei do teste seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Fui aprovada na prova escrita, chegando até a etapa da entrevista, mas não fui selecionada. Foi então que, no primeiro semestre do ano de 2014, me inscrevi e fui selecionada como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unicentro, na disciplina de Políticas Públicas e Gestão Educacional, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg, a qual foi me apresentando um mundo novo em termos científicos, especialmente sobre as Políticas Educacionais.

Desse modo, no ano de 2015, ingressei como aluna regular no Mestrado em Educação na Unicentro, na linha de pesquisa (LP) “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação”. Pense em uma pessoa feliz, pois foi assim que eu me senti. Foi no Mestrado, orientada com muito exímio, zelo e cuidado pela Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg, que me deparei com importantes estudos sobre o campo da Política Educacional e suas especificidades, especialmente os estudos de Stephen Ball, Jefferson Mainardes e Cesar Tello, importantes referências para o estudo do campo da Política Educacional.

No decorrer do Mestrado, as semanas e os meses passavam e minhas leituras aumentavam pouco a pouco em quantidade e intensidade. Logo, percebi que aquela sensação de “vigilância” se fazia cada dia mais presente, e fui entendendo as origens daquilo que eu vinha questionando, lendo e escrevendo até então, não somente as origens históricas da Política Educacional, mas principalmente as origens epistemológicas. Para aumentar minha inquietude, as discussões das aulas de Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação, que cursava no Mestrado, levaram-me a perceber o quanto o campo da análise das Políticas Educacionais reclamava por estudos de referenciais analíticos consistentes e sobre a importância do posicionamento epistemológico do pesquisador na análise das Políticas Educacionais. Essa questão chamou tanto a minha atenção e o meu interesse que o primeiro capítulo da minha dissertação de Mestrado apresentou alguns delineamentos, ainda tímidos, sobre esse assunto. A partir disso, percebi que não bastava apenas estudar as Políticas Educacionais, mas era necessário estudar com afinco o próprio campo.

No final do ano de 2016, concluí o Mestrado e comecei a delinear um projeto de pesquisa para participar do processo seletivo do Doutorado. Estava decidida que continuaria os estudos no campo da Política Educacional. Minha ânsia, naquele momento, era ser aprovada no Doutorado. Estudei muito, redigi o projeto de pesquisa na LP História e Políticas Educacionais, e, no primeiro semestre do ano de 2017, participei do processo seletivo do Doutorado em Educação na UEPG. Fui aprovada na prova escrita, cheguei até a etapa da entrevista, mas não

fui selecionada. Nesse mesmo período, com o mesmo projeto de pesquisa, participei de outros dois processos seletivos para o Doutorado em Educação em duas universidades, chegando da mesma forma até a etapa da entrevista, porém sem a aprovação final.

A partir disso, senti que precisava de um maior amadurecimento teórico-epistemológico e epistemológico para a elaboração de um projeto de pesquisa mais consistente e profícuo para o campo da Política Educacional. Foi então que decidi me inscrever como aluna especial no PPGE da UEPG, na disciplina de Seminário Especial Epistemologias da Política Educacional, ministrada pelo Prof. Dr. Jefferson Mainardes. Fui selecionada e cursei essa disciplina no segundo semestre de 2017. Ela foi um divisor de águas no amadurecimento e na definição do meu objeto de pesquisa, em termos teórico-epistemológico e epistemológico.

No decorrer das discussões dessa disciplina, a questão sobre o posicionamento epistemológico do pesquisador na análise das Políticas Educacionais, que desde o início do Mestrado me trouxe inquietação, apresentou-se para mim com uma nova roupagem. O olhar sobre essa questão começou a ganhar novos contornos e significados¹, pois, nesse momento, percebi que se tratava do processo de formação do pesquisador e que, além de questões teórico-epistemológica e epistemológica na análise das Políticas Educacionais, o processo de formação de pesquisadores envolve diferentes aspectos que se inter-relacionam e que interferem diretamente no currículo, nas práticas de ensino e de aprendizagem, nos espaços formativos etc. Enfim, um novo desafio estava instalado.

Para auxiliar-me nesse novo desafio, no primeiro semestre do ano de 2018, inscrevi-me como aluna especial na UEPG na disciplina de Tópicos Especiais em Sigmund Freud e Pierre Bourdieu: cultura, ciências sociais e educação, tendo como professor responsável pela disciplina o Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior. Fui selecionada e, no decorrer das aulas, foi possível estudar e discutir conceitos fundamentais da psicanálise de Freud, mas meu interesse maior era o estudo da teoria de Pierre Bourdieu. Com o passar das semanas, eu já conseguia fazer algumas relações dos principais conceitos de Bourdieu com o meu objeto de estudo, mais especificamente às noções de campo, *habitus*, capital, estrutura, objetividade, subjetividade, luta, conflito, cumplicidade, agentes dominantes e dominados etc. As discussões dessa disciplina foram fundamentais para que eu começasse a enxergar o campo acadêmico da

¹ Uma contribuição importante nesse momento de novos significados foram os estudos e as discussões da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)*, em especial no eixo de investigação “Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo”. As discussões e as publicações da ReLePe revelaram-me a necessidade de estudos sobre a temática e influenciaram fortemente na realização desta pesquisa.

Política Educacional e a formação de pesquisadores dentro da análise sociológica de Bourdieu, mesmo que ainda de forma intuitiva.

Enquanto cursava essa disciplina e com um projeto de pesquisa mais consistente, participei e fui aprovada no processo seletivo do Doutorado em Educação na UEPG sob a orientação do experiente Prof. Dr. Jefferson Mainardes. Essa aprovação causou-me grande felicidade e contentamento. A partir desse momento, eu sabia o tamanho do desafio que eu tinha pela frente, mas com a ciência de que eu não estaria sozinha.

O final desta pequena história começou a ser escrito a partir deste trabalho, no qual procuro desvelar o meu objeto de estudo sobre os aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil. Finalizo, assim, esta parte do trabalho com uma contribuição de Bourdieu (1996, p. 27, grifos do autor):

O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um *ponto de vista*, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes podem ter dela.

Essa contribuição de Bourdieu encaminha-se no sentido de já delinear o entendimento que aqui se tem sobre o lugar, a condição e a possibilidade do olhar sobre o recorte de realidade e a percepção do objeto de estudo desta pesquisa. O trabalho produzido dá-se a partir de um espaço e de uma condição para tal. O ponto de vista é o ponto possível, dado que o espaço social é o limite tanto da demarcação do lugar que ocupa o pesquisador, como daquilo que se consegue produzir de pensamento.

As discussões apresentadas neste estudo voltam-se à intenção de um olhar sobre e na perspectiva relacional. Essa percepção vai depender da quantidade de capitais que formam o *habitus* de cada agente em cada momento, nesse caso, de quem escreve esta pesquisa. O que eu quero evidenciar é que há diferentes pontos de vistas sobre um mesmo objeto de estudo. Esse ponto de vista está em constante movimento e transformação à medida que o pesquisador vai conquistando as oportunidades de transformação do *habitus* para enfrentar o “jogo social”.

INTRODUÇÃO

Esta tese aborda a temática da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil. Entre os estudiosos sobre formação de pesquisadores no Doutorado (PINTO; MARTINS, 2009; SÁNCHEZ GAMBOA, 2012; SAVIANI, 2007), há certo consenso de que é na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente no Doutorado, que essa formação se realiza.

No Brasil, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* foi instituída oficialmente pelo Parecer Nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965), mas o seu processo de institucionalização teve início nos primeiros anos da década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)² (BIANCHETTI; VALLE, 2014). A expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, que se acentuou a partir dos anos de 1990 (GATTI, 2001) e, principalmente, na atual conjuntura em que a produtividade e a mercantilização da Pós-Graduação está em constante crescimento (FERREIRA; PACHECO, 2009), trouxe para o debate científico não apenas a análise sobre os produtos obtidos com as inúmeras teses e dissertações produzidas, mas passou também a apontar a necessidade de analisar as condições de produção e dos contextos da formação de pesquisadores, especialmente em nível de Doutorado.

De acordo com Sánchez Gamboa (2012), a pesquisa é colocada como objetivo principal na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a qual é concebida como pedra angular dos seus programas. Da mesma forma, Fernández Fastuca (2018) considera que o núcleo central do Doutorado é a prática da pesquisa individual e inédita, que é expressa em uma tese, com dois objetivos: produzir conhecimento e avaliar se o autor está em condições de ser um membro da comunidade acadêmica.

Tendo isso em conta, o objetivo central desta tese é apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEs) que possuem cursos de Doutorado com LP relacionada à Política Educacional no Brasil, por meio da problematização dos principais aspectos dessa formação.

Investigar a formação de pesquisadores é uma atividade desafiadora, uma vez que a realidade científica apresentada sobre a temática indica a escassez de estudos. Os poucos

² A Capes é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que exerce papel fundamental na expansão e na consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em todos os Estados da Federação. Cabe à Capes aprovar os cursos de Pós-Graduação bem como realizar a avaliação dos programas existentes, a cada quatro anos (avaliação quadrienal).

escritos existentes, apesar de apresentarem importantes reflexões, não demandam de um estudo mais abrangente sobre a formação dos pesquisadores para o campo da Política Educacional. Entende-se, portanto, que o potencial deste estudo está no fato de problematizar e explicitar os principais aspectos envolvidos na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional e, sobretudo, de buscar um enfoque pouco abordado pela literatura existente no Brasil, qual seja: as disposições incorporadas pelos agentes envolvidos no processo de formação para a pesquisa.

Apesar de os desafios que a abordagem dessa temática apresenta, considera-se que é necessário encarar o desafio de discutir a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, dado que a proposta desta investigação está inserida em um contexto instável e complexo, e que, por isso, justifica a necessidade de aprofundar a discussão.

O interesse em investigar a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional está relacionado ao vínculo da doutoranda com a *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), em especial ao eixo de investigação “Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo”.

A ReLePe vem se constituindo em um importante espaço de discussões e de publicações dos estudos relativos a esse campo, estabelecendo e fortalecendo uma LP até então pouco explorada. A escassez de pesquisas voltadas ao ensino de Política Educacional e à formação de pesquisadores em Política Educacional levou a ReLePe a criar, no ano de 2014, o Núcleo de Investigação *Enseñanza de Política Educativa y la formación de investigadores en el campo*, no qual, a partir de sua criação, pesquisas sobre o “Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo” vêm sendo desenvolvidas. Com relação ao eixo “Ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo”, observa-se que houve um crescimento significativo sobre a questão do ensino da Política Educacional. Já o eixo da formação de pesquisadores ainda possui poucos trabalhos. Assim sendo, foi a partir do vínculo com a referida rede e das reflexões sobre a importância e a necessidade de pesquisar a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil que o presente trabalho foi delineado.

Um aspecto relevante, quando se estuda Política Educacional, é a advertência de Ball (1994) ao referir-se à importância de o pesquisador explicitar seu conceito de Política Educacional, pois o significado que ele atribui às políticas e à Política Educacional influencia o seu modo de interpretação e investigação (BALL, 1994). Desse modo, neste estudo, recorre-se às contribuições de Stremel (2016) acerca dos conceitos de “Política Educacional” e de “Políticas Educacionais”. A autora esclarece que “[...] a expressão ‘política educacional’ possui

um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da Política Educacional (em geral) ou à área de conhecimento” (STREMEL, 2016, p. 65). O termo “Políticas Educacionais” refere-se a algo mais específico. “Diz respeito a políticas e programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvidas pelos governos, organizações intergovernamentais e corporações” (STREMEL, 2016, p. 65). Nesse sentido, é imprescindível entender que esta pesquisa tem o propósito de investigar o processo formativo de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Neste estudo, entende-se a Política Educacional como a macro configuração de poder, interesses e ideologias (HEIDENHEIMER, 1986, *apud* COX, 2012). Já as políticas constituem-se em ideias e ações dos órgãos governantes (Estado), a fim de responder às demandas colocadas pela população como garantia de direitos. Isso significa entender o Estado em funcionamento (MAINARDES, 2018). Essas ideias e ações resultam de um jogo de forças que decorre das lutas dos interesses políticos, sociais e econômicos das instâncias governamentais e não-governamentais. Reconhece-se, ainda, que as políticas são instáveis, incompletas e contraditórias bem como são empreendidas de maneira diferente devido às histórias, às condições, aos recursos e aos acordos locais (BALL, 2006).

É importante evidenciar ainda que as políticas são carregadas de discursos que agregam significados e utilizam argumentos e vozes, nos quais determinadas perspectivas de pensamentos são produzidas. Esses discursos apresentam-se como vantagem oferecida para legitimar as necessidades dos cidadãos, integrando um jogo específico do campo político. Bourdieu (2011) afirma que quem joga o jogo da política possui a intenção de conservação e de perpetuação no campo político; por essa razão, apresentam propensões que parecem representar os interesses dos agentes usuários da política³.

Da mesma forma, é importante esclarecer que a Política Educacional, na qualidade de campo acadêmico, é ainda recente, em contínua expansão e em busca de fortalecimento e de consolidação (STREMEL, 2016). A institucionalização desse campo teve como marco inicial a década de 1960, tendo como um dos pilares a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), no ano de 1961; a utilização do termo “Política Educacional” ou “Políticas Educacionais” em títulos de teses e dissertações, livros, artigos e

³ É nesse sentido que Bourdieu (2014, p. 22) enfatiza a dimensão simbólica do Estado, sendo um “[...] espaço de relações de força e sentido, como produtor de princípios de classificação suscetíveis de serem aplicados ao mundo social. [...] estruturas mentais em conexão com estruturas sociais, como que retraduzindo as tensões entre os grupos em oposições lógicas”. Uma espécie de obediência generalizada de que se beneficia o Estado sem apelar à coerção (BOURDIEU, 2014). Dessa forma, pode-se dizer que o Estado é um campo em que se desenrolam lutas, tendo por objeto o poder sobre outros campos.

publicações oficiais; e, ainda, a regulamentação da Pós-Graduação no Brasil, em 1965 (STREMEL, 2016). Foi a partir da década de 1960 que o campo da Política Educacional ganhou legitimidade e autonomia por meio de processos de institucionalização, estruturando-se como campo por intermédio das associações profissionais, contando com reuniões científicas e técnicas, periódicos e revistas (STREMEL, 2016). É nesse contexto que a formação de pesquisadores está ligada ao futuro do campo e com inúmeras questões a serem discutidas e investigadas.

Para a análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, optou-se pela perspectiva teórico-epistemológica do sociólogo Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2008) e Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999) e as contribuições da revisão de literatura. Dessa maneira, buscou-se colocar em movimento a capacidade de o pesquisador em captar a essência relacional do objeto de estudo desta tese.

A opção pela teoria do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu deriva da compreensão de que a análise sociológica, acerca da ciência e da produção do conhecimento, proposta pelo autor, decorre da desnaturalização e da desmistificação do trabalho científico. Bourdieu empenhou-se em descobrir relações que demonstrassem a presença de uma estrutura oculta ao social, na qual existem estruturas objetivas, separadas da consciência e do desejo dos agentes, que se organizam e são organizadas continuamente. Nessa perspectiva, fundamentando-se em Bourdieu, afirma-se que os conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico contribuem para desvelar e compreender o que está subjacente às práticas de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional que, atualmente, se materializam no contexto acadêmico.

Nesta tese, **argumenta-se que o *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, construído e incorporado pelos agentes do campo, envolve determinadas práticas de ensino e de aprendizagem, nos espaços de formação formais e não formais, decisões a respeito da estrutura curricular e das tendências de formação, entre outros aspectos. Uma característica significativa desse *habitus* é uma tendência a uma formação heterogênea no campo da Política Educacional. Tal formação vem priorizando um processo formativo interdisciplinar (integração entre várias disciplinas); uma formação específica (voltada especialmente ao campo da Política Educacional); e uma formação genérica (Pesquisa em Educação em geral). A ênfase na tendência interdisciplinar de formação pode estar relacionada ao amplo reconhecimento de que a área de Educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes**

campos de conhecimento, bem como pela noção de que o campo da Política Educacional está relacionado às práticas⁴. Defende-se que uma formação mais específica para o campo da Política Educacional é importante, pois pode levar a uma maior adesão e fidelidade ao campo e agregar capital para uma inclusão mais qualificada nos seus espaços acadêmicos específicos, tais como: revistas, eventos, grupos de trabalhos, associações, redes de pesquisa, projetos de pesquisa em rede, *networks* etc., o que contribui para o fortalecimento e para a expansão do campo da Política Educacional. O desafio, portanto, é a criação de um projeto de formação articulado⁵ e consciente⁶, que priorize a formação específica do campo, sem desconsiderar a formação interdisciplinar.

Na análise da formação de pesquisadores deste estudo, torna-se relevante reconhecer os diversos aspectos que se articulam e constituem as condições em que objetiva a formação para a pesquisa nos cursos de Doutorado em Educação. Tais condições são compreendidas como o contexto em que acontece a formação e os modos dos agentes de perceber, de agir e de fazer pesquisa em Política Educacional. A opção de pesquisa pelo nível de Doutorado deve-se ao fato de que a Pós-Graduação é o espaço privilegiado para a produção do conhecimento no país. De acordo com Sánchez Gamboa (2012), esse nível de ensino tem como um de seus principais objetivos a formação de pesquisadores.

A partir do que foi apresentado, as questões de pesquisa foram assim formuladas:

- Quais *habitus* estão incorporados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?
- Quais contextos, agentes e práticas de ensino e de aprendizagem doutoral se mostram imprescindíveis no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional?
- Quais tendências de formação se fazem presentes no campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?

⁴ Para Ball (1994), as políticas são intervenções textuais na prática. As políticas criam problemas que precisam ser resolvidos no contexto, pois não é possível prever como elas serão postas em prática nos diferentes lugares e contextos. Os textos políticos são limitados e com simplicidades abstratas, e a sua tradução em práticas interativas e sustentáveis de algum tipo envolve produtivo pensamento, invenção e adaptação. As políticas normalmente não dizem o que fazer, pois criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas, ou determinados objetivos ou resultados já estão definidos. Tudo isso envolve ação social criativa e uma reatividade não robótica. Em síntese, Ball (1994) indica que as práticas são complexas, dinâmicas, multifacetadas e quanto mais distantes da prática as políticas são, é menos provável que sejam acomodadas de forma não mediada no contexto da prática. A prática confronta outras circunstâncias, como pobreza, turmas difíceis, falta de materiais, turmas multilíngues. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que se atua, mas não podem mudar todas as circunstâncias.

⁵ Projeto bem estruturado e planejado.

⁶ Projeto que envolve raciocínio, conhecimento, percepção, decisão.

- Quais os principais aspectos, desafios e as possibilidades de formação para a pesquisa em Política Educacional?

As questões de pesquisa indicam, por um lado, a necessidade de discussão do atual contexto da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional; por outro, a urgência e a necessidade de refletir-se e problematizar sobre os principais aspectos, desafios e as possibilidades de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Dessa forma, esta tese tem como objetivos específicos:

- Aprender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil.
- Analisar a visão de egressos de Doutorado das linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional sobre o processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.
- Delinear, a partir da análise relacional, os principais aspectos, desafios, as tendências e possibilidades de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Com base em Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), a metodologia deste estudo parte do entendimento de que o objeto de estudo é construído conforme a pesquisa vai avançando e as relações vão sendo estabelecidas. Logo, para a construção do objeto, essa investigação de natureza qualitativa foi conduzida simultaneamente em duas frentes:

- a) Pesquisa bibliográfica de caráter permanente e necessária à construção do alicerce teórico e que subsidiou as reflexões, as análises e as conclusões deste estudo, fundamentando-se na teoria de Pierre Bourdieu; nas discussões da revisão de literatura sobre o processo de formação do pesquisador em Educação e para o campo da Política Educacional; e nos documentos disponíveis nos *sites* dos PPGes sobre a composição do corpo docente dos referidos programas.
- b) Pesquisa empírica (ou de campo) que contou com a participação dos egressos de Doutorado de PPGes brasileiros na linha de Política Educacional que defenderam tese de Doutorado no período de 2016 a 2018. Essa ação teve como objetivo apreender aspectos do *habitus* da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional por meio das visões dos agentes e, assim, compreender as formas de perceber, sentir e agir na realidade vivenciada pelos egressos, nos PPGes das universidades brasileiras, assim como os principais aspectos, desafios, as tendências e possibilidades de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Dito isso, para apresentar esta investigação, o texto foi organizado na sincronia de cinco capítulos. No Capítulo 1, é apresentado o referencial teórico da pesquisa, constituído por contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu e por autores que colaboram para a análise da questão específica da formação de pesquisadores. Nesse capítulo, explicita-se o conceito de campo científico, *habitus* científico e capital científico.

O Capítulo 2 concentra-se na contextualização e na compreensão de aspectos conceituais e históricos que caracterizam a formação de pesquisadores, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil e o campo acadêmico da Política Educacional. A importância dessa discussão justifica-se pelo fato de que a contextualização dos aspectos históricos e conceituais carregam em si uma série de relações internas e externas que, muitas vezes, não são percebidas à primeira vista. A abordagem histórica, na pesquisa educacional, de acordo com Ball (2006), capta as formas que as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço assim como as suas incoerências.

O Capítulo 3, dividido em três seções, apresenta a revisão de literatura sobre “A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional” que, a partir de uma rigorosa e sistemática revisão, evidencia o estado em que esse tema se encontra junto às produções do campo científico. Na primeira seção, é apresentado o mapeamento dos estudos; a segunda traz uma síntese das pesquisas sobre a formação de pesquisadores na área da Educação, seguida da síntese sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional; e a terceira finaliza com as contribuições da revisão de literatura para o delineamento desta pesquisa.

No Capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. No decorrer de três seções, abordam-se as características da pesquisa, os princípios e os procedimentos éticos adotados no estudo. Em seguida, discorre-se sobre o contexto da problemática estudada com a identificação dos PPGEs e dos cursos de Doutorado, sobre os agentes participantes da pesquisa, o contato com os participantes, os instrumentos de coleta de dados, as características da amostra da pesquisa e os procedimentos adotados para a interpretação e a análise dos dados.

No último capítulo, Capítulo 5, por meio da abordagem relacional, analisam-se os aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, a partir dos dados revelados pelos egressos de Doutorado que defenderam suas teses nos anos de 2016 a 2018, a fim de problematizar os principais aspectos, desafios, as tendências e possibilidades de formação para o campo da Política Educacional. Para finalizar este estudo, são apresentadas as considerações finais, com a indicação dos principais destaques, as limitações da pesquisa e os apontamentos para futuras investigações.

Assim sendo, cabe destacar que um ponto de partida para a análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional é compreender essa formação como uma prática histórico-social, permeada por intencionalidades, que não pode ser analisada de forma isolada e superficial, mas em uma perspectiva relacional. À vista disso, ressalta-se que as pesquisas sobre o próprio campo são importantes e capazes de trazer elementos que podem ser reinvestidos nele mesmo, com o objetivo de compreender seu funcionamento bem como seu contínuo fortalecimento e expansão (BOURDIEU, 2011).

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO-EPISTEMETODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU

Os maiores pensadores de qualquer época são aqueles que não apenas “fazem descobertas” importantes – essa é a tarefa de qualquer cientista, como, aliás, afirmou Émile Durkheim –, mas também são aqueles que causam naqueles à sua volta uma mudança no modo de pensar, indagar e escrever. Pierre Bourdieu pertence a essa categoria, pois ele alterou para sempre a maneira como os estudiosos da sociedade, da cultura e da história em todo mundo, [...], concebem e exercem seus ofícios. Para ser fiel ao espírito de sua vida sociológica e para continuar seu legado, devemos seguir aplicando suas idéias e testando seus achados a fim de produzir novos objetos de pesquisa.

(Loïc J. D. Wacquant).

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico da pesquisa, constituído por contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1996, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2008)⁷ e Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999) sobre a noção de campo científico, *habitus* científico e capital científico, e de autores que contribuem para a análise da questão específica da formação de pesquisadores.

Muitos pesquisadores da área da Educação têm se apropriado da teoria de Bourdieu como fundamentação teórica das suas investigações. Dentre eles, alguns dedicam-se a compreender, em especial, os aspectos sobre a formação de pesquisadores, como: Fernández Fastuca (2012, 2018); Jiménez García (2009a, 2010); Jiménez Mora, Moreno Bayardo e Ortiz Lefort (2011); Moreno Bayardo (2000, 2003, 2006); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a); Ortiz Lefort (2010).

Com base nas contribuições da teoria de Bourdieu para o estudo da formação de pesquisadores, os autores anteriormente mencionados discutem: a) a internalização de padrões e de valores que norteiam o comportamento dos agentes nas práticas e nos processos de formação para a pesquisa; o caráter multidimensional (relacional) na formação de pesquisadores (JIMÉNEZ GARCÍA, 2009a; ORTIZ LEFORT, 2010); b) a teoria dos campos e sua dinâmica, a pesquisa como oficina do artesanato, o *habitus* (produz práticas e representações que estão presentes na formação), o fluxo permanente entre a subjetividade e a intersubjetividade nas práticas e nos processos de formação (JIMÉNEZ MORA *et al.*, 2011; MORENO BAYARDO, 2000, 2003, 2006; MORENO BAYARDO; ROMERO MORETT, 2011); c) a pesquisa como um ofício que se ensina e se aprende na relação com um especialista

⁷ A teoria social de Pierre Bourdieu oferece, além de conceitos teóricos, instrumentos metodológicos para a análise do objeto de estudo, chamada de Epistemologia. As contribuições de Bourdieu sobre questões específicas da metodologia desta pesquisa serão tratadas no Capítulo 4 desta tese.

(FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018); d) o capital científico como estratégia para conquistar o reconhecimento e o prestígio no campo acadêmico (JIMÉNEZ GARCÍA, 2010)⁸. A partir desses autores, verificou-se que a teoria de Bourdieu aparece como uma teoria bastante fecunda para a análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Bourdieu não dedicou uma obra específica para apresentar os conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico. Eles são estabelecidos no decorrer da sua trajetória acadêmica e intelectual. Entre as obras de Bourdieu que contribuem para o estudo da formação de pesquisadores, destaca-se o livro *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas* (1999), escrito em conjunto a Chamboredon e Passeron. Nessa obra, os autores tratam especificamente da pedagogia e da metodologia de pesquisa, na qual apreendem a pesquisa como um ofício e como uma atividade racional. Os autores acentuam que esse ofício está muito longe de uma posição estática do pesquisador, referindo-se a um trabalho minucioso que demanda olhares inquietos frente às possíveis formas de questionar e de redimensionar o objeto de pesquisa, o que os autores chamam de “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). A profissão de sociólogo requer a junção da compreensão da teoria com uma árdua atividade metodológica do objeto de estudo. Essa obra em particular, assim como outros estudos de Bourdieu, abre um leque de possibilidades e incitações sobre o processo de formação de pesquisadores, suas especificidades e as lacunas⁹ que se estabelecem como desafios¹⁰ nos Programas de Pós-Graduação.

A carreira acadêmica de Bourdieu esteve marcada por inúmeras pesquisas, na maioria das vezes baseadas não somente em estruturas teóricas, mas também em estudos empíricos. Sua teoria permite descobrir relações que demonstram a presença de uma estrutura oculta ao social, na qual existem estruturas objetivas, separadas da consciência e do desejo dos agentes, que se organizam e são organizadas continuamente. Diante disso, verificou-se que a noção de campo científico, *habitus* científico e capital científico aparecem como conceitos bastante fecundos para a investigação sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil.

Antes de discorrer sobre os conceitos propostos neste capítulo, faz-se necessário, para uma melhor compreensão do pensamento de Bourdieu, entender, inicialmente, a epistemologia

⁸ Tais questões estão apresentadas no Capítulo 3.

⁹ Como lacunas, pode-se considerar: a formação anterior do doutorando; o tempo de formação para a pesquisa; as características da Pós-Graduação em Educação; o currículo; as práticas de ensino e de aprendizagem; entre outras.

¹⁰ Como, por exemplo, o pensamento crítico e relacional; a pesquisa como um ofício; a construção do objeto de pesquisa (evitar a sociologia espontânea); o princípio da não-consciência; a construção da teorização (análise sociológica dos fatos ou da consistência metodológica), entre outras.

que dá sustentação à problemática teórica do autor. Para isso, demanda situar o pensamento de Bourdieu no contexto das grandes discussões da Sociologia, que buscam compreender os processos que caracterizam a sociedade. Nesse sentido, situa-se o objetivismo e o subjetivismo, que, de um lado, está a perspectiva que privilegia o papel das estruturas sobre o comportamento dos agentes (objetivismo); e, de outro, um olhar mais centrado nos movimentos que esses agentes e grupos geram no contexto social (subjetivismo). Pode-se dizer que essa é a questão raiz do quadro teórico-metodológico de análise da sociedade formulado por Bourdieu (2004a).

Bourdieu (2004a) propõe uma perspectiva que postula uma junção entre as dimensões do “objetivo” e do “subjetivo”, classificada como “estruturalismo construtivista”¹¹, que tem a principal preocupação em compreender a reprodução das estruturas sociais – nunca entendida como uma reprodução “igual”. Ele defende ainda que no mundo social existem estruturas objetivas independentemente da consciência e da vontade dos agentes, e que são capazes de orientar ou coagir práticas e representações desses agentes. Nesse sentido, Thiry-Cherques (2006) pontua que o estruturalismo de Bourdieu é voltado a um exercício crítico, a do desvelamento da articulação do social, tendo no método a análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas.

É relevante destacar que os estudos de Bourdieu não podem ser lidos de modo linear, dado que as atitudes do autor nunca se deram de modo presumível e previsível. Como já dito, seus conceitos não estão localizados em um livro, em uma pesquisa, mas em seus diversos escritos. Suas formulações e seus argumentos percorrem uma instigante e longa trajetória, que, por vezes, dá a sensação de uma transformação radical na constituição dos conceitos. Não há como falar do autor se referindo a um começo, meio e fim, visto que ele parece sempre recomençar.

Diante disso, neste estudo, faz-se oportuno resgatar os conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico de forma não linear, sem realizar uma separação na discussão de tais conceitos, uma vez que, na teoria de Bourdieu, a noção de campo, *habitus* e capital são fundamentais para a compreensão do objeto da pesquisa e, neste estudo, são tratados como integrantes de um sistema teórico que se definem na sua inter-relação. Essa interdependência entre os conceitos é apontada pelo próprio Bourdieu quando define que a

¹¹ Bourdieu (2004a) denomina de estruturalismo construtivista ou genético, perspectiva esta que possui uma relação dinâmica, é um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que, ao mesmo tempo em que é condicionada, também é condicionante. Tal concepção origina-se de duas imbricações entre as estruturas mentais dos agentes sociais e as estruturas objetivas, constituídas pelos mesmos agentes, ou seja, as primeiras instituem o mundo inteligível, que só é inteligível porque pensado a partir das segundas.

noção de campo, *habitus* e capital “[...] são elaborados para serem *empregados empiricamente de forma sistemática*. As referidas noções como *habitus*, campo e capital podem ser definidos, mas apenas dentro do sistema teórico que constituem, nunca isoladamente” (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 133, grifo dos autores, tradução nossa)¹².

No desenvolvimento deste capítulo, portanto, explicita-se o conceito de campo científico com o objetivo de compreender as relações existentes no interior da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, as lutas, os interesses, as posições e as tomadas de decisões no interior desse campo. O conceito de *habitus* científico é entendido como mediador das relações entre os agentes e as estruturas do campo científico, que possui o capital científico como estratégia para conquistar o seu reconhecimento e o seu prestígio.

1.1 OS CONCEITOS DE CAMPO CIENTÍFICO, *HABITUS* CIENTÍFICO E CAPITAL CIENTÍFICO NA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Para iniciar esta seção, é relevante destacar, considerando a obra bourdieusiana, alguns elementos fundamentais e invariantes da definição das leis gerais da teoria dos campos (LAHIRE, 2017) para a compreensão do campo científico nesta pesquisa, quais sejam:

- a) Um campo é um microcosmo, incluído no macrocosmo, constituído pelo espaço social global (nacional ou, mais raramente, internacional).
- b) Cada campo possui regras de jogo e desafios específicos.
- c) Um campo é um espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e as estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo.
- d) Entre as estratégias invariantes, encontra-se a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão do estado da relação de forças existente.
- e) Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições.
- f) O objetivo dessas lutas reside na apropriação de capital específico de cada campo e/ou a redefinição desse capital.
- g) Esse capital é desigualmente distribuído no seio do campo. Por conseguinte, existem, nele, dominantes e dominados.

¹² “[...] están destinadas a ser *puestas em obra empiricamente de maneira sistemática*. Las mencionadas nociones de *habitus*, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada” (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 133, grifo dos autores).

- h) A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é definido pelo estado de uma relação de forças históricas entre as forças (agentes e instituições) em confronto no campo.
- i) Em luta, uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm interesse em que o campo exista. Eles mantêm, portanto, uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- j) A cada campo, corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo. Apenas os que tiverem incorporado o *habitus* próprio do campo estão em condições de disputar o jogo e de acreditar na importância dele.
- k) Todo campo possui uma autonomia relativa, pois as lutas que se desenrolam em seu interior têm uma lógica própria, mesmo que o resultado das lutas externas ao campo pese fortemente no desfecho das relações de forças internas.

O universo da ciência está submetido às mesmas leis gerais da teoria dos campos, mas tais leis assumem contornos específicos no interior desse espaço, denominado por Bourdieu (2004b) de campo científico. O campo científico é o lugar em que “[...] estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência” (BOURDIEU, 2004b, p. 20). O campo científico constitui-se em um “[...] espaço de jogo de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1983, p. 122), que tem como propósito o monopólio da autoridade e a competência científica, ou melhor, “capacidade técnica e poder social” (BOURDIEU, 1983, p. 122) e “[...] capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade)” (BOURDIEU, 1983, p. 122-123). Além do espaço concorrencial, o campo científico é, ao mesmo tempo, um espaço de integração social (RAGOUET, 2017). Não existe uma neutralidade nas ações no interior do campo científico, uma vez que toda prática pressupõe necessariamente uma sucessão de interesses que estão em jogo.

Nesta pesquisa, considera-se a Política Educacional um campo acadêmico, um microcosmo relativamente autônomo, situado no interior do campo científico. Na qualidade de um campo acadêmico, a Política Educacional começou a emergir a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre a situação do ensino no Brasil e sobre a administração escolar, a administração educacional e a educação comparada (STREMEL, 2016). A constituição do campo acadêmico ocorreu a partir da criação de espaços institucionais em universidades ou centros de pesquisa (disciplinas, linhas e grupos de pesquisa) bem como da criação de departamentos, associações científicas, periódicos especializados, redes de pesquisa etc. (STREMEL, 2016).

A partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, compreende-se que um campo exige a participação de agentes, de instituições, de ideias e de interesses específicos que lhes dê estrutura e legitimação. Em vista disso, o campo da Política Educacional é estruturado por diversos agentes e instituições. De acordo com Soares (2019, p. 40), esse campo é formado por “[...] múltiplos agentes: docentes e discentes da Graduação e da Pós-Graduação, membros de associações da área, professores da Educação Básica, entre outros”.

Dessa forma, nesta pesquisa, os agentes que integram a formação de pesquisadores no campo acadêmico da Política Educacional são os orientadores de tese, os doutorandos e os docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, vinculados às linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional, e demais agentes e instituições que contribuem de forma direta e indiretamente, como: os grupos de pesquisa, os periódicos especializados, as redes de pesquisa, as associações científicas, entre outros. Pode-se inferir que a criação de instituições, no contexto do campo acadêmico da Política Educacional, é uma estratégia para garantir o processo de autonomia e de legitimação do campo. Afinal, esses agentes e essas instituições exercem grande influência perante o capital específico do campo, pois as instituições, no contexto do campo acadêmico da Política Educacional, detêm o capital simbólico.

Assim como nos demais campos, no campo científico, existem relações de força, de conflitos e também de cumplicidade. Nesse sentido, pode-se inferir que existem três constructos que podem auxiliar na compreensão do campo acadêmico da Política Educacional, no contexto do campo científico da teoria bourdieusiana: as relações de força, as relações de conflitos e as relações de cumplicidade.

Como um campo de força, são consideradas as relações existentes entre os agentes que integram o campo acadêmico da Política Educacional, criando um espaço estruturado e hierarquizado que condiciona esses agentes. O que determina a estrutura do campo é, porém, a quantidade de capital científico que cada agente possui. Nesses termos, Bourdieu (2008, p. 53) declara que “[...] a força de um agente depende dos seus diferentes trunfos, fatores diferenciais de sucesso que podem garantir-lhe uma vantagem em relação aos rivais, ou seja, mais exactamente, depende do volume e estrutura do capital de diferentes espécies que possui [...]”. Assim, a noção de campo acadêmico da Política Educacional representa um espaço de relações entre agentes e grupos que ocupam diferentes posições na estrutura, a qual é caracterizada por relações de conflito e disputa de poder.

Como um espaço de conflito, existe, no campo acadêmico da Política Educacional, a competição pela aquisição das espécies de capital específico do campo. Isso implica reconhecer a existência de lutas no interior desse campo para conservar ou transformar suas propriedades;

essas lutas acontecem, no entanto, na esfera simbólica. À vista disso, pode-se afirmar que é a estrutura das relações entre os agentes que ordena o que estes podem ou não realizar. Dito de outro modo, é a posição que os agentes ocupam no campo que define ou direciona suas tomadas de decisões (BOURDIEU; WACQUANT, 2012). Nesse viés, são os objetos de disputa que impõem um conflito entre os agentes, cuja mediação é realizada pelas relações de poder que resulta justamente na posse dos capitais reconhecidos por todos os concorrentes. O acúmulo desse capital pode levar um dado agente a alcançar a hegemonia do campo.

A partir da teoria de Bourdieu, pode-se declarar que, em cada campo, há também um agrupamento de interesses relevantes, que buscam garantir o funcionamento e a existência do campo. Para além das posições, no campo acadêmico da Política Educacional, há interesses comuns entre os agentes. Esses interesses permitem que as normas do jogo sejam aceitas, o que gera a cumplicidade entre os agentes, apesar das diferenças e da competitividade existentes. Nesses termos, os agentes de um campo têm interesse que ele exista e, dessa forma, mantêm uma “cumplicidade objetiva” (BOURDIEU, 2003a), para além das lutas que os opõem. Nas palavras de Bourdieu (2003a, p. 121), “[...] todas as pessoas que estão acometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos”.

Para entender o comportamento dos agentes no campo científico, entende-se que:

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário de um jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produtos da competição entre jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa colusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos. (BONNEWITZ, 2003, p. 61).

Nessa lógica, o campo acadêmico da Política Educacional funciona como um jogo em que as tomadas de posição dos agentes estão associadas às posições ocupadas na estrutura do campo, ao *habitus*, aos capitais de que dispõe e, ainda, às intenções que conduzem suas ações – se as ações são de conservação ou de transformação da posição que ocupa no campo.

Nessa perspectiva, a fim de introduzir o conceito de campo na análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, a Figura 1, a seguir, descreve visualmente o que pode ser, mesmo de forma hipotética, a estrutura do campo acadêmico em que ocorre a

formação de pesquisadores. A Figura 1 está apresentada em forma de grafo, uma estrutura que equivale a um conjunto de produtos que, em certo sentido estão relacionados. Nesse grafo, os vértices significam as posições sustentadas em diferentes modos de poder (aqui denominadas de 1, 2, 3, 4 e 5) e as arestas expressam as relações objetivas, que são estabelecidas de forma histórica entre as formas de poder ou de capital. A partir do grafo, pode-se verificar as posições de poder e a diversidade de relações existentes. O grafo foi utilizado para representar a estrutura de um campo, observando o que Bourdieu e Wacquant (2012, p. 134-135, tradução nossa) destacam:

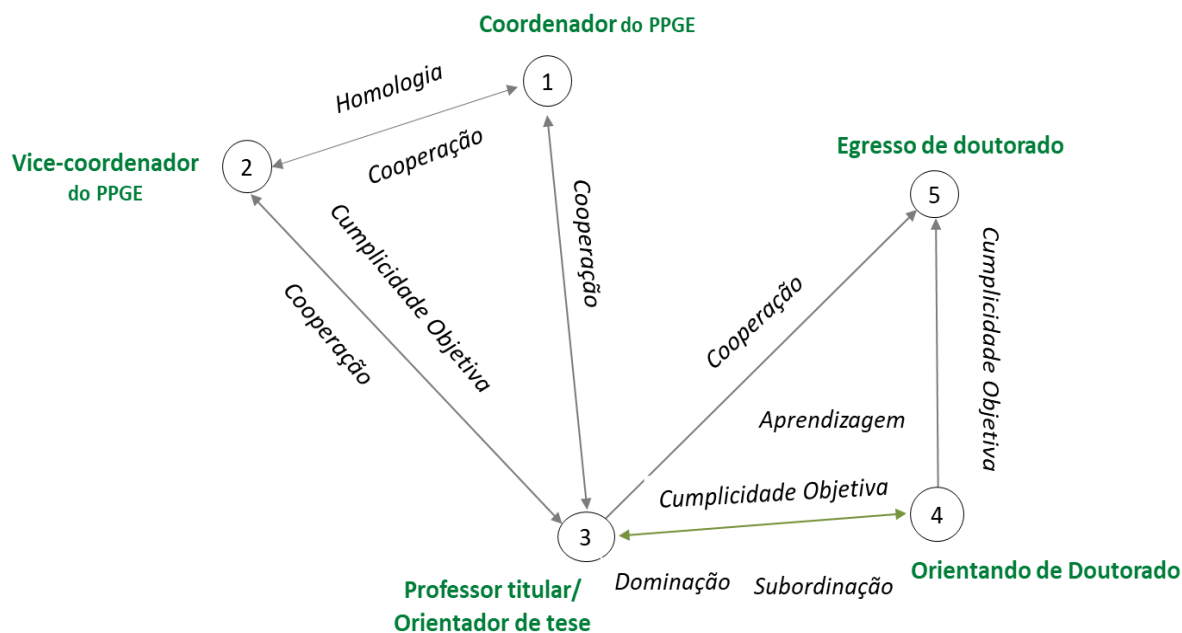
Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relacionamentos objetivos entre posições. Essas posições são definidas objetivamente, em sua existência e nas determinações que impõem a seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena acesso às vantagens específicas que estão em jogo no campo, bem como por sua relação objetiva com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.)¹³.

Desse modo, o grafo evidencia algumas relações objetivas, as quais foram priorizadas em virtude de considerar-se que são as relações mais intensas que acontecem no processo de formação de pesquisadores no campo acadêmico da Política Educacional, não descartando a existência de outras relações.

Os tipos de poder representados no grafo são de coordenador do PPGE, vice-coordenador do PPGE, professor de disciplina, orientador de tese, orientando de Doutorado e egresso de Doutorado. Aos agentes e às instituições que ocupam tais posições é estabelecida a aquisição de lucros específicos, que estão em jogo no interior do campo acadêmico, bem como formas de capitais, como, por exemplo, aos doutorandos a aquisição de bolsa de estudos, a certificação acadêmica, o mérito científico etc. (capital científico “puro”), e aos docentes, além da aquisição de capital científico “puro”, a ocupação de posições importantes nas instituições científicas, na coordenação de departamento, nas comissões, no prestígio pessoal etc., ou melhor, o capital científico “político”.

¹³“En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)”. (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 134-135).

Figura 1 – Diagrama da representação das posições de poder e das relações objetivas no interior do campo acadêmico



Fonte: FERNANDES, J. H. C.; LUCAS, E. R. de O.; SAMPAIO, R. B. O pensamento de Bourdieu à luz da Análise de redes sociais. In: LUCAS, E. R. de O.; SILVEIRA, M. A. A. da. (org.). **A Ciência da informação encontra Pierre Bourdieu**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017. p. 105-127.

Nota: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A esses agentes impõem-se as relações de poder, que, como pode ser visualizado no grafo anterior, há uma relação de homologia de responsabilidades entre o coordenador e o vice-coordenador do PPGE, a subordinação do orientando de Doutorado a professores de disciplina (definição da ementa da disciplina, metodologias de ensino, avaliação, normas gerais etc.) e orientadores de tese (processo seletivo para o ingresso no Doutorado, definição de teorias, objetos de estudo etc.), e a dominação do orientador de tese sobre os orientandos de Doutorado (domínio de técnicas e teorias de pesquisa, objetos de estudo, conhecimento do campo, autoridade para falar e agir em nome do campo etc., ou melhor, domínio do *habitus* científico).

Nesse contexto, é importante destacar que as relações de subordinação e de dominação na formação de pesquisadores, ocorrem, na maioria das vezes, de forma amistosa e harmoniosa. Essas relações podem ser entendidas conforme Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), os quais afirmam que a pesquisa é um trabalho que pode ser aprendido e ensinado, na medida em que é praticado, em uma estreita relação com o outro de maior expertise (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Evidencia-se, assim, que os agentes do campo acadêmico da Política Educacional possuem em comum um conjunto de interesses fundamentais, uma vez que os agentes do campo têm interesse que ele exista e, desse modo, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das

lutas que os opõem. Tudo o que está relacionado à existência do campo leva os agentes a “[...] uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos” (BOURDIEU, 2003a, p. 121). Essa cumplicidade é manifestada nas relações de cooperação, de aprendizagem, entre outras, para que os interesses (dos agentes e das instituições) que estão em jogo sejam atendidos.

Entende-se, portanto, que, na estrutura objetiva do campo, os agentes adquirem disposições que lhes permite agir conforme as possibilidades existentes no interior dessa conjuntura objetiva. Bourdieu (1983) denomina essas disposições de *habitus*, pois, para o autor, o *habitus* funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. É como se a história estivesse interiorizada nos corpos, levando os agentes a pensar, a falar e a se movimentar de determinadas maneiras. É pelo *habitus* que se geram estratégias objetivas e subjetivas para a resolução de problemas do campo, o que pode levar à reprodução dessas estratégias.

Sobre o *habitus*, Bourdieu (1996, p. 21-22) complementa que ele “[...] é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas”. Sendo uma disposição incorporada, o conceito de *habitus* indica o espaço social como ponto de partida para compreender as relações nos diversos campos existentes. Na perspectiva estruturalista, o conceito de *habitus* busca colocar um fim à oposição entre o agente e a sociedade. Segundo Thiry-Cherques (2006), o *habitus*, para Bourdieu, é um sistema de disposições, de modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam os agentes a agir de determinada forma em uma dada circunstância.

Outra questão relevante a ser destacada decorre de que o *habitus* se apresenta como individual e social. No social, diz respeito a um grupo (por exemplo, a formação de pesquisadores) ou a uma classe. Nessa perspectiva, é assegurada uma relativa homogeneidade do *habitus* de um grupo ou de uma classe na medida em que os agentes internalizam os esquemas objetivos de acordo com as posições sociais que ocupam. Nesse sentido, “[...] a análise de Bourdieu, tende, assim, enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes” (ORTIZ, 1983, p. 18). Todavia, ao colocar no centro a razão prática, Bourdieu não desvalorizou a ação apoiada na racionalidade, somente reconheceu a relevância da razão prática nas relações sociais. O *habitus* no social chama atenção para as disposições incorporadas que colaboram para os agentes determinarem suas práticas sem a necessidade de recorrerem à razão a todo momento para orientar-se.

Nessa direção, a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, infere-se que o campo acadêmico da Política Educacional é compreendido por um conjunto de valores, costumes, formas de percepção e esquemas de pensamentos que são incorporados pelos agentes que lhe possibilitam interpretar e perceber o mundo social, orientando e regulando, assim, as suas práticas. Santos (2008), nesse viés, afirma que há um *habitus* que vai sendo incorporado no processo de inclusão e de reconhecimento nesse campo. Apenas o agente que tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de participar do jogo e de acreditar na relevância desse jogo. A partir da inserção do agente no campo do *habitus* incorporado, ele adquire uma melhor apreensão sobre o campo e sobre os objetos de estudo desse campo (SANTOS, 2008).

Para entender a incorporação do *habitus* na formação de pesquisadores, recorre-se a Nogueira e Nogueira (2004, p. 33) quando dizem que os agentes

[...] agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações, portanto a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social.

Com base nesse raciocínio, para que o campo da Política Educacional exista, faz-se necessário que se definam objetos de disputas e agentes prontos para disputar o jogo, dotados de *habitus* que resultem no conhecimento e no reconhecimento das leis inerentes a esse jogo e dos objetos de disputa (BOURDIEU, 2003a). Somente com a incorporação do *habitus* próprio do campo é que o agente terá chances de participar do jogo e de acreditar na sua importância.

Nesse jogo, os agentes do campo são condicionados por regras; esse condicionamento dá-se em razão dessas regras serem aceitas por eles por uma ação de conhecimento e de reconhecimento. Essas regras são transmitidas, no caso da formação de pesquisadores, por meio da socialização acadêmica que geralmente ocorre nos PPGes *Stricto Sensu*. Nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 88) assinala que “[...] a atividade científica engendra-se na relação entre as disposições reguladas de um *habitus* científico que é, em parte, produto da incorporação da necessidade imanente do campo científico e das limitações estruturais exercidas por esse campo em um momento dado de tempo”.

Sobre a prática investigativa no campo científico, Bourdieu (1989, p. 21-22) explicita o que teria de ser ensinado sobre seu ofício: “[...] essencialmente, um *modus operandi*, um modo de produção científico que supõe um modo de percepção, [...], a única maneira de o adquirir é o de ver operar praticamente ou observar o modo como este *habitus* científico – é bem este o seu nome –, ‘reage’ perante opções práticas”. O *modus operandi* científico na pesquisa tem a

ver com a postura do pesquisador, que deve refutar leituras da realidade típicas do senso comum, ou melhor, do conhecimento não científico. Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999) defendem a necessidade de cientificidade da pesquisa sociológica para romper com a experiência imediata, a qual tende a prender os pesquisadores no presente e nas impressões imediatas, chamada pelo autor de “sociologia espontânea¹⁴”. A lógica da pesquisa é, portanto, um processo de dificuldades maiores ou menores que levam o pesquisador a interrogar-se a cada momento, conduzindo-o a resultados mais precisos.

Diante disso, tornar-se um pesquisador não se trata apenas de conhecer normas e métodos experimentais, mas, sim, diz respeito a um verdadeiro “ofício”, o qual exige um conhecimento prático, um “saber-fazer” que só pode ser conseguido por meio do *habitus* científico (BOURDIEU, 2003b). As práticas dos cientistas tornam-se possíveis pela existência de um *habitus* de competências e de interesses específicos (RAGOUET, 2017). Quando o pesquisador em formação internaliza determinados regimes de percepção, de apreciação e de ação, torna-se possível a escolha de objetos, da abordagem de técnicas a utilizar bem como dos valores que norteiam seu comportamento. Um dos aspectos mais importantes no processo de formação de pesquisadores é, desse modo, a assimilação, por parte do aluno, do sistema de normas, de valores, de crenças e de atitudes científicas do campo em que está inserido (ORTIZ LEFORT, 2010).

Diante do exposto, compreende-se que o *habitus* científico, na formação de pesquisadores no campo acadêmico da Política Educacional, é um sistema de percepções, pensamentos e ações que os docentes, orientadores de tese e doutorandos adquirem com o tempo em suas experiências acadêmicas. Portanto, o *habitus* científico vai além do agente, pois diz respeito às estruturas relacionais no interior do campo, uma estrutura que regula inúmeras correlações de força entre os agentes por meio da disposição e da quantidade de um capital específico – o capital científico.

Na teoria bourdieusiana, o capital científico é um tipo de capital simbólico, que é fundamentado no conhecimento e no reconhecimento que opera como um modo de credibilidade científica para os agentes que acreditam na formação e na capacidade uns dos outros. O capital científico “[...] consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 26). O reconhecimento de uma competência possibilita autoridade e colabora para diversos

¹⁴ Para Bourdieu (1989), a “sociologia espontânea” é a falta da cientificidade da pesquisa sociológica, a qual tende a prender os pesquisadores no presente e nas impressões imediatas.

acúmulos no interior do campo, propiciando, até mesmo, o crescimento do capital econômico de um agente.

O campo científico é o espaço de dois modos de poder, que corresponde a duas espécies de capital científico:

[...] de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., [...], de outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles [...]. (BOURDIEU, 2004b, p. 35).

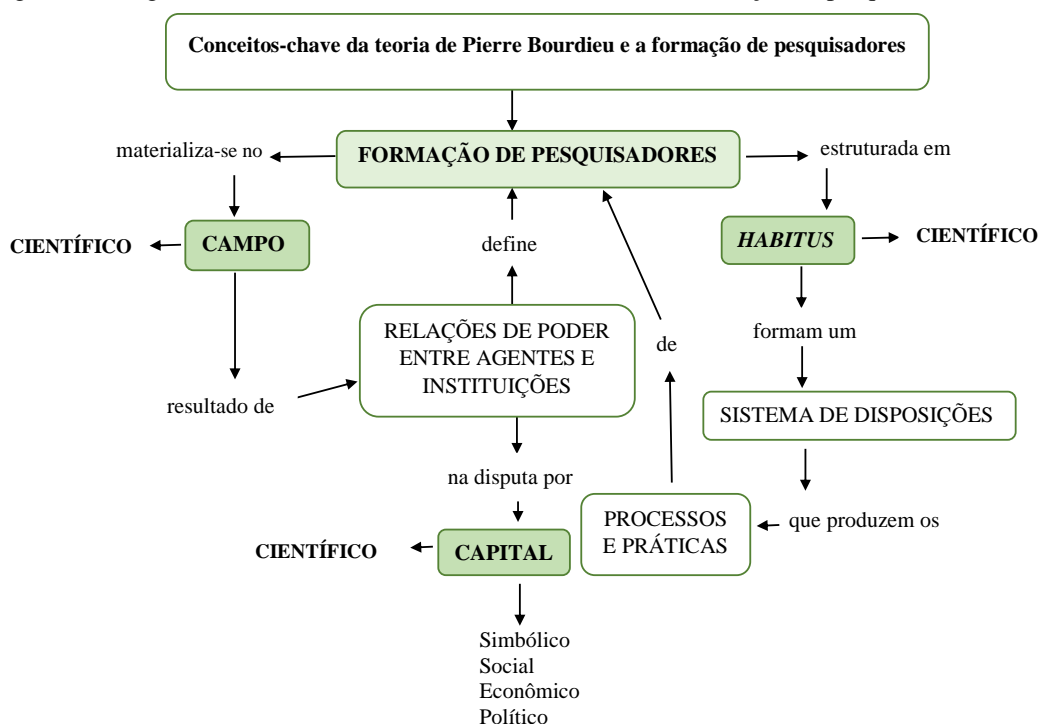
Para análise da formação de pesquisadores para o campo acadêmico da Política Educacional, o conceito de capital científico de Bourdieu elucidada que, nesse campo, há a circulação das duas espécies de capital científico, a circulação de capital “temporal” ou político e de capital científico “puro”. As aquisições dessas espécies de capital atribuem aos agentes detentores formas diferentes de poder no interior do campo: poder de natureza científica e poder de natureza política. No campo da Política Educacional, o capital “político” dá-se por meio de funções exercidas em coordenação de PPGE, associações de pesquisa, editoria de periódicos, entre outras funções; já o capital científico “puro” institui-se por intermédio de grau acadêmico, publicações em periódicos, participação em eventos científicos, citações, coautorias, bolsas de estudo e bolsa de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros.

Isso posto, evidencia-se que, a partir da teoria de Bourdieu, os conceitos de campo, *habitus* e capital são indissociáveis na análise da formação de pesquisadores, pois a estruturação trazida pelo *habitus* científico é suscitada na lógica de funcionamento do campo científico, o qual é regulado pelo capital científico. Os três conceitos também ganham destaque, neste estudo, a partir da constatação feita por Bourdieu e Wacquant (2012) de que, para a análise de um campo, três momentos são necessários: 1) analisar a posição do campo em relação ao campo de poder; 2) mapear a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes e pelas instituições que competem pela forma legítima de autoridade específica do campo – esse momento envolve também a identificação das formas de capital que são específicas do campo pesquisado; 3) analisar o *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições que são adquiridos e internalizados em uma determinada condição social e econômica, como também o percurso que os agentes propõem no interior do campo de luta pelo poder (BOURDIEU; WACQUANT, 2012).

Vale destacar que o processo de formação de pesquisadores envolve uma organização sociocultural constituída por comunidades e grupos de cientistas, que são as esferas que endossam e legitimam o conhecimento, uma vez que estabelecem as normas de produção e de validação do conhecimento. Entretanto, esses grupos são condicionados por estruturas institucionais, de modo que elas se situam como determinantes ou condicionantes estruturais que exercem influências no processo formativo para a pesquisa (ORTIZ LEFORT, 2010).

Para finalizar este capítulo, elaborou-se um esquema (Figura 2) que tem a finalidade de relacionar, de forma sistemática, os três conceitos-chave de Bourdieu, no contexto da formação de pesquisadores.

Figura 2 – Diagrama dos conceitos-chave de Pierre Bourdieu e a formação de pesquisadores



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A Figura 2 demonstra que a dinâmica que acontece no interior da formação de pesquisadores, no campo acadêmico da Política Educacional, cujos agentes e grupos têm disposições específicas (*habitus*), é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital.

A seguir, para auxiliar na compreensão do processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, o Capítulo 2 tem a intenção de contextualizar aspectos conceituais e históricos que caracterizam a formação de pesquisadores, a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil e o campo acadêmico da Política Educacional.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

[...] a elaboração e transmissão de métodos de pensamento eficazes e fecundos nada tem de comum com a circulação das ‘ideias’ tal como é geralmente pensada: se é permitida esta analogia, diria que os trabalhos científicos são parecidos com uma música que fosse feita não para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição.

(Pierre Bourdieu).

Este capítulo concentra-se em contextualizar alguns aspectos conceituais e históricos que caracterizam a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, a formação de pesquisadores e o campo acadêmico da Política Educacional. Ele está estruturado em duas seções. Na primeira, discorre-se sobre os significados da formação de pesquisadores, tendo como base teórica os estudos de Bourdieu (1989), Fernández Fastuca (2018), Jiménez García (2010), Moreno Bayardo (2000, 2005, 2006), Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a) e Ortiz Lefort (2010). A segunda seção objetiva apresentar alguns fatos históricos que marcaram a Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil (BALBACHEVSK, 2005), o Parecer Nº 977/1965 (BRASIL, 1965), a formação de pesquisadores e o campo da Política Educacional (GOUVEIA, 1971; SANTOS; AZEVEDO, 2009; STREMEL, 2016).

2.1 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: SIGNIFICADO ATRIBUÍDO

A partir dos estudos de Fernández Fastuca (2018), Jiménez García (2010), Moreno Bayardo (2000, 2005, 2006), Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a) e Ortiz Lefort (2010), pôde-se verificar que os autores atribuem à formação de pesquisadores os seguintes sentidos: a) aprendizagem de um ofício; b) lógica do raciocínio, da crítica e da formação do agente pensante; c) criação de novos conceitos e de ideias originais; d) imersão em uma cultura acadêmica.

Ortiz Lefort (2010) conceitua o processo de formação de pesquisadores como o resultado de uma ação complexa e árdua, na qual há a interferência de múltiplos fatores internos e externos, seja no âmbito individual, social, político e econômico. Formar pesquisadores implica, necessariamente, um processo em que socialização, hábitos, valores e habilidades específicas sejam adquiridos para a realização de uma atividade autônoma e original. Para Ortiz Lefort (2010), isso significa que o processo de formação não se resume apenas ao conteúdo de certa disciplina, mas tem a ver com a lógica do raciocínio, da crítica e da formação do sujeito pensante.

Para isso, há a necessidade de um processo de formação que promova a criação de conceitos e de ideias verdadeiramente originais, para que o jovem pesquisador construa uma pesquisa inédita, e, ao mesmo tempo, esteja preparado para trabalhar em uma sociedade dinâmica e pluralista. Assim, esses processos são orientados no sentido de ensinar a pensar, sem limitar-se à comunicação do conhecimento disciplinar, mas, sobretudo, a olhar o pesquisador aprendiz em sua construção histórica, integrando-o no conjunto de suas faculdades que se relacionam em um momento do tempo e de uma determinada maneira (ORTIZ LEFORT, 2010).

Diante do exposto, pode-se inferir que a pretensão é que, no processo de formação, o agente aprendiz realize um esforço para analisar a ciência, baseado no conhecimento epistemológico. Assim, ele pode inculcar uma atitude de permanente vigilância, sair da “sociologia espontânea” e direcionar-se para a reflexão epistemológica (BOURDIEU, 1989). Trata-se de fornecer meios para a aquisição da disposição mental, de reflexão e de habilidades de criação. Essa atitude pressupõe uma posição diferente sobre as formas tradicionais de se fazer ciência, o que requer grande dedicação na relação sujeito-objeto (ORTIZ LEFORT, 2010). Nesse sentido, apreende-se que a ciência não pode prosperar se não questionar constantemente seus princípios e suas estruturas. Para chegar a um questionamento radical, faz-se necessária, no caso da formação de pesquisadores, a existência de uma teoria construída pelo pesquisador em formação que não se limite apenas à repetição mecânica e à técnica do conhecimento.

Nessa mesma direção, Fernández Fastuca (2018) e Moreno Bayardo (2005) conceituam o processo de formação de pesquisadores no Doutorado como uma jornada complexa que acontece em estágios distintos, os quais envolvem diferentes pessoas e espaços e adquirem características diversas conforme a disciplina. A intervenção dos formadores materializa-se em uma atividade acadêmica que consiste na promoção e na facilitação, preferencialmente de modo sistemático, do acesso ao conhecimento, do desenvolvimento de atitudes, de aptidões, de hábitos e na internalização de valores que exigem a prática denominada pesquisa. Nesse contexto, acadêmicos, orientadores de tese e professores desempenham papéis diferentes e interagem entre si em diferentes espaços (ORTIZ LEFORT, 2010). Portanto, é essa estrutura (instituições, espaços, agentes) que compõe o espaço social da formação de pesquisadores.

Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a) declaram que a formação para a pesquisa corresponde à imersão em uma cultura acadêmica que é conduzida por várias experiências assumidas pelos agentes e de diferentes maneiras. A cultura envolve certas crenças compartilhadas nos processos de formação, as quais são formadas e assimiladas tanto nas

instituições quanto nas disciplinas e nos grupos acadêmicos que as compõem, são em parte determinadas pelo ambiente sociocultural. Assim, pode-se entender que as práticas e os processos de formação de pesquisadores, em programas de Doutorado, são um ponto de encontro de diferentes culturas presentes na vida acadêmica. As formas como elas se relacionam é variada; é uma relação que se constrói no estreito convívio com os diversos significados compartilhados pelo grupo de pesquisadores que atuam em um mesmo programa (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a).

Nessa direção, Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a) fazem um alerta sobre a diferença entre práticas de formação e processos de formação. Quanto às práticas de formação, os autores fazem referência às formas concretas em que os formadores buscam estimular os processos de formação. Cada mediação é usada em uma diversidade de práticas que são adotadas pelos formadores, conforme seu modo particular de compreender o significado da formação para a pesquisa. Na formação de pesquisadores, na medida em que a imersão em uma cultura ocorre, são gerados processos com diferentes pontos de partida e de chegada, de acordo com as experiências anteriores e as diretrizes de assimilação daqueles que são formados. Isso significa que esses processos são gerados, pelo menos em parte, em resposta a certas intenções, refletidas em determinados tipos de práticas que são consideradas favoráveis pelos formadores para a inserção do formando na cultura da geração de conhecimento de uma dada disciplina (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a).

Diante disso, é possível inferir que as práticas de formação podem ser realizadas com certas intenções e usadas de forma semelhante para os variados grupos de alunos em formação. Todavia, os processos de formação abrangem uma forma de envolvimento de cada agente nessas práticas, conforme sua estrutura de assimilação. Há uma relação circular entre o processo de formação e as práticas desse ofício, uma vez que a maneira como a formação é constituída afeta o outro e vice-versa. Um exemplo disso é a realização de uma boa pesquisa contribuir não apenas para a produção do conhecimento, mas também para o processo de formação (JIMÉNEZ GARCÍA, 2010).

Para Moreno Bayardo (2000), a formação para a pesquisa vem sendo, muitas vezes, comparada à tarefa de um artesão que quer deixar um legado do conhecimento que aprendeu com outros artesãos. Nesse trabalho, porém, é acrescentado um toque pessoal e único à sua produção. Na tarefa do artesão, nem todos aprenderam sua arte seguindo o mesmo processo ou ensinaram da mesma forma àqueles com quem elegeram compartilhar sua experiência (MORENO BAYARDO, 2000). Diante disso, verifica-se o quão complexo é o processo de formação de pesquisadores, no qual diversas situações sócio-históricas e institucionais estão

envolvidas como também diferentes concepções de realidade social. Estão presentes ainda, nesse processo formativo, diferentes interesses sociais e posições político-ideológicas de grupos e indivíduos, os quais estão refletidos nos currículos e, conseqüentemente, no conteúdo incluído nos cursos de Pós-Graduação, o que dá a cada programa de formação um caráter único (MORENO BAYARDO, 2000).

Assim, nesta pesquisa, compreende-se o processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional como a aprendizagem de um ofício¹⁵, uma jornada complexa que se estrutura pela relação e pela interação de diferentes práticas de formação (pedagógico), espaços (formais e informais) e agentes (acadêmicos, orientadores de tese, professores etc.), que se materializa em uma atividade acadêmica, a qual exige um *modus operandi* que somente é alcançado por meio do *habitus* científico. Nesse processo, reconhece-se que há aspectos constitutivos do *habitus* científico na formação, os quais se concretizam de modo interdisciplinar, específico (voltados ao campo da Política Educacional) e genérico¹⁶.

Por fim, tendo em mente que o *habitus* é o resultado da internalização individual e coletiva das condições históricas vivenciadas no decorrer da vida pessoal e social dos agentes, julga-se que, para apreender os aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, é necessária a vigilância das condições históricas¹⁷ que vêm delineando a configuração da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil e resultam nas atuais condições da produção do conhecimento e da formação de pesquisadores no país.

A próxima seção intenta pontuar, portanto, alguns fatos históricos que marcaram a formação de pesquisadores no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, situando o lugar e a evolução da pesquisa na área da Educação e do campo da Política Educacional.

¹⁵ Entende-se o ofício como uma atividade científica que requer técnica e habilidade específicas.

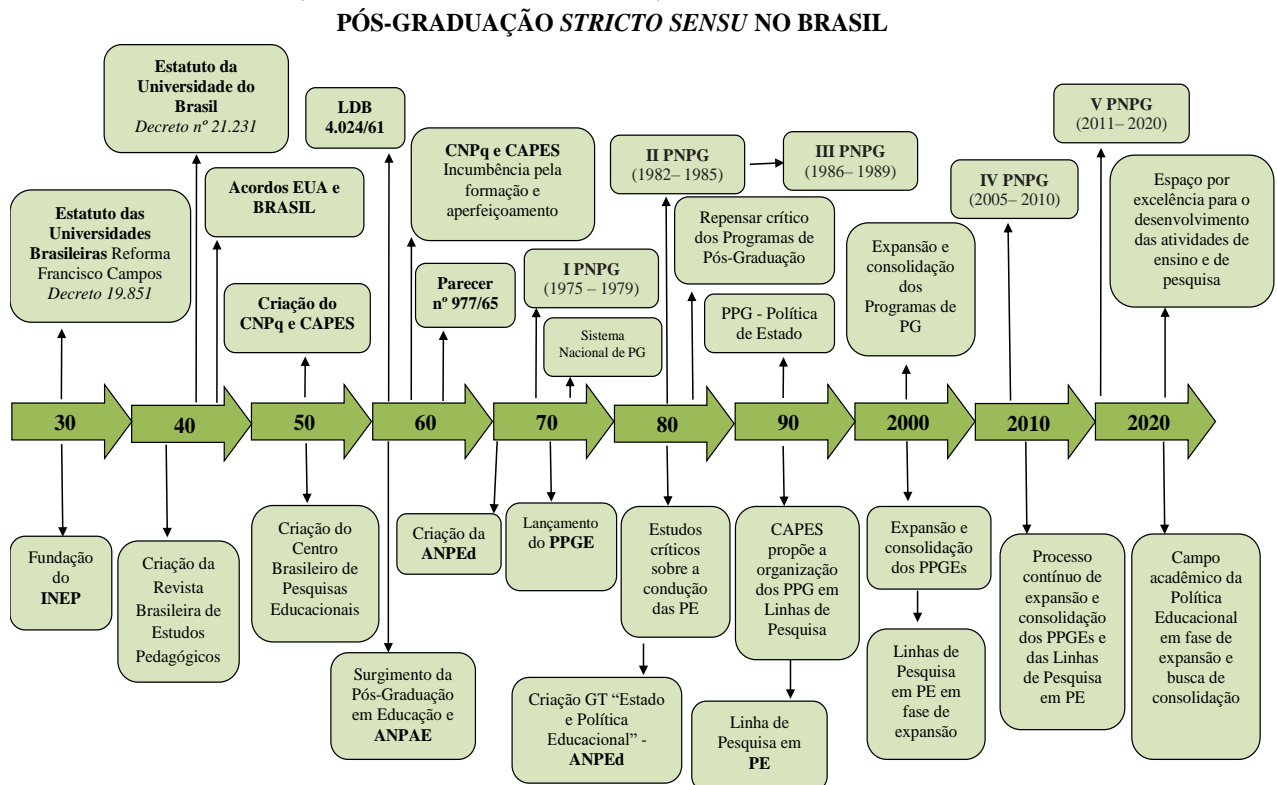
¹⁶ Mainardes e Stremel (2019), com base na teoria de Bernstein, explicam que o modo genérico de formação tende a não garantir o desenvolvimento de habilidades e práticas mais relacionadas ao próprio campo (Política Educacional) e àquelas destinadas em “longo prazo”: o domínio teórico-epistemológico mais amplo, em um modelo de formação expandida (modelo de competência); o pensamento crítico; a capacidade de análise; e a resolução de problemas e comunicação. Para os autores, o fato de as linhas de pesquisa caracterizarem-se por certo hibridismo e interdisciplinaridade as enriquecem, ampliando as possibilidades de debates teórico-metodológicos. No entanto, “[...] aprofundar questões mais específicas da pesquisa da área da Política Educacional é também necessário para manter um vínculo com o campo específico” (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 17).

¹⁷ As informações históricas da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil foram pautadas também, neste estudo, levando em conta que a abordagem histórica nas pesquisas em Política Educacional capta as formas que as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço assim como as suas incoerências (BALL, 2006). O autor pontua ainda que a falta de referências históricas nas pesquisas em Política Educacional, tratando-a como marco zero da história, atesta que “[...] um sentido de continuidades significantes está perdido, escondido no calor e no barulho da reforma” (BALL, 2006, p. 21).

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL, A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E O TEMA POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS HISTÓRICAS, EXPANSÃO E CONSOLIDAÇÃO

Nesta discussão, foi selecionado o estudo de Balbachevsk (2005), que aborda a trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e o Parecer N° 977/1965 (BRASIL, 1965). Sobre os antecedentes, a institucionalização e a expansão do campo acadêmico da Política Educacional e da Pesquisa em Educação no Brasil, optou-se pelas discussões de Gouveia (1971), Santos e Azevedo (2009) e Stremel (2016). Para isso, foi elaborada uma linha do tempo (Figura 3), acreditando que esse recurso visual auxilia na ordenação, na simultaneidade e na sucessão de fatos históricos e as relações entre eles.

Figura 3 – Diagrama do histórico da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, da pesquisa e do tema Política Educacional (década de 1930 até os dias atuais)



PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO, A PESQUISA E O TEMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com Balbachevsk (2005), na década de 1930, as primeiras universidades brasileiras atraíram professores estrangeiros que trouxeram ao Brasil o primeiro modelo institucional para os estudos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse modelo envolvia a participação de um professor catedrático e um pequeno grupo de professores chamados de discípulos, que, posteriormente, viriam a ser os futuros professores dessas universidades. Não exclusivamente, mas em boa parte, a Pós-Graduação era extensão da própria carreira docente.

Em alguns casos, a dissertação ou a tese era defendida com a demora de até mais de uma década, o qual ficava à mercê das dificuldades existentes naquela época (BALBACHEVSK, 2005).

Esse modelo não teve muito êxito na Educação Superior do Brasil, dado que se tratava de seletivos grupos em poucas instituições de Educação Superior e fora da academia seus títulos não eram reconhecidos. Entretanto, pode-se dizer que a perseverança desses pequenos grupos de pesquisadores permitiu o surgimento da Pós-Graduação no Brasil (BALBACHEVSK, 2005).

Nesse contexto, na área da Educação, a primeira tentativa oficial de fomentar e organizar a pesquisa educacional brasileira foi com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, no final da década de 1930, hoje denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁸. Foi a partir disso que a Pesquisa em Educação teve seu primeiro grande estímulo, considerado por Gouveia (1971) como o primeiro momento da Pesquisa em Educação no Brasil, e por Abreu e Lima Junior (2016) como o início da formação de pesquisadores.

Na década de 1940, por meio do Decreto Nº 21.231, de 18 de junho de 1946, foi promulgado o Estatuto da Universidade do Brasil (BRASIL, 1946), no qual a palavra “Pós-Graduação” aparece formalmente no Art. 71 desse documento. A ideia de Pós-Graduação, como atividade permanente no âmbito da universidade, foi concretizada pela primeira vez no país no projeto da Universidade de Brasília (UnB).

As primeiras iniciativas de acordos entre os Estados Unidos da América (EUA) e o Brasil ocorreram na década de 1950, que objetivou uma série de convênios entre universidades e escolas norte-americanas e brasileiras, formalizadas por meio do intercâmbio de professores, pesquisadores e alunos. Todavia, o grande impulso para os cursos de Pós-Graduação no Brasil deu-se na década de 1960. Na história da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da formação de pesquisadores e da institucionalização da pesquisa no Brasil, o Parecer Nº 977/1965 (BRASIL, 1965) do Conselho Federal de Educação (CFE), emitido por Newton Lins Buarque Sucupira, representou um marco decisivo na efetivação da Pós-Graduação. Esse documento, conhecido como Parecer Sucupira, disciplinou, definiu a natureza e os objetivos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* já existentes. Foi em 1965 que o Governo Federal adotou ações

¹⁸ O Inep foi criado com o objetivo de realizar pesquisas para identificar os problemas do ensino nacional e propor políticas públicas. A criação desse Instituto foi decisiva para a emergência de estudos sistemáticos na área da Educação (SANTOS; AZEVEDO, 2009) e para a formação de pesquisadores (ANDRÉ, 2006). O Inep é uma autarquia federal vinculada ao MEC.

apoiadas no modelo norte-americano para normatização da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, reconhecendo-a como um novo nível educacional.

A regulamentação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* ocorreu somente após a reforma universitária que aconteceu em 1968. Nesse ano, o Governo Federal, pressionado por movimentos sociais e estudantis, impôs uma profunda reforma¹⁹ no Ensino Superior. Assim, os cursos de Mestrado e Doutorado são criados com muita semelhança à organização norte-americana (BALBACHEVSK, 2005).

Nesse novo cenário, já na década de 1970, momento em que a Pesquisa em Educação no Brasil foi incorporada pelo campo acadêmico, ocorreu a expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e o lançamento do primeiro Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e a instituição, pelo governo brasileiro, do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Por essa razão, as preocupações passaram a ser com a qualidade dos cursos e, no ano de 1976, a Capes implantou o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. A Capes vem cumprindo um papel de extrema importância para o desenvolvimento da Pós-Graduação, da pesquisa e da formação de pesquisadores no país, no decorrer de quase sete décadas.

De acordo com Santos e Azevedo (2009), ainda na década de 1970 ocorreu a efetiva produção de teses e de dissertações da área educacional. Esse despertar foi ocasionado pela preocupação com as problemáticas educacionais e o entendimento das Políticas Públicas como ação do Estado. Nesse contexto, os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação foram se ampliando, até chegar o momento em que já não davam conta da pluralidade de temáticas e de entraves que surgiam. Dessa forma, as áreas de concentração dos programas passaram por uma revisão, tendo em vista a exigência de que os pós-graduandos cursassem um extenso conjunto de disciplinas antes de realizar a pesquisa, o que alongava o tempo de titulação (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Diante dessa realidade, a partir da década de 1990, a Capes passou a recomendar que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* fossem organizados em linhas de pesquisa. A partir disso, foram criadas linhas de pesquisa relacionadas ao campo da Política Educacional, por exemplo, com arranjos e designações variadas (Política e Gestão da Educação, Políticas Educacionais, Políticas Públicas em Educação etc.). Essa recomendação trouxe mudanças no processo de formação dos pesquisadores, uma vez que as disciplinas se tornaram secundárias. O que se tornou relevante foi o fato de o estudante apresentar, desde o início do curso, um

¹⁹ Essa reforma apoiou-se no modelo norte-americano, substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental. Instituiu-se, ainda, o tempo integral na contratação de professores e implantou o sistema de crédito em substituição – sistema tradicional de cursos sequenciais (BALBACHEVSK, 2005).

projeto de pesquisa vinculado a uma LP. Isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso (SANTOS; AZEVEDO, 2009). É nessa perspectiva que, a cada ano, estudos e pesquisas na área da Educação, na LP relacionada à Política Educacional, vêm se intensificando e apresentando diferentes temas²⁰ e objetos de estudo.

De acordo com Soares (2019, p. 113): “Está no *habitus* dos pesquisadores/professores em Política Educacional no Brasil pesquisar prioritariamente sobre políticas ou programas específicos e reformas educacionais²¹”. Ademais, os objetos de pesquisa incluem “[...] reflexões teóricas em políticas educacionais; trabalho docente; relação público-privado; legislação educacional; gestão escolar ou educacional; políticas para etapas ou modalidades de ensino” (SOARES, 2019, p. 113). A autora declara ainda que: “O *habitus* sobre os objetos de estudo da Política Educacional está ajustado à estrutura das políticas educacionais no Brasil” (SOARES, 2019, p. 113); em outras palavras, as Políticas Educacionais reconfiguram-se ou modificam sua terminologia a cada mudança de governo, o que resulta no aumento da demanda por estudos de programas e reformas educacionais (SOARES, 2019).

Diante da expansão e da consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, entre as 49 áreas de avaliação da Capes, em 2020, o país conta com 4.640 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e um total de 7.041 cursos avaliados e reconhecidos pela Capes, os quais abrangem cursos de Mestrado (3.698) e Doutorado (2.441) acadêmicos, e Mestrado (858) e Doutorado (44) profissionais. A área da Educação, no sistema de avaliação da Capes, está inserida dentro da grande área das Ciências Humanas e, quantitativamente, ocupa uma posição de destaque dentre as áreas de avaliação, ocupando a 4ª posição²² com 190 cursos (Mestrado e Doutorado acadêmicos e Mestrado e Doutorado profissionais).

O contexto histórico revela que o sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, instaurado a partir do Parecer Nº 977/1965 (BRASIL, 1965), e a formação de pesquisadores viveram acelerada expansão como parte de um projeto de Estado. As políticas de indução da

²⁰ De acordo com Souza (2014, 2016), os temas de estudo que vêm predominando na pesquisa em Política Educacional são a constituição da agenda política; a relação público e privado na educação; a avaliação educacional; o direito à educação; o financiamento da educação; a gestão escolar ou educacional; a história da política da educação; a legislação educacional; os levantamentos da produção acadêmica; o planejamento (escolar ou educacional); as políticas ou os programas específicos; as políticas para etapas ou modalidades de ensino; as reflexões teóricas em políticas educacionais; as reformas educacionais; e o trabalho docente.

²¹ Segundo Soares (2019), entre os pesquisadores nacionais que influenciaram/influenciam a escolha dos objetos de estudo dos pesquisadores/professores dos PPGs, os mais citados foram: Dermeval Saviani, Jefferson Mainardes, Luiz Fernandes Dourado, Romualdo Portela de Oliveira, Vitor Henrique Paro, Luiz Antonio Cunha e Eneida Oto Shiroma.

²² Fica abaixo das áreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (3ª posição, com 196 cursos), Ciências Agrárias (2ª posição, com 224 cursos) e a área Interdisciplinar, ocupando a 1ª posição, com 364 cursos.

Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil tiveram fases distintas, impulsionadas pelo contexto educacional, social, político e econômico vivenciado em cada época. Da mesma forma, pode-se identificar que a centralidade da formação de pesquisadores se voltou, em primeiro momento, à formação de professores para atuar nas universidades e para o desenvolvimento do conhecimento científico. Entretanto, em razão de sua consolidação, a centralidade passou a ter como foco principal a pesquisa.

Como todo campo, o contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, a área da Educação, a formação de pesquisadores e a Política Educacional são permeados de lutas, conflitos, continuidades e rupturas. Além disso, possuem, na atualidade, reconhecimento legítimo por parte da comunidade científica nacional e internacional, tornando-se espaços por excelência para o desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa na área da Educação. Tais espaços consistem em uma estrutura profundamente hierarquizada²³, formada por diferentes agentes e *habitus*, que, enquanto um espaço de lutas, está sempre em jogo os interesses, as regras e os capitais específicos (BOURDIEU, 2004b).

Com base nos estudos de Stremel (2016), pode-se afirmar que a construção do campo da Política Educacional e, conseqüentemente, a formação de pesquisadores vêm se constituindo em articulação com o contexto histórico de cada momento. Foi a partir da década de 1990 que esse campo adquiriu maior autonomia e legitimação. O contexto atual aponta que, no contexto brasileiro, “[...] o campo acadêmico da Política Educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação” (STREMEL, 2016, p. 18).

A seguir, no Capítulo 3, é apresentada a revisão de literatura com o objetivo de interrogar o objeto de estudo e identificar as discussões já realizadas sobre o tema no campo científico, descobrindo os caminhos já percorridos e suas particularidades.

²³ Estrutura formada, de um lado, pelos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, de outro, pela estrutura política administrativa dos órgãos de fomento à pesquisa (responsáveis, em grande parte, pelas políticas da Pós-Graduação *Stricto Sensu*), e pelos pesquisadores do meio acadêmico (responsáveis pela execução das pesquisas científicas).

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO OBJETO DE ESTUDO

Construir o objeto [...] trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova *como tal*. Trata-se de interrogar *sistematicamente* o caso particular, constituído em “caso particular do possível”, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida.

(Pierre Bourdieu).

Com o intuito de interrogar o objeto de estudo, este capítulo pretende apresentar a revisão de literatura sobre “A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional”, que permitiu identificar os estudos já realizados sobre o tema, descobrindo os caminhos já percorridos, suas particularidades e as possíveis lacunas, de modo a evidenciar a situação da pesquisa sobre a temática, junto ao campo científico.

3.1 MAPEAMENTO DOS ESTUDOS: O CAMINHO DELINEADO

Para o desenvolvimento desta revisão de literatura, o levantamento foi realizado a partir da consulta em diferentes bases de dados, tais como: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; Educ@; *Crossref*; *Redalyc*; *Google Acadêmico*; Banco de Teses da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); e Plataforma Sucupira. Os descritores utilizados foram: “formação do pesquisador em Política Educacional”; “formação do pesquisador”; “formação em política educacional”; “processo formativo na pesquisa”; “formação + doutorado”; e “formação para a pesquisa”.

A partir do levantamento realizado, afirma-se que a literatura que trata da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional é escassa, contando apenas com sete trabalhos publicados (DALPIAZ, 2017; GOROSTIAGA, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2017, 2019; PIRES, 2019; TELLO, 2015, 2017). Ademais, foi realizada uma exaustiva busca em Língua Inglesa e nenhum texto foi localizado.

Dessa forma, em virtude do escasso material existente, essa revisão foi expandida para publicações sobre a formação de pesquisadores em geral e para a área de Educação, abrangendo textos publicados no contexto brasileiro e publicações no âmbito internacional (espanhol e inglês), em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Assim, teve-se como objetivo uma visão panorâmica sobre a temática para identificar os referenciais teóricos e as características apresentadas por essas pesquisas sobre o processo de formação de pesquisadores.

Nesse levantamento bibliográfico, foram selecionados textos originários de diferentes tipos de materiais: livros, capítulos de livros, teses, dissertações, artigos, entre outros. A seguir, na Tabela 1, estão apresentados, de forma quantitativa, os trabalhos localizados. Eles foram organizados por categorias sobre a formação de pesquisadores com base no âmbito da publicação, se nacional ou internacional (espanhol e inglês), em nível de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, no período de 1997 a 2019²⁴.

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos que abordam a temática, conforme as categorias de análise: publicações no contexto nacional e internacional (1997-2019)

Categorias	Nacional	Internacional Espanhol	Internacional Inglês	Total
Formação de pesquisadores de acordo com os aspectos genéricos	5	8	24	37
Formação de pesquisadores na área da Educação	25	64	10	99
Formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional	6	1	0	7
Total geral				143

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Nas publicações no Brasil, foram encontrados um total de cinco trabalhos que abordam questões genéricas da formação do pesquisador, 25 textos sobre a formação do pesquisador na área de Educação, e apenas seis²⁵ que tratam especificamente da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional²⁶. Na literatura internacional²⁷, nas publicações em Língua Espanhola, foram localizados oito textos sobre formação de pesquisadores em geral, 64 estudos sobre a formação de pesquisadores em Educação, e apenas um sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Nas publicações em Língua Inglesa²⁸, foram localizados 24 textos que abordam a formação de pesquisadores de modo genérico, dez estudos na área da Educação e nenhum trabalho que trata sobre a temática para o campo da Política Educacional.

Os trabalhos localizados perfazem os materiais mostrados na Tabela 2 a seguir:

²⁴ Recorte temporal realizado com base nos trabalhos localizados.

²⁵ Dos seis textos publicados no Brasil, quatro são em Língua Portuguesa, e dois são em Língua Espanhola.

²⁶ O quadro detalhado dos trabalhos encontra-se no Apêndice A (Quadro 5).

²⁷ O quadro detalhado dos trabalhos encontra-se no Apêndice B (Quadro 6).

²⁸ O quadro detalhado dos trabalhos encontra-se no Apêndice C (Quadro 7).

Tabela 2 – Quantitativo de trabalhos que abordam a temática conforme o tipo de material e respectiva categoria (1997-2019)

Tipo de material	Formação de pesquisadores			Total
	Aspectos genéricos	Área da Educação	Campo da Política Educacional	
Livro	3	16	0	19
Capítulo de livro	2	5	1	8
Artigos	32	68	6	106
Tese	0	4	0	4
Dissertação	0	1	0	1
Resenha	0	2	0	2
<i>E-book</i>	0	3	0	3
Total geral	37	99	7	143

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

De um modo geral, nota-se, tanto no contexto nacional quanto internacional, duas formas de acesso às complexidades da formação de pesquisadores. Uma recai sobre os processos de formação e outra sobre os recursos envolvidos nesses processos (as políticas que os organizam, a infraestrutura etc.). Esses elementos têm sido utilizados para determinar a eficiência educacional e, ao mesmo tempo, evidenciam que as determinações políticas têm estado acima dos recursos humanos e materiais que, na atualidade, são oferecidos aos docentes e discentes.

A literatura sobre aspectos genéricos da formação de pesquisadores, nos contextos investigados, apresenta discussões a respeito de elementos que estão em constante movimento no contexto formativo de novos pesquisadores, a saber: a produção do conhecimento enquanto uma atividade criadora; a Pós-Graduação como lugar de centralidade da pesquisa; a formação de pesquisadores no contexto do sistema global da ciência; a importância da leitura dos clássicos no processo de formação e de constituição do sujeito como pesquisador; e a formação de pesquisadores em espaço grupal.

A literatura, disponível no Brasil, sobre a temática na área da Educação faz afirmações sobre a evolução, as projeções e o estado que manteve a formação de pesquisadores em um determinado tempo. Ela apresenta, assim, referências históricas sobre o tema. Trata, ainda, sobre: a questão da produtividade-qualidade no desenvolvimento das pesquisas e na formação do pesquisador; a importância da teoria na pesquisa; os estudos das bases filosóficas que fundamentam a pesquisa; as abordagens de pesquisa e seus pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos; entre outros. Esses temas guardam estreita relação com o processo formativo de pesquisadores na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Já no contexto internacional, é notável o avanço das discussões da referida temática na área da Educação em comparação aos estudos que vêm sendo realizados no Brasil. Em especial, na literatura em Língua Espanhola, as discussões e os dados apresentados possuem maior

consistência teórica e empírica, colaborando com este estudo por meio da discussão de diversos contextos, abordagens, vivências, preocupações e realizações nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Essa discussão dá-se, por exemplo, por intermédio de relações interpessoais entre os agentes envolvidos na formação, as práticas nos diferentes espaços em que ocorre a formação e o desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no nível institucional, nacional e internacional.

Diante disso, na revisão da literatura sobre a formação de pesquisadores na área da Educação, optou-se por apresentar uma síntese dos textos publicados em Língua Espanhola; muitos deles são decorrentes de pesquisas que contribuem significativamente em termos de teoria e empiria.

A seguir, apresenta-se uma síntese sobre as pesquisas que tratam sobre a formação de pesquisadores na área da Educação. Na sequência, as discussões centram-se na literatura (sete textos) que trata sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

3.2 A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES COMO OBJETO DE ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Como dito anteriormente, na literatura espanhola foram localizados um total de 64 trabalhos na área da Educação, incluindo livro, capítulo de livro, artigo, *e-book* e resenha. O Quadro 1, a seguir, mostra a quantidade de trabalhos incluídos nessa revisão de literatura sobre a formação de pesquisadores na área da Educação e seus respectivos autores, de acordo com o tipo de material.

A partir da leitura dos textos, verifica-se que os autores abordam o processo de formação de pesquisadores como uma prática social. O conceito e a prática da pesquisa partem de uma perspectiva social e os processos de socialização são o fundamento organizador sobre o qual os autores desenvolvem suas discussões a partir de diferentes perspectivas. A formação de pesquisadores abordada nos textos analisados, assim como todo objeto de estudo da prática social, constitui-se por um nexos complexo de elementos com múltiplas relações e dimensões, que podem ser analisados em diferentes níveis de generalidade. Na teoria de Bourdieu (1996), o campo científico, assim como todo o espaço social, está inscrito em uma perspectiva relacional.

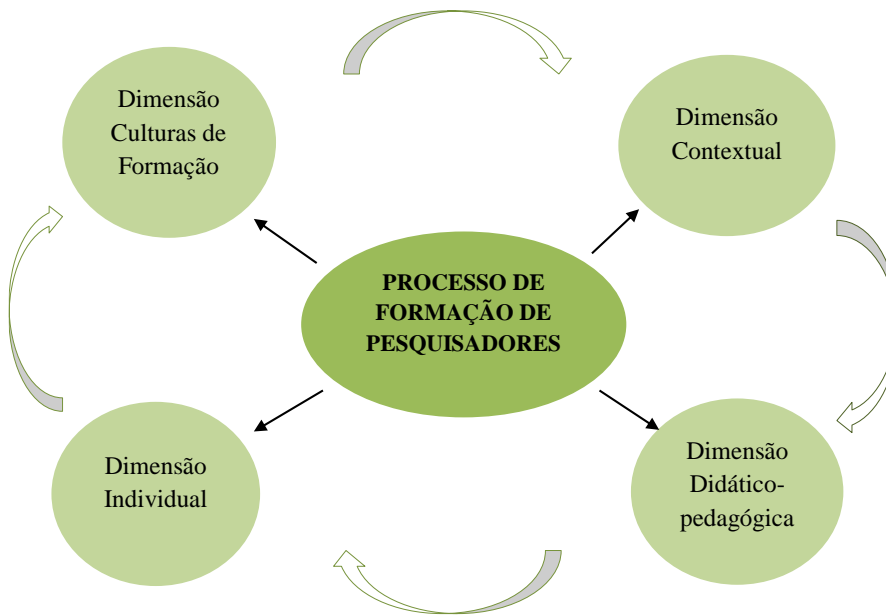
Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos incluídos na revisão de literatura da área da Educação e os respectivos autores

Formação de pesquisadores na área da Educação		
Material	Quantidade	Autores
Livro	15	Béjar e Hernández (1996); Moreno Bayardo (2000); Wainerman e Sautu (2001); Moreno Bayardo (2006); Soriano (2008); Jiménez Garcia (2010); Moreno Bayardo (2010); Ortiz Lefort (2010); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a); Sánchez Puentes (2014); Abero <i>et al.</i> (2015); Fregoso e García (2016); Acuña Gamboa, Barraza Macías e Dipp, (2017); Fernández Fastuca (2018); Díaz Barriga <i>et al.</i> (2019).
Capítulo de livro	1	Wainerman e Sautu (1997).
Artigo	45	Gutiérrez (1997); Moreno Angarita (1997); Serrano (1997); Zapata (1997); Martínez Rizo (1999); Moreno Bayardo (2003); Agudelo (2004); Rincón Ramírez (2004); Moreno Bayardo (2005); Rivas Tovar (2005); Sánchez Ruiz e Espinosa Castillo (2005); Torres Frías (2006); Sañudo (2006); Moreno Bayardo (2007); Quintero-Corzo, Munévar-Molina e Munévar-Quintero (2008); Fontaines-Ruiz e Urdaneta (2009); Jiménez Garcia (2009a); Jiménez Garcia (2009b); Moreno Bayardo (2009); Tillema, Mena Marcos e Orland Barak (2009); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2010); Álvarez Balandra e Álvarez Tenorio (2011); Jiménez Mora, Moreno Bayardo e Ortiz Lefort (2011); Moreno Bayardo (2011); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011b); Moreno Bayardo e Romero Morett (2011); Fernández Fastuca (2012); Fernández Fastuca e Wainerman (2012); Ortiz Lefort <i>et al.</i> (2012); Fernández Fastuca (2013); Fernández Fastuca e Wainerman (2013); Sime Poma (2013); Dietz (2014); Gutiérrez Serrano (2014); Rojas Granada e Aguirre Cano (2015); Castro Azuara e Sánchez Camargo (2016); Escalante Ferrer e García Pacacio (2016); Moreno Bayardo, Torres Frías e Jiménez Mora (2016); Carrera Hernández, Madrigal Luna e Lara García (2017); Del Valle <i>et al.</i> (2017); Domínguez, Fregoso, Reyes e Robles (2017); Pérez, Arroyo e Romero (2017); Fernández Fastuca e Guevara (2017); Bermúdez García, Morales Hidalgo e García Zacarías (2018); Pedraza Longi (2018).
<i>E-book</i>	2	Díaz Barriga (2013); Poma e Diaz-Bazo (2019).
Resenha	1	Moreno Bayardo (2016).
Total	64	

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Para fins de organização das informações estudadas, os textos foram integrados em categorias de análise, as quais buscam, a partir dessa estruturação, criar relações entre os diferentes aspectos que permeiam a formação de pesquisadores. As categorias de análise foram classificadas em: Dimensão Contextual; Dimensão Didático-pedagógica; Dimensão Individual; e Dimensão Culturas de formação. Dessa forma, admitiu-se a existência de diferentes elementos que interferem e se inter-relacionam nos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010), os quais são representados na Figura 4 que segue:

Figura 4 – Diagrama das dimensões que interferem e se inter-relacionam nos processos de formação de pesquisadores



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

É importante frisar que, ao tentar determinar as características de cada dimensão, percebeu-se a difícil tarefa que envolve esse tipo de separação, uma vez que muitos textos apresentam discussões que integram mais de uma dimensão. Diante disso, a seleção foi realizada considerando a dimensão em que o autor destinou maior foco na discussão, evitando, assim, a inclusão de um mesmo texto em mais de uma categoria. A seguir, são apresentadas, por categoria, algumas características das pesquisas²⁹ incluídas nessa síntese.

3.2.1 Dimensão Contextual

A Dimensão Contextual inclui 18 textos³⁰, os quais apresentam uma discussão extremamente necessária para entender que os contextos institucional, econômico e político influenciam diretamente nas formas de orientações, tempos e prioridades dos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010; ROJAS GRANADA; AGUIRRE CANO, 2015). Essa dimensão abrange uma abordagem predominante que se assume no campo

²⁹ Alguns textos não foram mencionados direta ou indiretamente na escrita desta síntese, mas a leitura e a análise foram realizadas em todos os textos descritos no Quadro 1.

³⁰ Béjar e Hernández (1996); Moreno Angarita (1997); Serrano (1997); Agudelo (2004); Rincón Ramírez (2004); Rivas Tovar (2005); Sánchez Ruiz e Espinosa Castillo (2005); Moreno Bayardo (2009); Ortiz Lefort (2010); Moreno Bayardo (2011); Ortiz Lefort *et al.* (2012); Díaz Barriga (2013); Sime Poma (2013); Dietz (2014); Rojas Granada e Aguirre Cano (2015); Moreno Bayardo (2016); Carrera Hernández, Madrigal Luna e Lara Garcia (2017); Del Valle *et al.* (2017).

acadêmico e, como consequência, influencia nos processos de formação de pesquisadores no contexto institucional, político e econômico. Ademais, tal dimensão considera o estrutural como um fenômeno.

Para Ortiz Lefort (2010), a pesquisa científica envolve uma organização composta por comunidades e grupos de pesquisadores que são as instâncias que asseguram e legitimam o conhecimento, pois determinam as regras que orientam a geração de conhecimento, as ferramentas para validá-lo e as normas para determinar a qualidade, a repercussão e a importância da pesquisa científica. Contudo, esses grupos são condicionados por estruturas (BOURDIEU, 2004a) institucionais, de forma que esses grupos se estabelecem como determinantes e exercem ampla influência nos processos de formação de pesquisadores (ORTIZ LEFORT, 2010).

De uma maneira geral, nessa categoria, os trabalhos relevam que o curso de Doutorado é uma instância de formação em pesquisa e para a academia, tratando-se de um processo educacional com características particulares (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1999; FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018). Nesse sentido, de acordo com Moreno Bayardo (2011), para a prática dessa formação, é levada em consideração as condições institucionais, políticas e econômicas do contexto em que ocorre a formação de pesquisadores.

Ao fazer uma análise do contexto em que ocorre a formação de pesquisadores, Rincón Ramírez (2004) pontua que esse espaço social é dominado pelo modelo educacional que prevalece nos países da América Latina, o qual está associado ao modelo de desenvolvimento econômico e ao tipo de homem que se deseja formar. As condições educacionais das sociedades são justamente o reflexo da deterioração social em que se encontram e da implementação de um modelo de economia que não responde às necessidades dos setores sociais mais desprotegidos. Nesse contexto, foi imposto um projeto econômico que privilegia os interesses do mercado comercial e financeiro. A educação, como um projeto de desenvolvimento e progresso social, tem sido subordinada a projetos que tendem a fortalecer a economia sob o modelo de crescimento neoliberal. Lamentavelmente, as Políticas Educacionais que sustentam os governos da América Latina tornam quase impossível que os modelos educacionais atuais abordem os problemas complexos da educação (RINCÓN RAMÍREZ, 2004).

Por fim, os textos incluídos nessa dimensão indicam que, no campo científico, se cruzam diferentes determinações provenientes da comunidade científica própria, dos órgãos externos e das condições impostas pelo sistema de estímulos e de recompensas da ciência. Nesse cenário, os pesquisadores são formados em instituições marcadas por estruturas de poder e relações hierárquicas.

3.2.2 Dimensão Didático-pedagógica

A Dimensão Didático-pedagógica possuiu o maior número de textos, perfazendo 31³¹, que incluem questões que tomam como ponto central as propostas programáticas, os conteúdos de aprendizagem, as práticas e os objetivos de ensino, as estratégias metodológicas e os espaços formal (disciplinas, gestão da tese e seminários de tese) e não formal (participação na academia – grupo de pesquisa, congressos, publicação de artigos) (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018), em que acontece o ensino e a aprendizagem em pesquisa, como operações básicas que devem ser desenvolvidas pelo pesquisador em formação.

Fernández Fastuca (2018) aponta que os Programas de Pós-Graduação na Argentina podem ser pensados dentro de três modalidades possíveis de estrutura curricular: programas estruturados (totalmente predeterminados pela instituição e com um desenho curricular idêntico para todos os alunos); semiestruturados (uma parte do currículo é predeterminada pela instituição, comum a todos os alunos, e outra parte é definida pela instituição ou pelo doutorando, de acordo com a área do conhecimento ou o tema da tese); e personalizados (as atividades curriculares não são predeterminadas, mas são definidas para cada aluno de acordo com a área do conhecimento e seu tema de tese). As diferentes tendências de currículos, espaços e metodologias de ensino compreendem uma visão filosófica e epistemológica que alicerçam os modos de ensinar e fazer pesquisa (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Uma questão que foi abordada na maioria dos textos e que é considerada essencial no processo de formação de pesquisadores, reporta-se à gestão da tese e ao papel do orientador. A prática de orientação da tese tratada por Fernández Fastuca (2018) segue a linha de pensamento de Bourdieu (1989), que pode ser considerada como o lugar em que o orientador estabelece certas situações práticas para que o orientando construa seu *habitus* científico.

Assim sendo, as pesquisas dessa dimensão apresentam características relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem da pesquisa, oportunizando a compreensão de que entender, ensinar e praticar pesquisa são processos complexos, e que, no cotidiano da Pós-

³¹ Gutiérrez (1997); Wainerman e Sautu (1997); Martínez Rizo (1999); Wainerman e Sautu (2001); Moreno Bayardo (2005); Sañudo (2006); Torres Frías (2006); Moreno Bayardo (2007); Quintero-Corzo, Munévar-Molina e Munévar-Quintero (2008); Soriano (2008); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a); Fernández Fastuca (2012); Fernández Fastuca e Wainerman (2012); Fernández Fastuca (2013); Fernández Fastuca e Wainerman (2013); Gutiérrez Serrano (2014); Sánchez Puentes (2014); Abero *et al.* (2015); Castro Azuara e Sánchez Camargo (2016); Escalante Ferrer e García Pascacio (2016); Fregoso e García (2016); Moreno Bayardo, Torres Frías e Jiménez Mora (2016); Acuña Gamboa, Barraza Macías e Dipp (2017); Domínguez *et al.* (2017); Fernández Fastuca e Guevara (2017); Pérez, Arroyo e Romero (2017); Bermúdez García, Morales Hidalgo e García Zacarías (2018); Fernández Fastuca (2018); Pedraza Longi (2018); Díaz Barriga (2019); Poma e Diaz-Bazo (2019).

Graduação, tais ações são traduzidas em perspectivas didático-pedagógicas (ORTIZ LEFORT, 2010).

3.2.3 Dimensão Individual

Na Dimensão Individual, os sete textos analisados³² indicam a individualidade do agente como questão que necessita ser levada em conta nos processos de formação de pesquisadores. Essa dimensão inclui aspectos que caracterizam, de forma única e distinta, cada pesquisador, ao mesmo tempo em que constituem as disposições para o desempenho de suas ações. Entre elas, inclui-se os traços psicológicos (tipos de personalidade, capacidades intelectuais, criatividade, habilidades, sentimentos e tipos de pensamento adquiridos) e as características socioculturais (crenças, papéis, imagem, atitudes e valores).

As habilidades que os alunos podem desenvolver, no processo de formação para a pesquisa, estão vinculadas à formação anterior, em termos de argumentação e análise crítica. As habilidades são: capacidade intelectual; capacidade de leitura; expressão oral e escrita; gestão do campo do conhecimento; domínio de um conjunto de técnicas; internalização de atitudes; e a capacidade de combinar os elementos elencados. (MARTÍNEZ, 1999, *apud* ORTIZ LEFORT, 2010).

Para Moreno Bayardo (2003), o núcleo fundamental e integrador do aprendizado em pesquisa é o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. Diante disso, a autora identifica algumas habilidades básicas cujo desenvolvimento deve ser fomentado na formação para a pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, conforme o Quadro 2 a seguir.

³² Moreno Bayardo (2000, 2003, 2006, 2010); Tillema, Mena Marcos e Orland Barak (2009); Álvarez Balandra e Álvarez Tenorio (2011); e Moreno Bayardo e Romero Morett (2011).

Quadro 2 – Perfil das habilidades investigativas

Núcleo A: Habilidades de Percepção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilidade a fenômenos. ✓ Intuição. ✓ Amplitude da percepção. ✓ Percepção seletiva.
Núcleo B: Habilidades Instrumentais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar formalmente a língua: ler, escrever, escutar, falar. ✓ Dominar operações cognitivas básicas: inferência (indução, dedução, abdução). ✓ Análise, síntese, interpretação. ✓ Saber como observar. ✓ Saber como perguntar.
Núcleo C: Habilidades de Pensar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensar criticamente. ✓ Pensar logicamente. ✓ Pensar reflexivamente. ✓ Pensar de forma autônoma. ✓ Relaxar o pensamento.
Núcleo D: Habilidades de Construção Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apropriar e reconstruir as ideias dos outros. ✓ Gerar ideias. ✓ Organizar logicamente, expor e defender ideias. ✓ Problematizar. ✓ Desvendar e semanticamente criar (construir) um objeto de estudo. ✓ Realizar a síntese conceitual criativa.
Núcleo E: Habilidades Metodológicas de construção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir o método de pesquisa. ✓ Tornar o método de construção de conhecimento relevante. ✓ Construir observáveis. ✓ Projetar procedimentos e instrumentos para pesquisar, recuperar e/ou gerar informações. ✓ Gerenciar e/ou projetar técnicas para a organização, sistematização e análise de informações.
Núcleo F: Habilidades de Construção social do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar em grupo. ✓ Socializar o processo de construção do conhecimento. ✓ Socializar o conhecimento. ✓ Comunicar.
Núcleo G: Habilidades Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo de envolvimento pessoal com o objeto de conhecimento. ✓ Processos cognitivos autorregulados em ação durante a geração de conhecimento. ✓ Autoquestionar a relevância das ações intencionais para a geração de conhecimento. ✓ Reavaliar as abordagens para um objeto de estudo. ✓ Autoavaliar a consistência e a validade dos produtos gerados na pesquisa.

Fonte: MORENO BAYARDO, M. G. La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. **Educator**, Guadalajara, n. 26, p. 87-96, jul./set. 2003.

Nota: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Os resultados das pesquisas sobre habilidades têm sido utilizados como base para orientar os processos de avaliação na seleção e na saída de alunos da Pós-Graduação (ORTIZ LEFORT, 2010). Por esse viés, a autora destaca que um dos desafios atuais dos Programas de Pós-Graduação consiste na solidez entre os processos de seleção dos alunos e os objetivos dos programas (ORTIZ LEFORT, 2010). Mediante as diferentes estruturas dos processos de formação, não somente o desempenho de um único assunto é avaliado, mas a identificação de habilidades auxilia a estabelecer o potencial do candidato para assumir a responsabilidade por seu aprendizado no decorrer do curso. É nesse sentido que, para o ingresso no Doutorado, os

processos de seleção devem analisar principalmente a aptidão acadêmica (características cognitivas e características atitudinais) e formação básica (experiência anterior em pesquisa, formação metodológica, amplo conhecimento da bibliografia da área e uma boa formação teórica). (MARTÍNEZ, 1999, *apud* ORTIZ LEFORT, 2010).

Em suma, conclui-se que os textos analisados, nessa dimensão, demonstram que as características individuais do pesquisador são fatores determinantes no aprendizado para a pesquisa. As ações de investigação e seus resultados dependem muito da estrutura individual, mas sempre em uma interação dinâmica com os contextos sociais e organizacionais que, por sua vez, determinam ao pesquisador mecanismos de aprendizagem (MORENO BAYARDO, 2003).

3.2.4 Dimensão Culturas de formação

As diferentes culturas acadêmicas, presentes nas práticas e nos processos de formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação, são discutidas nos oito textos incluídos na dimensão Culturas de formação³³. De acordo com os autores citados no rodapé abaixo, há a presença de uma cultura acadêmica nas práticas e nos processos formativos: culturas de avaliação; reconhecimento de hierarquias acadêmicas; grupos de pesquisa; estilos de orientação de tese; espaços formativos; metodologias de ensino; a natureza do ofício de pesquisador; entre outros.

Para Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a), culturas acadêmicas são crenças compartilhadas que ajudam os participantes de uma mesma cultura a definirem quem são, o que e por que fazem. Tais crenças são formadas e assimiladas tanto nas instituições como nas disciplinas que são, em parte, determinadas pelo contexto sociocultural. Em uma cultura acadêmica, um conjunto de significados pode ser compartilhado sobre a produção do conhecimento, suas formas de mediação e sua socialização.

Nesse entendimento, as práticas e os processos de formação de pesquisadores em programas de Doutorado em Educação são um ponto de encontro de diferentes culturas presentes na vida acadêmica. As formas como elas se relacionam é variada, no sentido de que se relacionam de forma estreita com os diversos significados compartilhados pelo grupo de pesquisadores que atuam em um mesmo programa (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ

³³ Zapata (1997); Fontaines-Ruiz e Urdaneta (2009); Jiménez Garcia (2009a, 2009b, 2010); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2010); Jiménez Mora, Moreno Bayardo e Ortiz Lefort (2011); Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011b).

MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a). Compartilhar uma cultura não significa que os membros de uma comunidade pensam e agem de forma igual em todos os sentidos. Mesmo que existam diversos modos de expressar o que compartilham, é possível reiterar que entre eles há uma base comum de significados nas formas de entender e dar sentido às suas ações assim como na orientação de suas práticas (MORENO BAYARDO; JIMÉNEZ MORA; ORTIZ LEFORT, 2011a).

À vista disso, entende-se que a formação para a pesquisa significa o acesso a uma determinada cultura de produção de conhecimento em certa disciplina. A relação entre as culturas acadêmicas e as práticas e os processos de formação de pesquisadores não ocorrem sem nenhuma causa ou por influência de uma única direção, mas em virtude do envolvimento de diferentes significados compartilhados pelos agentes formadores, por meio dos quais a cultura acadêmica se assume como referência para suas práticas, que estão sujeitas a análises, reflexões, reconstruções e ressignificações.

Assim, nessa dimensão, sustenta-se que a formação de pesquisadores transcende o ensino formalizado, uma vez que o agente que decide ser pesquisador é impulsionado a reconhecer as inúmeras disposições que esse ofício possui. Tais disposições estão organizadas em torno de uma cultura, pois são resultados de uma construção social relacionada às condições intelectuais, sociais e materiais que regem um espaço e um tempo (JIMÉNEZ GARCÍA, 2010). Conforme Bourdieu (2003a), as culturas manifestam-se em valores, rituais, sentimentos, costumes e significados que envolvem a vida intelectual na academia.

Dito isso, a revisão de literatura, que trata da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, é apresentada na seção a seguir.

3.3 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O objetivo desta seção é apresentar um resumo das pesquisas sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Como já dito, foram localizados apenas sete trabalhos que tratam disso³⁴. Assim sendo, evidencia-se a importância da realização de estudos e de discussões mais aprofundadas sobre os diferentes aspectos relacionados à formação de pesquisadores para esse campo, dado que se trata de uma temática importante e está associada ao futuro do campo acadêmico da Política Educacional e à sua consolidação e

³⁴ Neste resumo, são analisados seis trabalhos, tendo em vista que o texto de Pires (2019) apresenta uma revisão bibliográfica que faz uma análise preliminar dos seis trabalhos que discutem a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

expansão.

Em análise dos trabalhos de Tello (2015, 2017), Gorostiaga (2017), Dalpiaz (2017) e Mainardes e Stremel (2017, 2019), percebe-se uma similaridade entre suas ideias, indicando que o campo da Política Educacional, como um campo teórico, se define a partir da perspectiva e do posicionamento epistemológico adotado por quem o analisa. Essa definição, com um determinado posicionamento epistemológico, corresponde a uma *episteme* da época. Os autores citados elencam a importância dos processos de ensino e de aprendizagem em Política Educacional.

Tello (2015, 2017) denuncia que há uma dificuldade no processo de ensino da pesquisa que é a ausência de posicionamento epistemológico do formador; dito em outras palavras, são apresentados conceitos ou categorias aos formandos sem nenhuma explicação de onde aquele conceito ou aquela categoria surgiu. Dessa forma, o autor argumenta que na formação em Política Educacional é fundamental a compreensão das perspectivas e do posicionamento epistemológico para a análise e a compreensão das Políticas Educacionais.

Diante dessa afirmação, faz-se necessário na pesquisa em Política Educacional que o cientista político busque analisar sempre novos conceitos para atender às demandas impostas pelas complexas relações sociais que são estabelecidas. Explicar e compreender as reformas educacionais, a legislação vigente e o contexto histórico do país, no processo de formação para a pesquisa, é de extrema importância (TELLO, 2015, 2017).

Nesse contexto, o objetivo da formação em Política Educacional precisa ser analisado, uma vez que é importante ter a consciência de que a formação para a pesquisa em Política Educacional implica diferentes níveis de abstração e desenvolvimento teórico, como: a) formar para o interesse e para a preocupação com questões de Política Educacional; e b) formar para a pesquisa analítica em Política Educacional (TELLO, 2015, 2017).

De um modo geral, os estudos de Tello (2015, 2017) alertam sobre a importância que as matrizes históricas e as *epistemes* da época sejam trabalhadas na formação de pesquisadores na perspectiva de diferentes olhares, em termos de compreensão da teoria e da epistemologia para a formação em Política Educacional. Caso contrário, a formação pode acabar gerando modos de transmissão lineares legitimados historicamente, naturalizando discursos de que “o ensino e a formação sempre foram assim” e “desta forma se ensinou a investigar”.

Nessa discussão, Gorostiaga (2017) explicita que o pesquisador é um trabalhador do conhecimento científico. O cerne desse trabalho é a produção de conhecimento com princípios científicos, porém também está voltado ao ensino, ao diálogo com os pares e aos demais agentes sociais. Fundamentado nos estudos de Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), Gorostiaga

(2017), assim como Fernández Fastuca (2018), atribui a pesquisa como um ofício que é adquirido por meio da prática conduzida por um especialista. O Doutorado, nesse contexto, representa o principal espaço formal na aprendizagem desse ofício, tornando-se um mecanismo de socialização da cultura acadêmica, no qual o orientador e orientando desempenham funções predominantes nos processos de ensino e de aprendizagem (GOROSTIAGA, 2017).

Gorostiaga (2017) sobressai-se no estudo da temática quando pontua que uma boa formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, inclui:

- a) o conhecimento das grandes correntes e dos debates mais gerais de tipo epistemológico, teórico e metodológico dentro das Ciências Sociais;
- b) o domínio de ferramentas para encarar a análise de Políticas Educacionais em perspectiva histórica e no marco dos processos sociais, econômicos e políticos nacionais e globais;
- c) o diálogo com outras perspectivas teóricas, diferentes daquelas utilizadas para a própria pesquisa, estimula um alto grau de autorreflexividade sobre as opções epistemológicas e teóricas, o que fica explícito na valorização da vigilância epistemológica defendida por Bourdieu (1989).
- d) a participação ativa, desde a Graduação, em um programa de pesquisa que permita ao estudante observar a aplicação de ferramentas teóricas e metodológicas de pesquisa específicas assim como o desenvolvimento real de um processo de produção científica de conhecimento. O autor menciona também a importância do grupo de pesquisa;
- e) uma série de questões éticas envolvidas no processo de pesquisa, que deve ser levada em consideração.

Vale frisar, portanto, que os estudos epistemológico, teórico e metodológico, o conhecimento de instrumentos para análise das Políticas Educacionais, a relação dialógica de perspectivas teóricas, além daquelas utilizadas para a própria pesquisa, e a atuação efetiva do estudante em atividades de pesquisa desde a Graduação, são elementos fundamentais para uma boa formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, oferecendo à formação um aprimoramento tanto teórico quanto prático da pesquisa.

Dalpiaz (2017), além de elencar aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos do método de orientação com o qual trabalha, indica questões que despontam da sua prática singular acerca da formação do pesquisador. Além disso, aponta também para a relevância da função do orientador no processo de formação do pesquisador. Essa atribuição está em despertar no orientando o desejo de conhecimento, no estímulo da dúvida e da descoberta.

Assim como Gorostiaga (2017), com base na ideia de Bourdieu, Passeron e

Chamboredon (1999) de que a pesquisa é um ofício que pode ser aprendido e também ensinado, Dalpiaz (2017) destaca que o processo de orientação de tese pode ser considerado como o lugar no qual o orientador “[...] estabelece certas condições práticas para que o orientando construa seu *habitus* científico, ou seja, se aproprie de um *modus operandi* e desenvolva uma ‘disposição incorporada’ para a atividade racional que é própria ao trabalho científico” (DALPIAZ, 2017, p. 251).

Para a construção do *habitus* científico do orientando, Dalpiaz (2017) opera com a *multirreferencialidade*, que significa a leitura múltipla do objeto de pesquisa e a constituição de diferentes olhares acerca do problema investigado. Esse é um dado relevante para a discussão do processo de formação de pesquisadores, pois, mais uma vez, é intensificada a ideia da importância das matrizes históricas e da *episteme* da época para o processo de formação do pesquisador em Política Educacional, questões já apontadas por Tello (2015, 2017) e Gorostiaga (2017).

A pesquisa de Mainardes e Stremel (2017, 2019) vai além da explicitação teórica e apresenta um estudo exploratório com dados empíricos provenientes de questionários aplicados aos egressos de Doutorado em Educação (108 participantes da pesquisa) em universidades brasileiras no período de 2013 a 2016, das linhas de pesquisa com temática relacionada à Política Educacional.

Na pesquisa de Mainardes e Stremel (2017, 2019), mais uma vez a questão teórica-epistemológica e metodológica na pesquisa em Política Educacional é enfatizada. Entretanto, autores expandem a discussão quando afirmam que a formação no Doutorado necessita considerar também os espaços formativos, a ética na pesquisa, as temáticas mais específicas do campo, tais como:

[...] gestão educacional e escolar, gestão democrática, financiamento da educação, legislação, questões éticas, currículo, história da Política Educacional, regulação, avaliação educacional, avaliação de políticas, burocracia, democracia, emancipação, público-privado, análise de conjuntura, análise de dados, políticas de avaliação e economia política. (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 13).

As informações reveladas pelos egressos participantes da pesquisa de Mainardes e Stremel (2017, 2019) indicaram que o processo formativo não ignora questões específicas do campo, mas o que se sobressai na formação é o desenvolvimento de capacidades genéricas. De acordo com os autores a formação genérica,

[...] tende a não garantir o desenvolvimento de habilidades e práticas mais relacionadas ao próprio campo (Política Educacional) e àquelas destinadas em “longo prazo”: o domínio teórico-epistemológico mais amplo, em um modelo de formação

expandida (modelo de competência), o pensamento crítico, a capacidade de análise e a resolução de problemas e comunicação. (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 17).

Diante do exposto, pode-se verificar que formação genérica para a pesquisa integra um conjunto de disciplinas que enfatizam abordagens gerais das questões de educação, propondo o estudo dos conteúdos de forma panorâmica e com frágil associação de discussões aprofundadas e relacionadas a um campo específico.

Na formação para o campo da Política Educacional, é importante a inclusão de questões relacionadas ao campo, ou melhor, o conhecimento dos fundamentos teórico-epistemológicos dos principais enfoques de produção de conhecimento da área específica e das questões metodológicas, éticas, políticas, entre outras (MAINARDES; STREMEL, 2019).

Apesar de constituir-se um estudo exploratório e de pequena escala, o trabalho de Mainardes e Stremel (2019) apresenta elementos importantes para pensar a formação de pesquisadores. Os autores apresentam algumas inquietações, tais como: a) o desenvolvimento de pesquisas mais abrangentes sobre a natureza do Doutorado em Educação no Brasil bem como sobre as políticas e as práticas relacionadas ao processo de formação para a pesquisa; b) a necessidade de questionar as habilidades genéricas na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional; e c) a criação de um projeto de formação orgânico, articulado e consciente que necessita abranger discussões específicas do campo da Política Educacional. No entanto, aprofundar questões mais específicas da pesquisa da área da Política Educacional é também necessário para manter um vínculo com o campo específico.

Ao observar os resultados apresentados, percebe-se uma certa carência teórica e de aprofundamento dos estudos sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Há poucas discussões e, de maneira geral, os trabalhos indicam a necessidade de mais estudos sobre a temática.

3.4 O MAPEAMENTO DOS ESTUDOS E A PROPOSTA DESTA PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA

Após o mapeamento e a análise dos trabalhos localizados, declara-se que a contribuição da revisão de literatura realizada sobre a formação de pesquisadores, tanto na área da Educação como para o campo da Política Educacional, foi extremamente importante para o delineamento desta tese e, conseqüentemente, na construção do objeto de estudo.

Entre as contribuições, evidencia-se a compreensão de que, para a análise do processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, é necessário considerar diferentes dimensões e aspectos que interferem e se inter-relacionam no desenvolvimento dos

processos formativos, os quais não podem ser analisados de forma isolada, mas em uma perspectiva relacional. Há uma visão de mundo dos agentes, das formas de percepção, do pensamento e da ação no interior dos processos de formação de pesquisadores.

Uma questão que chama atenção, a partir da leitura dos textos incluídos na revisão de literatura, refere-se à importância de uma formação consistente (também chamada de sólida, orgânica) para a pesquisa, mencionada por alguns autores (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018; MAINARDES, STREMEL, 2017, 2019; MORENO BAYARDO, 2000; ORTIZ LEFORT, 2010). No entanto, observou-se que se faz necessário aprofundar o que é uma formação consistente de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Moreno Bayardo (2000), no livro *Trece versiones de la Formación para la Investigación*, em entrevista com o Prof. Dr. Raúl Rojas Soriano³⁵, apresenta alguns delineamentos para pensar essa questão. O professor e pesquisador entrevistado pontua que, nos programas de formação de pesquisadores, predominam duas tendências: a primeira busca a gestão teórica dos diferentes aspectos da disciplina estudada; e a segunda busca aspectos técnico-instrumentais. Diante disso, Rojas Soriano reconhece a necessidade de articular essas duas tendências para garantir uma formação acadêmica consistente e que responda às demandas profissionais.

O problema, porém, é que as características curriculares, o tipo de formação e as deficiências metodológicas, entre outros fatores, dificultam, muitas vezes, a articulação entre tais tendências. Por esse viés, Moreno Bayardo (2000) complementa ao expressar que as estratégias de formação para a pesquisa, que são utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, não estão alcançando, na maioria dos casos, uma formação consistente para a pesquisa. Sobre essa questão, Mainardes e Stremel (2017, 2019) destacam que um desafio importante para o campo da Política Educacional é a criação de um projeto de formação orgânico, articulado e consistente. Os autores não explicitam o significado da terminologia, mas apontam que esse projeto necessita incluir estudos de questões epistemológica, metodológica e técnica de pesquisa, de redação acadêmica, de ética na pesquisa etc. Os autores defendem o estudo dessas questões, de modo mais aprofundado, diretamente relacionadas ao campo da Política Educacional.

Percebe-se, portanto, que Moreno Bayardo (2000) e Mainardes e Stremel (2017, 2019) apresentam importantes referências para pensar conceitualmente uma formação consistente de pesquisadores. Contudo, essa questão ainda não deixa de ser uma lacuna observada a partir dos

³⁵ Professor-investigador titular definitivo na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

estudos incluídos nesta revisão. Diante disso, esta pesquisa, a partir da contribuição da literatura e do estudo empírico, almeja explorar, com base na análise relacional, aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Além disso, pretende investigar os desafios para uma formação consistente, no que diz respeito à aprendizagem significativa, buscando conceituar esse termo na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Em termos metodológicos, a revisão de literatura reafirmou o que já se havia presumido que, para apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, faz-se necessário, além da pesquisa bibliográfica, tomar a pesquisa empírica como ferramenta indispensável para se extrair dados da realidade do objeto de estudo, identificando as estratégias, as disposições e as tomadas de posição dos agentes. Assim sendo, é nessa perspectiva relacional que se pretende compreender quais *habitus* estão incorporados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos PPGEs brasileiros.

Para finalizar este capítulo, cabe frisar que, a partir dessa revisão de literatura, afirma-se a inovação e o ineditismo desta tese e a real necessidade de pesquisas mais consistentes sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. A seguir, no Capítulo 4, apresenta-se a construção da metodologia desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] *a pesquisa sem teoria é cega, e a teoria sem pesquisa é vazia.*
(Pierre Bourdieu e Loïc J. D. Wacquant)³⁶.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Inicialmente, destaca-se que o conhecimento não significa a representação fidedigna da realidade, mas compreende que existem diferentes formas de construí-lo, uma vez que é possível orientar-se por diferentes caminhos metodológicos para a produção da ciência e reconhecer os diferentes olhares sob um mesmo tema. Entretanto, nesse processo, indiferente de qual caminho seguir, o desafio que se coloca ao pesquisador, no desenvolvimento da pesquisa, reflete na necessidade da vigilância epistemológica para a preservação do rigor acadêmico, ainda mais quando se estuda o próprio campo em que está inserido.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Sobre as características pertinentes a esta pesquisa, evidencia-se, antes de tudo, a importância dada à vigilância epistemológica neste estudo. Para auxiliar nesta atitude de vigilância, observou-se o que Tello (2012), baseado na teoria de Bourdieu, pontua acerca das investigações no campo da Política Educacional como campo teórico. Diante disso, buscou-se a reflexão analítica do campo por meio do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). O EEPE parte de três componentes: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

A partir da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, a perspectiva epistemológica³⁷ deste estudo fundamenta-se no estruturalismo construtivista ou genético, perspectiva que defende que no mundo social existem estruturas objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, os quais são capazes de orientar ou coagir as práticas e as representações dos agentes. Um estruturalismo que se detém na análise das estruturas objetivas dos distintos campos, mas que as estuda como produto de uma gênese, em outras palavras, da incorporação das estruturas preexistentes (BOURDIEU, 2004a).

No que se refere ao posicionamento epistemológico³⁸, esta pesquisa busca assumir um

³⁶ “[...] *la investigación sin teoría está ciega, y la teoría sin investigación está vacía*” (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 206, grifo do autor).

³⁷ A perspectiva epistemológica é a cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a sua pesquisa. “De algum modo nos referimos ao que Glaser e Strauss (1967) denominam de ‘teoria geral’” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156). Exemplo: Marxismo, Neomarxismo, Estruturalismo, Pós-Estruturalismo, Pluralismo etc.

³⁸ O posicionamento epistemológico, conforme Tello e Mainardes (2015, p. 157), “[...] deriva da própria

posicionamento crítico, racional e relacional, empenhando-se em desvelar as conexões estabelecidas entre os agentes que integram o campo científico e suas posições de poder. Tal afirmação encaminha-se no sentido de dar privilégio à leitura relacional dos diversos aspectos que se inter-relacionam e influenciam a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. A abordagem relacional fundamenta-se em uma sociologia da prática de Bourdieu (2007a), que é o estudo das inter(ações) que culmina na produção da cultura e seus impactos na realidade.

Quanto ao enfoque epistemológico³⁹, considera-se que os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação mantêm uma harmonia com os dois primeiros componentes. O método praxiológico é utilizado para auxiliar a leitura da complexidade das relações que envolvem a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Quanto à construção do objeto de pesquisa, este trabalho parte do entendimento, segundo Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), de que o objeto é construído conforme a pesquisa vai avançando e as relações vão sendo estabelecidas. Nesse processo, formam-se relações profundas empírico-metodológicas e teóricas que possibilitam a construção de um objeto autêntico, superando as aparências da realidade.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo desta pesquisa foi sendo construído no desenvolvimento do processo investigativo, posto que a realidade apresentada, frente a esta investigação, indicava a escassez da bibliografia sobre a temática. Os poucos escritos existentes, apesar de apresentarem importantes reflexões, não demandavam um estudo mais abrangente e consistente acerca da formação dos pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, a qual pressupõe uma análise e interpretação da complexidade de um determinado fenômeno social. Trata-se de observar com as lentes daqueles que estão sendo investigados (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Nesta pesquisa significa compreender quais aspectos do *habitus* estão incorporados na formação do pesquisador em Política Educacional perante as relações que os agentes do campo criam em suas práticas.

Destaca-se que a análise de dados desta pesquisa se apoia em uma perspectiva quantitativa, uma vez que se recorreu à estatística para a explicação dos dados. Considera-se

perspectiva epistemológica ou deveria resultar em uma pesquisa coerente e consistente. [...]. Este é o ponto central do EEPE, dado que é aqui onde se põe em jogo a presença da cosmovisão do pesquisador”. Exemplo: posicionamento epistemológico crítico-radical, crítico, reformista, neoliberal, institucionalista, reprodutivista etc.
³⁹ O enfoque epistemológico “[...] é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 157).

que qualidade e quantidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta; e do outro lado, a pesquisa precisa ser interpretada de forma qualitativa, pois sem essa relação a teoria não tem significado em si (GATTI, 2002).

Assim sendo, do ponto de vista metodológico e com a intenção de atingir os objetivos desta pesquisa, o desdobramento da investigação envolve:

1. Pesquisa bibliográfica de caráter permanente e necessária à construção do alicerce teórico que subsidiará as reflexões, análises e conclusões deste estudo. Ademais, fundamenta-se na teoria de Pierre Bourdieu, nas discussões sobre a análise da situação da pesquisa no processo de formação do pesquisador em Educação e no campo da Política Educacional, por meio da revisão de literatura (nacional e internacional) e, ainda, nos documentos disponíveis nos *sites* dos PPGEs acerca da constituição do corpo docente dos referidos programas
2. Pesquisa empírica (ou de campo), a qual envolveu o questionário⁴⁰ *online* para egressos de Doutorado dos PPGEs no Brasil que possuem linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional e que defenderam tese de Doutorado no período de 2016 a 2018⁴¹.

A pesquisa empírica foi priorizada neste estudo considerando o que Bourdieu e Wacquant (2012) assinalam sobre a relação entre teoria e pesquisa empírica nas ciências sociais, os quais, parafraseando Kant, destacam que “[...] *a pesquisa sem teoria é cega, e a teoria sem pesquisa é vazia*” (BOURDIEU; WACQUANT, 2012, p. 206, grifo dos autores, tradução nossa). Pierre Bourdieu, em sua trajetória intelectual, não apenas defendeu, mas demonstrou essa tese epistemológica. Os conceitos centrais de sua teoria do espaço social foram elaborados e aprimorados por meio de investigações de diferentes fenômenos, visto que, enquanto elaborava pesquisas sociológicas, redigia também sua representação teórica das estruturas e dos processos do espaço social, sob as noções de campo, *habitus* e capital.

É importante destacar que a intenção, nesta pesquisa, não se dá na confirmação dos discursos teóricos, com a visão dos agentes participantes desta pesquisa, mas, por meio do diálogo, estabelecido entre o campo teórico e o campo empírico, apresentar aproximações, limitações e harmonias entre ambos. Outrossim, pretende-se, mesmo que de forma preliminar,

⁴⁰ O roteiro do questionário aplicado aos egressos encontra-se no Apêndice D.

⁴¹ Recorte temporal realizado tendo em vista a existência da pesquisa desenvolvida por Mainardes e Stremel (2019) sobre o objeto de estudo que considerou os anos de 2013 a 2016. Desse modo, neste estudo, objetivou-se a coleta de dados mais atualizada possível e, assim, apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional na atualidade.

acarear e recolocar os aspectos teóricos bourdieusianos sob uma nova compreensão histórica e vigente.

O progresso intelectual e empírico não se encerrará, porém, no último capítulo desta pesquisa, pois vislumbra-se a possibilidade de que os resultados obtidos neste estudo possam gerar condições de promover novos questionamentos sobre o objeto pesquisado.

O trabalho da pesquisa empírica foi organizado conforme as etapas expressas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Etapas da pesquisa empírica

Etapa	Atividade
1 ^a	Levantamento dos PPGEs que ofertavam Doutorado e que possuíam LP relacionada à Política Educacional (Plataforma Sucupira – Capes – 2019).
2 ^a	Levantamento dos nomes dos docentes que integravam as LP relacionadas à Política Educacional, a partir da consulta aos <i>sites</i> dos PPGEs (2019).
3 ^a	Levantamento das teses orientadas pelos docentes das LP relacionadas à Política Educacional dos PPGEs, a partir da consulta ao Currículo <i>Lattes</i> dos docentes (2019).
4 ^a	Localização do <i>e-mail</i> dos egressos dos PPGEs e envio do convite para responder ao questionário <i>online</i> . Além disso, o convite para participar da pesquisa foi enviado também a partir do espaço de contato disponível no Currículo <i>Lattes</i> .
5 ^a	Aplicação de questionários para egressos de Doutorado, de PPGEs brasileiros que defenderam suas teses no período de 2016 a 2018.
6 ^a	Análise de dados.

Fonte: MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0203826, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>.

Nota: Dados da pesquisa elaborados pela autora.

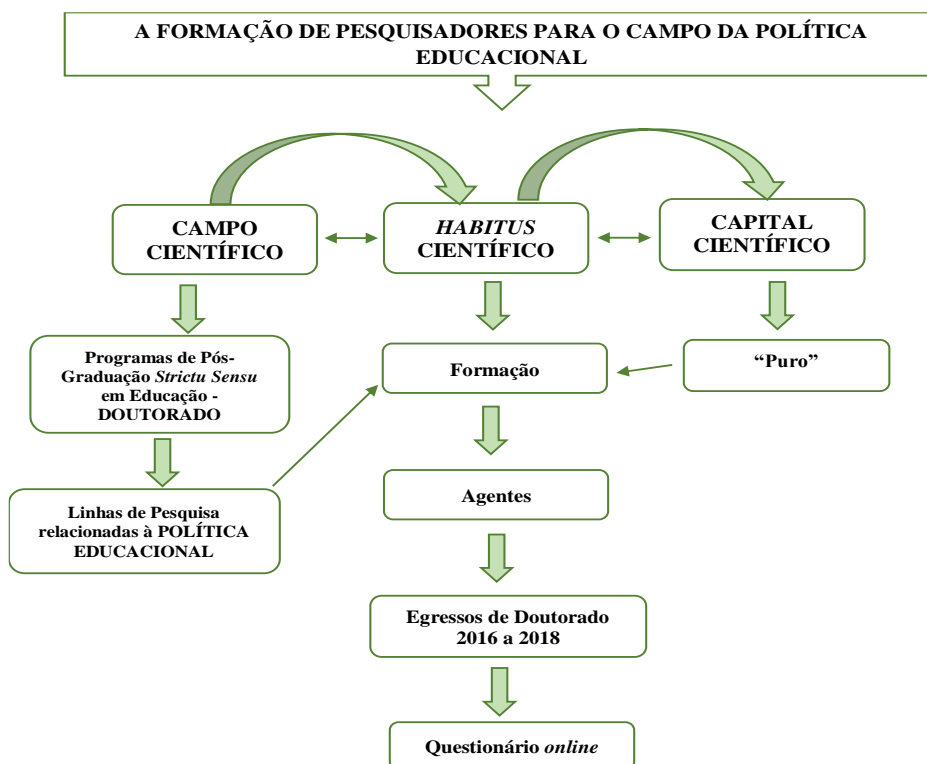
A presente pesquisa tem por constructo principal o espaço social da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, constituído pela relação existente entre o campo científico, *habitus* científico e capital científico, visto que:

- a) o campo científico abrange os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação brasileiros que possuem linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional;
- b) o *habitus* científico da formação engloba o *habitus* dos agentes⁴², o qual reflete a interiorização das estruturas sociais do campo acadêmico como sendo um produto incorporado pelo processo de interação e manifestado por meio de disposições “naturais” do campo que, por vezes, se manifesta de forma inconsciente devido já estar legitimado e institucionalizado (verificado por meio do questionário);
- c) o capital científico adquirido pelos agentes do campo no decorrer do processo de formação.

⁴² Serão apreendidas decisões a respeito da estrutura curricular e das tendências de formação, entre outros aspectos, por meio das práticas de ensino e de aprendizagem, nos espaços de formação formais e não formais.

A seguir, apresenta-se a Figura 5, a qual ilustra essa relação:

Figura 5 – Diagrama do constructo da pesquisa empírica e a relação entre o campo científico, *habitus* científico e capital científico na formação de pesquisadores



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em face do exposto, ao retomar as questões norteadoras desta pesquisa, percebe-se que tais questões possibilitam, a partir do referencial teórico e da execução cuidadosa da pesquisa empírica, construir um conjunto de ações que revelem as relações e os principais aspectos, tendências, desafios e possibilidades de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. São elas: “Quais *habitus* estão incorporados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil? Quais contextos, agentes e práticas de ensino e de aprendizagem doutoral se mostram imprescindíveis no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional? Quais tendências de formação se fazem presentes no campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil? Quais os principais aspectos, os desafios e as possibilidades de formação para a pesquisa em Política Educacional?”.

A seguir, com a intenção de preservar a ética e a integridade da Pesquisa em Educação, a próxima seção apresenta os princípios e os procedimentos éticos que foram adotados neste estudo.

4.2 PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS ADOTADOS NA PESQUISA

A partir de leituras realizadas sobre a questão da ética na pesquisa, percebe-se que a preocupação com essa questão não é recente⁴³. Isso é evidenciado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que vem realizando diversas iniciativas com o objetivo de promover discussões e evidenciar a sua relevância quando se trata de pesquisas envolvendo seres humanos. Além das ações que visam a impulsionar as discussões sobre a ética na pesquisa no campo acadêmico, a ANPEd apoia o movimento que defende a criação de um sistema de revisão ética próprio da área de Ciências Humanas e Sociais.

A questão da ética em pesquisa é complexa e abrangente e necessita ser continuamente aprofundada. Além do pesquisador em educação necessitar de conhecimentos metodológicos aprofundados para definir qual será o caminho da investigação, é essencial que tenha claro também, no desenrolar desse processo, os princípios éticos que envolvem sua relação com os participantes, na dinâmica de coleta de dados, comportamentos, formas de agir, entre outros (GATTI, 2019).

Diante disso, esta pesquisa foi submetida para análise e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A submissão foi realizada por meio da Plataforma Brasil, analisada pelo CEP/UEPG e aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 3.679.774. É importante destacar que o processo de submissão e consequentemente de aprovação ocorreram de forma ágil e eficiente, sendo submetido por meio da Plataforma Brasil no dia 11 de outubro de 2019, enviado para análise do CEP na data de 20 de outubro de 2019 e aprovado em 3 de novembro de 2019. Entende-se que o Parecer de aprovação do CEP contribui para a valorização do pesquisador que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Outra iniciativa acerca dos procedimentos éticos empregados nesta pesquisa perfaz a “Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação” (MAINARDES; CARVALHO, 2019, p. 205), que reafirma a importância em considerar as implicações éticas do trabalho científico em Educação, ratificando a preocupação com a qualidade da pesquisa que será produzida, desde a fase preliminar do projeto, da coleta de dados, dos procedimentos de análise e até a sua difusão.

O valor fundante desta pesquisa constitui-se na dignidade da pessoa humana, o que resulta no respeito com os agentes participantes da pesquisa e no comprometimento com a pesquisa, seja no âmbito individual, social e coletivo. Pontuam-se valores como respeito aos

⁴³ Entre as leituras, destaca-se um importante material intitulado *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios* (ANPED, 2019).

direitos humanos, valores democráticos, justiça, igualdade, verdade, transparência e honestidade (MAINARDES; CURY, 2019).

Por esse viés, esta investigação propõe a adesão de três níveis da ética em pesquisa nas Ciências Humanas, que, de acordo com Santos (2017), envolve: 1) a ética das normas (cumprimento de normas estabelecidas na atuação institucional); 2) a ética de princípios (adesão a princípios e valores inscritos na consciência, ou melhor, cumprir normas não apenas porque estão estabelecidas no código de ética, mas porque se consideram justas); 3) a ética de relação (deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites). Destaca-se que tais níveis foram foco tanto de discussão e de reflexão no decorrer da pesquisa, como também como eixos norteadores para a realização de todas as etapas do processo investigativo, os quais estão em constante movimento no processo de aprendizagem do pesquisador desta investigação.

No decorrer da pesquisa, buscou-se o cumprimento de questões éticas baseadas nos seguintes documentos:

- Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos) (BRASIL, 2013).
- Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais) (BRASIL, 2016).
- Manual da *American Psychological Association* – APA (2012).
- Documento do CNPq – *Ética e integridade na prática científica* (CNPQ, 2011).
- Documento *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios* – volume 1 (ANPED, 2019).

A seguir, apresenta-se o *locus* da problemática estudada, o percurso metodológico utilizado para a identificação das Instituições de Ensino Superior (IES), que ofertam o curso de Doutorado Acadêmico em Educação e que possuem LP relacionada à Política Educacional, e a identificação dos agentes participantes desta pesquisa.

4.3 O *LOCUS* DA PROBLEMÁTICA ESTUDADA

A definição do *locus* da problemática estudada ocorreu com base nos seguintes critérios: a) IES com Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (recomendados e reconhecidos pela Capes); b) cursos de Doutorado; e c) linha de pesquisa relacionada à Política Educacional. Para situar esse *locus*, detalha-se, a seguir, as etapas delineadas no processo empírico.

4.3.1 Identificação das IES e dos PPGEs que ofertam Doutorado em Educação e que possuem linha de pesquisa relacionada à Política Educacional

Com a intenção de apreender os aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, a primeira etapa desta pesquisa empírica consistiu no levantamento dos PPGEs, no âmbito brasileiro, que ofertam o curso de Doutorado. Para isso, utilizou-se a Plataforma Sucupira da Capes em 2019⁴⁴ para selecionar a área de avaliação em Educação, na qual foram identificadas as IES (públicas e privadas), os PPGEs e os cursos em funcionamento por região e as respectivas Unidades Federativas (UF) do Brasil (Tabela 9)⁴⁵. Um resumo desse total geral por região está identificado na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo geral de IES e PPGEs por região do Brasil e respectivas UF

Região	IES	UF	Programas de Pós-Graduação em Educação					Total	
			ME	DO	ME/DO	MP	DP		MP/DP
Norte	10	7	9	1	3	1	0	1	15
Nordeste	24	9	7	0	13	15	0	0	35
Centro-Oeste	11	4	8	0	8	2	0	0	18
Sudeste	53	4	14	0	38	20	0	0	72
Sul	39	3	10	0	26	10	0	0	46
Total	137	27	48	1	88	48	0	1	186

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, em 2019, com base na Plataforma Sucupira – Capes.

Legenda: ME – Mestrado Acadêmico; DO – Doutorado Acadêmico; ME/DO – Mestrado e Doutorado Acadêmico; MP – Mestrado Profissional; DP – Doutorado Profissional; MP/DP – Mestrado e Doutorado Profissional.⁴⁶

Segundo dados da Capes, no ano de 2019, o Brasil contava com 186 PPGEs assim distribuídos: 137 Acadêmicos e 49 Profissionais. Do total de 137 programas Acadêmicos, havia um programa de Doutorado, 88 programas de Mestrado/Doutorado e dois programas de Doutorado Profissional, distribuídos em 137 IES entre os 27 estados do Brasil. Na sequência, na Tabela 4, buscou-se identificar o número de cursos de Doutorado em Educação existentes.

Tabela 4 – Quantitativo geral de cursos de Doutorado em Educação por região do Brasil e respectivas UF

Região	IES	Cursos				UF
		Mestrado Acadêmico	Mestrado e Doutorado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado Profissional	
Norte	10	12	4	2	1	7
Nordeste	24	20	13	15	0	9
Centro-Oeste	11	16	8	2	0	4
Sudeste	53	52	38	20	0	4
Sul	39	36	26	10	0	3
Total	137	136	89	49	1	27

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora, em 2019, com base na Plataforma Sucupira – Capes.

⁴⁴ A coleta de dados foi realizada no ano de 2019.

⁴⁵ No Apêndice E consta a Tabela 9 com a descrição dos nomes das IES, dos PPGEs e dos cursos em funcionamento identificados por região e respectivas UF do Brasil, no ano calendário 2019.

⁴⁶ Nas tabelas, os dados em negrito fizeram parte da pesquisa.

Como mostra a Tabela 4, no Brasil, em 2019, existiam 89 cursos de Doutorado em Educação em funcionamento. Pode-se perceber que a maioria dos cursos de Doutorado em Educação se concentra na região Sudeste do país, fato que acompanha a distribuição desigual dos PPGEs no âmbito brasileiro. A partir desse dado, passou-se para a etapa de identificação dos cursos de Doutorado em Educação que possuíam LP relacionada à Política Educacional. Foi realizado um levantamento nos *sites* dos 89 PPGEs. A busca deu-se, inicialmente, pelo título da LP, com o uso das palavras “Política” e “Política Educacional”. Em seguida, a leitura da descrição de todas as linhas de pesquisa dos cursos de Doutorado foi realizada. Essa leitura deu-se em razão de que nem sempre as palavras “Política” ou “Política Educacional” se mostram no título, pois, às vezes, a temática é tratada na descrição da LP. Assim sendo, foram consideradas as linhas que, de modo explícito, indicavam estudos de políticas no seu título e/ou na descrição da linha.

Sobre as linhas de pesquisa do campo da Política Educacional, Soares (2019, p. 89) expõe que há interdisciplinaridade com outros campos acadêmicos: “Trabalho e Educação e Gestão Educacional emergem como campos inter-relacionados à Política Educacional”. As categorias “Estado e Trabalho, a definição de Política Educacional e relação entre Política, Práxis e Gestão aparecem nas descrições das LP relacionadas à Política Educacional de maneira predominante” (SOARES, 2019, p. 89).

Dito isso, apresenta-se na Tabela 5 o quantitativo de linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional levantadas nesta pesquisa.

Tabela 5 – Quantitativo de IES, PPGEs e cursos de Doutorado em Educação que possuem linha de pesquisa relacionada à Política Educacional, por região do Brasil e UF

Região	IES	PPGE	Curso Doutorado	UF	Linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
Norte	3	4	4	2	2
Nordeste	13	13	13	9	8
Centro-Oeste	8	8	8	4	8
Sudeste	33	38	38	4	34
Sul	26	26	26	3	22
Total	83	89	89	22	74

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora com base na Plataforma Sucupira – Capes, 2019.

Como pode ser constatado na Tabela 5, os 89 cursos de Doutorado em Educação são oferecidos entre 83⁴⁷ IES, somando um total de 74 linhas de pesquisa relacionadas à Política

⁴⁷ Destas IES, quatro possuem mais de um curso de Doutorado em Educação, sendo Universidade Federal do Pará – UFPA (dois cursos); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (dois cursos); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (três cursos); Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (três cursos), justificando, assim, a diferença no número de IES (83), PPGEs (89) e cursos de Doutorado (89).

Educacional. Dos 89 cursos de Doutorado em Educação, 17 não possuíam LP relacionada à Política Educacional. Dos 72⁴⁸ cursos de Doutorado em Educação que possuíam LP relacionada à Política Educacional, 16 não possuíam teses concluídas nos anos de 2016 a 2018, em virtude de que os referidos cursos tiveram início após o ano de 2015⁴⁹. Essa informação, de forma resumida, é apresentada por região na Tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo de IES, PPGEs, cursos de Doutorado em Educação e linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional, inseridas na amostra por região no Brasil

Descrição	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Cursos de Doutorado	4	13	8	38	26	89
Cursos que não possuem LP relacionada à Política Educacional	2	5	0	6	4	17
Cursos que não possuem teses concluídas	0	2	0	7	7	16
IES inseridas na amostra	2	6	8	25	15	56
PPGEs inseridos na amostra	2	6	8	25	15	56
Cursos de Doutorado inseridos na amostra	2	6	8	25	15	56
LP relacionada à Política Educacional inseridos na amostra	2	6	8	26	15	57

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora com base na Plataforma Sucupira – Capes, 2019.

Diante do exposto, a amostra desta pesquisa constitui-se de: 56 IES, 56 PPGEs, 56 cursos de Doutorado em Educação e 57 linhas de pesquisa com temática relacionada à Política Educacional existentes no ano 2019, distribuídas entre as cinco regiões e 17 estados brasileiros⁵⁰.

A partir da identificação dos cursos e de suas respectivas linhas de pesquisa, passou-se para a segunda e terceira etapas da pesquisa empírica. Foi feito o levantamento dos nomes dos docentes que integram as linhas de pesquisas relacionadas à Política Educacional e o levantamento das teses orientadas por esses docentes, nos anos de 2016 a 2018, nos 56 cursos de Doutorado em Educação, inseridos nessa amostra, para, assim, chegar aos nomes dos egressos de Doutorado desses respectivos anos. O caminho metodológico seguido para o levantamento desses dados está detalhado na seção a seguir.

⁴⁸ É importante esclarecer que a diferença apresentada no número de linhas de pesquisa (74) e no número de cursos de Doutorado (72) dá-se em razão de que, na região Sudeste, duas IES possuem duas linhas de pesquisa com temática relacionada à Política Educacional (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Católica de Santos – Unisantos).

⁴⁹ No Apêndice F, consta o Quadro 8 que apresenta a especificação completa dos dados apresentados neste parágrafo.

⁵⁰ No Apêndice G, consta o Quadro 9 que apresenta detalhadamente a amostra desta pesquisa.

4.3.2 Identificação dos agentes participantes da pesquisa

A segunda etapa da pesquisa foi realizada a partir de consulta⁵¹ aos *sites* dos 56 PPGEs. Foram listados 540 docentes vinculados às linhas de pesquisa com temática relacionada à Política Educacional. A partir desse total, avançou-se para o levantamento das teses orientadas e concluídas nos anos de 2016 a 2018. Nesse processo, optou-se pelo Currículo *Lattes*, disponível na Plataforma do CNPq, como importante ferramenta de coleta de dados, além da sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência.

A consulta ao Currículo *Lattes*⁵² evidenciou que, dos 540 docentes vinculados às linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional, 248 tiveram orientação de tese concluída no período, contando com 693 egressos. O número de egressos, dos respectivos anos⁵³, estão apresentados por região do país na Tabela 7 a seguir, de forma resumida.

Tabela 7 – Quantitativo de docentes e egressos de Doutorado em Educação na linha de pesquisa relacionada à Política Educacional, identificados por região do país

Região	IES	PPGE	Docentes vinculados à linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Docentes vinculados à linha de pesquisa relacionada à Política Educacional que tiveram orientação de tese concluída de 2016 a 2018	Egressos de Doutorado de 2016 a 2018
Norte	2	2	13	9	36
Nordeste	6	6	57	28	61
Centro-Oeste	8	8	68	24	70
Sudeste	25	25	264	113	302
Sul	15	15	138	74	224
Total	56	56	540	248	693

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Diante dos dados apresentados na Tabela 7, verifica-se que a maior concentração de egressos, público-alvo desta pesquisa, está presente na região Sudeste do país, tendo em vista que essa é a região que apresenta um número maior de cursos de Doutorado em Educação com LP relacionada à Política Educacional. Tal distribuição coloca em evidência os diferentes níveis de desenvolvimento em que as IES se encontram, as quais refletem o desequilíbrio quanto à distribuição de recursos, de bolsas de estudo, ao número de programas, à formação de doutores etc., decorrente das assimetrias regionais nos estados em termos de desenvolvimento.

Depois de realizadas a primeira, a segunda e a terceira etapas da pesquisa empírica, tem-se o levantamento geral da amostra desta pesquisa, perfazendo 56 IES, 56 PPGEs, 56

⁵¹ Consulta realizada no ano de 2019.

⁵² Consulta realizada no ano de 2019.

⁵³ No Apêndice H consta o Quadro 10 com total/nomes dos respectivos egressos.

cursos de Doutorado em Educação, 57 linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional e 693 egressos de Doutorado.

A seguir, a próxima seção delinea o caminho metodológico utilizado para o contato com os agentes participantes e o instrumento de coleta de dados utilizados nesta pesquisa empírica.

4.4 O CONTATO COM OS AGENTES PARTICIPANTES E O INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

De posse dos dados levantados nas etapas anteriores, essa pesquisa partiu para a quarta etapa, que consistiu na localização do endereço eletrônico de *e-mail* dos 693 egressos. Os *e-mails* dos egressos foram localizados em *sites* de periódicos, buscando tal informação em artigos e textos publicados.

A partir dessa metodologia, dos 693 egressos de Doutorado, não foi localizado o *e-mail* de sete deles. Assim, o convite foi feito via Currículo *Lattes*; entretanto, retornaram com erro. Dessa forma, foram totalizados 686 convites enviados aos egressos para a participação na pesquisa. No convite, havia o *link* para o acesso ao questionário, por meio do “Formulário *Google Docs*”.

A quinta etapa da pesquisa empírica consistiu no envio do questionário *online* aos egressos no mês de abril de 2020. O total de respondentes foi de 189 egressos; no entanto, 34 declararam que a sua formação e a sua tese não estavam vinculadas ao campo da Política Educacional. A análise dos dados desta pesquisa foi realizada, por conseguinte, sob o total de 155 egressos (22% do total da amostra) que responderam ao questionário. Todos assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no momento do aceite para participar da pesquisa.

O fato de 34 egressos declararem que a sua formação e sua tese não estavam vinculadas ao campo da Política Educacional chama atenção em virtude de que, mesmo optando pela formação na LP relacionada à Política Educacional, os egressos declararam que não produziram conhecimentos no contexto do campo. Sobre isso, pode-se suscitar dois pontos: o primeiro refere-se à heterogeneidade das linhas de pesquisa do campo da Política Educacional, pois, de acordo com Soares (2019), o campo da Política Educacional estabelece relações com mais de uma disciplina no conteúdo dos títulos e das definições das linhas de pesquisa. Consequentemente, as linhas são interdisciplinares com uma variedade de temas, de teorias, de objetos e de conceitos (SOARES, 2019).

A partir dos títulos e da descrição das linhas de pesquisa que compõem a amostra desta pesquisa, percebe-se uma configuração homogênea quando denunciam, em seu interior (no título ou na ementa da linha), estudos específicos sobre o tema Política Educacional, e heterogênea quando investem em estudos que abordam sobre outras temáticas da área da Educação, como, por exemplo, a história da educação, as desigualdades sociais, o trabalho e as práticas educativas. Quando se trata da heterogeneidade das linhas de pesquisa, supõe-se que, normalmente, essa organização se manifesta em virtude dos ajustes que são projetados pelos PPGEs para darem conta dos diferentes temas apresentados pelos pesquisadores bem como para integrarem os pesquisadores de acordo com as suas afinidades, levando em conta o contexto (estrutural, físico, financeiro etc.) em que os PPGEs estão inseridos (SANTOS, 2008).

Fica claro que, em todas as linhas de pesquisa inseridas nesta amostra, estão presentes o estudo sobre a Política Educacional. Todavia, cada linha possui suas especificidades que se refletem pelo número de pesquisadores que a compõe, pelas escolhas dos temas de pesquisa e pelas opções teórico-epistemológico-metodológico. Nas linhas heterogêneas, são esses elementos que podem estabelecer a maior ou menor relevância das pesquisas sobre a Política Educacional, ou melhor, se esse campo está em processo de expansão, consolidação e/ou legitimação em determinado PPGE. De acordo com Macedo e Souza (2010, p. 171), “[...] as linhas podem ser entendidas como uma expressão da forma como os programas estão pensando o próprio campo da educação, num exercício que tem envolvido interdisciplinaridade e flexibilidade”. Isso ocasiona, de certo modo, a declaração dos egressos de que sua formação e sua tese não estavam vinculadas ao campo da Política Educacional, em razão dessa interdisciplinaridade e flexibilidade.

O segundo ponto sobre o fato de 34 egressos declararem que a sua formação e sua tese não estavam vinculadas ao campo da Política Educacional pode ser compreendida de forma que, tanto o campo como o *habitus* estão “[...] em evolução, portanto, as relações entre o *habitus* e o campo são contínuas, dinâmicas e parciais: eles não se encaixam perfeitamente, pois cada um tem sua própria lógica interna e história” (MATON, 2018, p. 84). Isso significa que a estrutura do campo da Política Educacional e o *habitus* de seus agentes têm vários graus de encaixe e desencaixe. Dito de outro modo, mesmo que um agente esteja inserido no campo da Política Educacional, é possível que esse agente se sinta como um “peixe fora d’água” porque seu *habitus* não corresponde ao campo, ou melhor, a estruturação do *habitus* do agente não se encaixa com o contexto do campo.

De acordo com Bourdieu (2007b), a posição de cada agente no espaço social pode ser determinada pela posição que ocupa em cada um dos diferentes campos em que atua, o que

depende da relação de forças presente em cada um deles. Nesse sentido, pode-se supor que os egressos que declararam que a sua formação e sua tese não estavam vinculadas ao campo da Política Educacional, podem não ocupar posições que os identifiquem como agentes do campo da Política Educacional, ou seja, eles não possuem um *habitus* próprio do campo da Política Educacional, em razão de que, no campo da Política Educacional, “[...] há Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que congregam pesquisadores do campo acadêmico da política educacional. Contudo, nem todos os integrantes dessas linhas pertencem ao campo acadêmico da Política Educacional” (SOARES, 2019, p. 53).

Diante disso, pode-se dizer que a homogeneidade das disposições, associadas a uma certa posição e o seu devido ajuste, deriva de mecanismos que direcionam os agentes para tais posições por “vocação” – porque se sentem ajustados ao espaço, ou por “cooptação” – fundada em uma harmonia imediata das disposi es (BOURDIEU, 2007b).

4.5 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DA PESQUISA

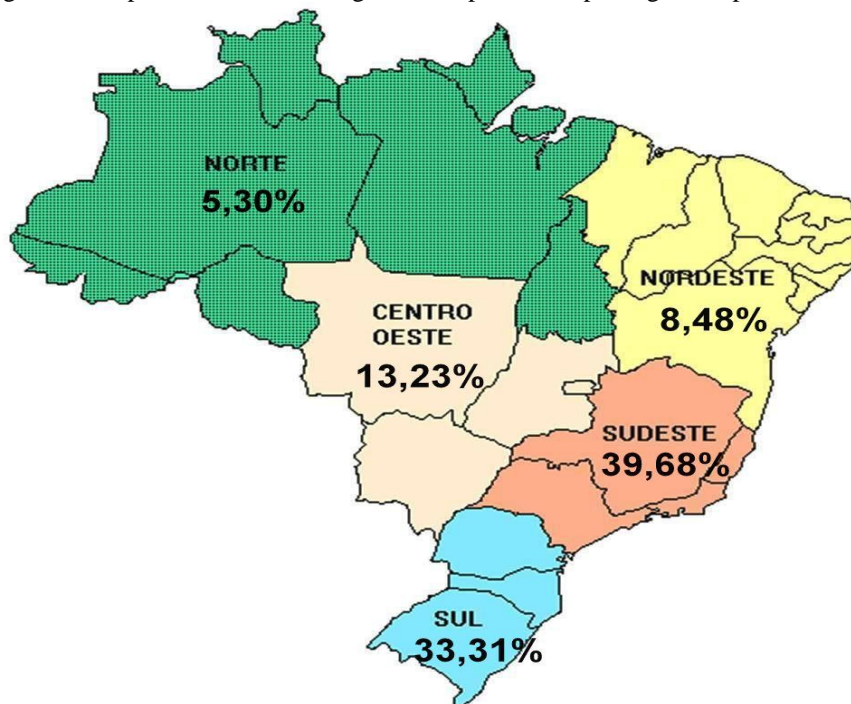
A amostra da pesquisa é uma parte representativa do público pesquisado. O perfil dessa amostra constitui-se de um conjunto de características do público, que foi utilizado para definir o grupo pesquisado. Nesta pesquisa, a amostra apresentou representatividade: a) institucional; b) regional; c) faixa etária; d) grau acadêmico; e) ano de defesa do Doutorado; f) atuação profissional atual; e g) tempo que se dedica à pesquisa.

Em relação à representatividade institucional, das 56 IES⁵⁴ que perfazem a amostra desta pesquisa, há representatividade de 50 IES⁵⁵ dentre as cinco regiões do país, sendo instituições federais, estaduais e privadas (comunitárias e/ou filantrópicas e particulares em sentido estrito), nas quais os egressos respondentes do questionário concluíram sua formação doutoral. Da mesma forma, há representatividade dos egressos respondentes nas cinco regiões do Brasil, predominando 39,68% da amostra no Sudeste; 33,31% no Sul; 13,23% no Centro-Oeste; 8,48% no Nordeste; e 5,30% na região Norte. Como se pode observar na Figura 6, a seguir, todas as regiões ficaram representadas.

⁵⁴ As instituições que não possuem representatividade são: Universidade Federal do Alagoas (UFAL); Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade de Sorocaba (Uniso); Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep); e Universidade Metodista de São Paulo (Umesp).

⁵⁵ No Apêndice I consta o Quadro 11 com o quantitativo e os nomes das respectivas IES, regiões, UF e o quantitativo dos respondentes da pesquisa.

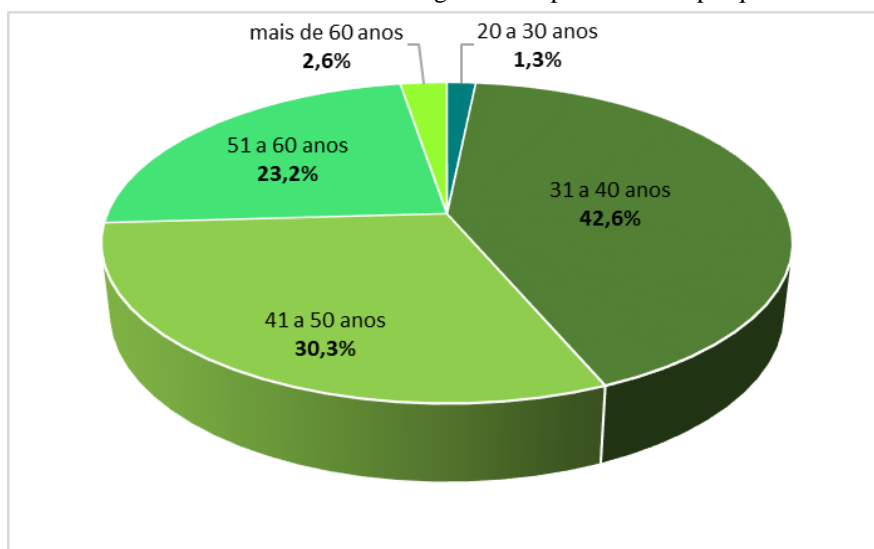
Figura 6 – Representatividade de egressos respondentes por região do país



Fonte: Adaptado de: PEREIRA, R. J. Mapa do Brasil e suas cinco regiões. [2020?] Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/540220917793219186/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

A faixa etária predominante dos egressos respondentes é de 31 a 40 anos (42,6%). As outras idades também foram representadas, perfazendo 41 a 50 anos (30,3%), 51 a 60 anos (23,2%), mais de 60 anos (2,6%) e de 20 a 30 anos (1,3%). Essa representatividade é mostrada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Faixa etária da amostra de egressos respondentes da pesquisa em 2020

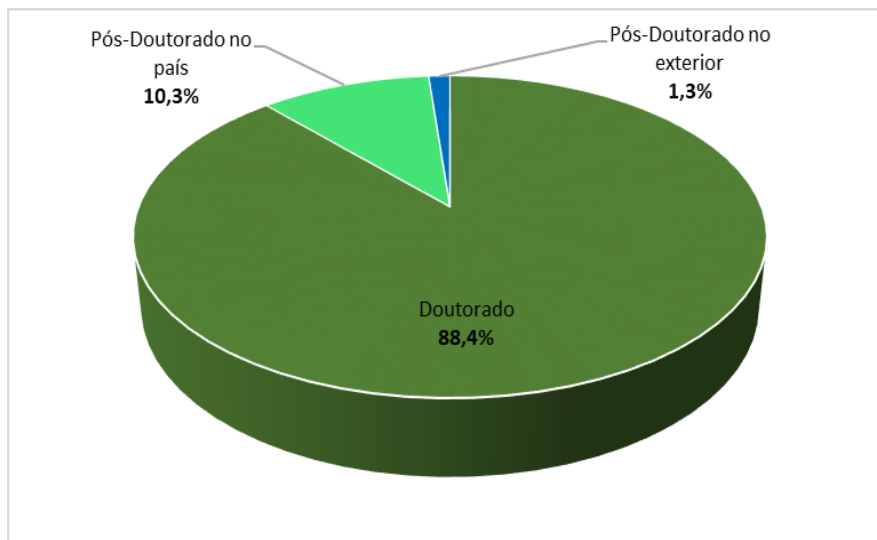


Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Quanto ao grau acadêmico, na perspectiva deste estudo, revela-se o reconhecimento institucional do capital cultural, em estado institucionalizado, acumulado pelo pesquisador sob

a forma de diplomas. A titulação acadêmica dos egressos respondentes da pesquisa é representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Grau acadêmico dos egressos respondentes da pesquisa em 2020



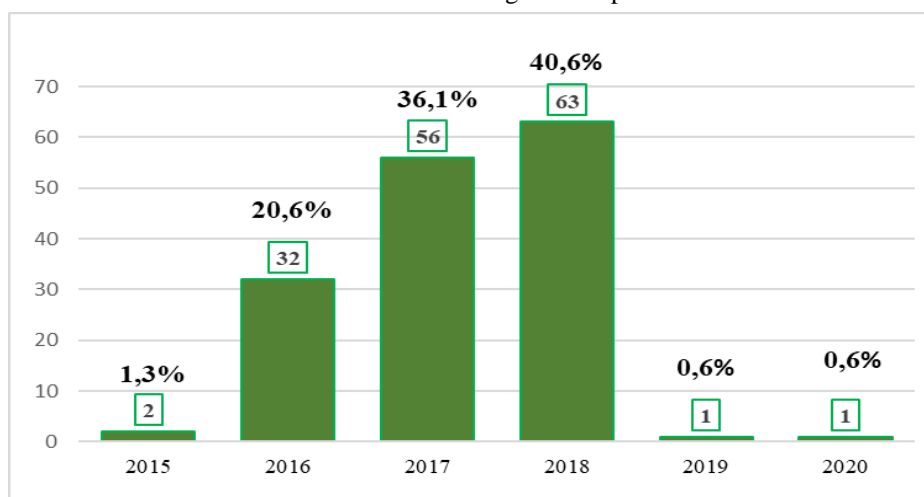
Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Como pode ser observado no Gráfico 2, a maior parte dos egressos respondentes apresenta o Doutorado (88,4%) como titulação mais elevada, seguido do Pós-Doutorado realizado no país (10,3%) e do Pós-Doutorado realizado no exterior (1,3%).

Em relação à formação no Doutorado, a grande maioria dos egressos não cursou Doutorado Sanduíche (87,1%), o que revela que apenas 20 (12,9%) fizeram esse tipo de programa. Destes, quatro egressos realizaram o Doutorado Sanduíche no Brasil e 16 no exterior (Argentina, Espanha, França, Portugal e Suíça). Na hierarquia dos títulos acadêmicos, o Doutorado pode ser considerado o requisito mínimo formal que consente a entrada do pesquisador no exercício de docência, orientação e produção do conhecimento acadêmico no Ensino Superior, principalmente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

No que diz respeito ao ano de defesa do Doutorado dos egressos respondentes, como já dito, abrange o período de 2016 a 2018. Essa representatividade é mostrada no Gráfico 3 que segue. Os anos de 2015, 2019 e 2020 aparecem no Gráfico em razão de uma divergência de informação entre o Currículo *Lattes* do orientador (ano de defesa da tese) e o que foi declarado pelo egresso (ano de conclusão doutoral) no questionário. Os anos de 2015, 2019 e 2020 não estão dentro do recorte temporal desta pesquisa, mas tais respostas foram consideradas em virtude da pronta atenção e da disponibilidade dos egressos.

Gráfico 3 – Ano de defesa do Doutorado dos agentes respondentes



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

O Gráfico 3 evidencia que a maioria dos egressos respondentes defenderam sua tese no ano de 2018 (40,6%), seguido do ano de 2017 (36,1%) e 2016 (20,6%). Relembra-se que o recorte temporal realizado nesta investigação levou em conta a existência de pesquisa sobre o objeto de estudo, a qual considerou os anos de 2013 a 2016, desenvolvida por Mainardes e Stremel (2019). Desse modo, objetivou-se a coleta de dados mais atualizada possível e, assim, apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

A amostra apresentou ainda representatividade quanto à atuação profissional atual dos agentes participantes da pesquisa, a qual está apresentada na Tabela 8.

Tabela 8 – Atuação profissional atual dos agentes respondentes da pesquisa em 2020

Atuação profissional	Porcentagem
Na Graduação e na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	25,2%
Exclusivamente na Graduação	22%
Na Educação Básica e na Graduação	19,4%
Exclusivamente na Educação Básica	12,9%
Na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	3%
Na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	3%
Desempregado	3%
Na Graduação e na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	2,4%
Licença médica	1,3%
Exclusivamente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	0,6%
Na Educação Básica e na Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	0,6%
Aposentado	0,6%
Outros	6%
Total	100%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Como pode ser observado na Tabela 8, a maioria dos agentes participantes desta pesquisa mantém uma flexibilização entre o trabalho na Graduação e na Pós-Graduação *Stricto*

Sensu (25,2%), seguido dos profissionais que atuam com exclusividade na Graduação (22%); na Educação Básica e na Graduação (19,4%); exclusivamente na Educação Básica (12,9%); na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* (3%); na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* (3,0%); desempregado (3%); na Graduação e na Pós-Graduação *Lato Sensu* (2,4%). Há ainda, em número menor, agentes em licença médica (1,3%); os que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* (0,6%); na Educação Básica e na Pós-Graduação *Lato Sensu* (0,6%); aposentado (0,6%) e entre outras atuações (judiciário federal, técnico em assuntos educacionais, gestão de sistema educacional, bolsista de Pós-Doutorado e consultoria educacional) que perfaz 6% dos respondentes.

Uma questão que chama atenção na atuação profissional dos participantes desta pesquisa se refere à intensificação do trabalho docente, ou melhor, a participação dos profissionais em mais de uma atividade e etapa do processo educativo, que equivale a 53,6% dessa amostra. Essa questão revela a importância e a necessidade da atuação docente nas diferentes modalidades de ensino e do ofício do pesquisador. Ademais, revela as atuais condições de trabalho do professor no Brasil, que pode caracterizar a precarização do trabalho docente, uma vez que o professor necessita ampliar suas atividades laborais, intensificando a quantidade de locais de trabalho, o número de aulas, as turmas, os alunos e os turnos de trabalho. De acordo com Antunes (2009), a precarização do trabalho docente realiza a flexibilização dos horários, dos salários e das funções e da organização dos profissionais, exigindo a participação dos professores em diferentes locais e atividades educacionais.

Outra característica da amostra que se destaca diz respeito ao tempo que os participantes da pesquisa se dedicam à pesquisa (experiência em pesquisa). A grande maioria dos respondentes desenvolve atividades de pesquisa, incluindo Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado etc., de 11 a 15 anos que equivale a 41,3% da amostra, seguido de seis a dez anos (31,6%), de 16 a 20 anos (15,5%), mais de 20 anos (9%) e de um a cinco anos (2,6%). Assim, é possível verificar que a atividade de pesquisa acompanha o agente social em diferentes momentos da vida. Nesse processo, o conhecimento instrumentaliza-o para perceber, pensar e agir no mundo e na sua prática social, tornando-o instrumento central na concretização do fazer ciência. Posto isso, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na organização, análise e interpretação dos dados da pesquisa.

4.6 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No processo de análise e de interpretação dos dados, assim como nas demais etapas

desta pesquisa, deu-se atenção à vigilância em termos de teoria, metodologia e epistemologia, como também ao respeito à dignidade dos agentes que participaram da pesquisa e ao respeito com suas opiniões, no sentido de comprometer-se com a investigação, em termos de verdade, transparência, honestidade, igualdade, democracia etc., seja no âmbito individual, social e coletivo.

Essa etapa é um processo de busca e de organização sistemática dos dados obtidos junto aos participantes da pesquisa, que envolve o trabalho com os dados, sua organização e interpretação. Da mesma forma que existem diferentes métodos de pesquisa, diferentes teorias e diferentes instrumentos de coleta de dados, existem também diferentes formas de analisar os dados de uma pesquisa. Desse modo, para a organização dos dados, após a coleta realizada por meio do questionário *online*, foi utilizada a tabela *Microsoft Office-Excel*, na qual os depoimentos foram transcritos e analisados. Nessa transcrição, os elementos nucleares das respostas dos participantes da pesquisa foram identificados e as frases centrais negritadas com o intuito de dar um direcionamento para a interpretação dos dados. Essa tabulação foi realizada para uma melhor disposição das informações e para a verificação das inter-relações. Isso possibilitou para a análise dos dados maior clareza e organização dos elementos obtidos na pesquisa. A criação dos gráficos que envolvem os resultados da pesquisa foi realizada tanto no *Microsoft Office-Excel* quanto no *Word*.

Os resultados foram analisados sob a perspectiva da análise sociológica reflexiva de Pierre Bourdieu, na medida em que oferece uma visão relacional, racional e crítica para pensar a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. No método praxiológico de Bourdieu, faz-se necessário investigar as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas para, assim, compreender a relação entre campo, *habitus* e capital. Pensar a formação de pesquisadores, com base na sociologia reflexiva de Bourdieu, significa a constante vigilância em relação ao pesquisador enquanto um ser produtor de conhecimentos, o qual está relacionado ao próprio campo científico, ao objeto de estudo e ao seu ofício.

O objetivo da investigação é conhecer as estruturas, tanto no que elas determinam as relações internas do campo (estruturantes), quanto no que estas estruturas são determinadas por essas relações (estruturadas). É o quadro referencial, formado pelos conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico e suas determinações, que sustentou a pesquisa empírica. Isso significa estudar a formação de pesquisadores para o campo acadêmico da Política Educacional, de modo a desvelar o conjunto de relações que explicam a lógica interna do campo.

A identificação das características da amostra deste estudo bem como a organização dos dados demonstram a relevância do processo de construção do objeto de pesquisa, dado que, de acordo com Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), ao analisar o objeto deve-se ter em mente que a pesquisa científica se organiza em torno de objetos construídos. Para conhecer esse objeto, é necessário realizar interrogações sociológicas que sejam capazes de construir conhecimentos não ingênuos e que obtenham uma visualização mais clara do objeto de pesquisa, baseados nos elementos reais que o cercam.

No Capítulo 5, a seguir, é apresentado, por meio das informações dos agentes respondentes do questionário (egressos), aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

CAPÍTULO 5

ASPECTOS DO *HABITUS* DA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DISPOSIÇÕES INCORPORADAS E REVELADAS PELOS AGENTES EGRESSOS DO CAMPO

A realidade existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o *habitus* entra em relação com um mundo social do qual ele é o produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente.

(Pierre Bourdieu).

Este capítulo apresenta uma análise do *habitus* da formação de pesquisadores no campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. Buscou-se, assim, identificar as disposições estruturadas e estruturantes presentes na formação de pesquisadores nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação que possuem curso de Doutorado com LP relacionada à Política Educacional. Tais disposições referem-se aos esquemas de percepção, pensamento e ação dos agentes no ofício da pesquisa em Política Educacional.

A análise foi realizada de modo a apreender a relação entre os agentes e as instituições, ambos em processo de interação e de transformação, a partir das informações prestadas pelos egressos participantes da pesquisa no instrumento de coleta de dados (questionário *online*). O ponto de partida para a utilização do conceito de *habitus* na pesquisa empírica é compreender esse termo como a expressão de um “sistema de disposições duráveis” (BOURDIEU, 1996). O termo “sistema” é de extrema relevância nessa definição, dado que, apesar de esse sistema ser durável, nem todas as disposições são colocadas em prática ao mesmo tempo, pois se mantêm ali como capacidades, prontas para serem colocadas em ação. Assim, sua concretização irá depender, na maioria das vezes, da situação que o agente precisará enfrentar. Nessa perspectiva, surge um dos pontos fundamentais para sua compreensão: o *habitus* não é constituído de modo acabado, mas evolui por meio das adaptações às condições da ação, as quais estão em constante transformação também.

É importante reiterar que o processo de construção do *habitus* é mediado pela sincronia de diferentes esferas produtoras de valores culturais (BOURDIEU, 1982). O *habitus* representa o modo como a cultura de um grupo esculpe o corpo e a mente do agente social e, como consequência, orienta a prática social no presente. Diante disso, na análise do *habitus* da formação dos pesquisadores para o campo da Política Educacional, admite-se a presença de uma cultura acadêmica que se manifesta nos processos e nas práticas de formação para a pesquisa, no reconhecimento de hierarquias acadêmicas, no processo de orientação de tese, nos grupos de pesquisa, nos espaços formativos, na natureza do ofício de pesquisador, entre outros.

Nesse sentido, para apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, este estudo, seguindo as diretrizes metodológicas de Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), analisou os dados mediante três âmbitos: a) as disposições individuais incorporadas pelos agentes como capital específico: possibilidades de reconhecer e jogar o jogo no campo da Política Educacional; b) os esquemas de percepção, de pensamento e de ação presentes no processo de formação de pesquisadores no campo da Política Educacional: a realidade objetiva e sua relação com o *habitus*; e c) o campo acadêmico da Política Educacional como espaço de luta e de estratégias de formação: principais aspectos, desafios e possibilidades de formação para a pesquisa em Política Educacional.

É importante evidenciar que, para a análise dos âmbitos anteriormente mencionados, se verificou a narrativa e a percentagem das respostas dos egressos, o que favoreceu a revelação das disposições (*habitus*) dos agentes do campo da Política Educacional. Os aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores do campo da Política Educacional compõem aquilo que os egressos respondentes manifestaram em relação às formas de percepção, pensamento e ação sobre o processo de formação para a pesquisa no campo. Tal atitude deu-se levando em conta o que destaca Bourdieu (2004b, p. 33):

[...] o que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao “real”, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o trabalho de objetivação.

Para a identificação das respostas emitidas pelos respondentes desta pesquisa, adotou-se como critério a numeração dos respondentes, sendo a letra “E” de egresso seguida da numeração (de E1 até E155). Esse critério foi adotado como princípio ético, tendo em vista o respeito ao anonimato dos respondentes da pesquisa.

5.1 DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS INCORPORADAS PELOS AGENTES COMO CAPITAL ESPECÍFICO: POSSIBILIDADES DE RECONHECER E JOGAR O JOGO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, os agentes compartilham um *habitus* específico e desempenham estratégias individuais em consonância com as normas que estão “em jogo” no campo. Essas normas são determinadas a partir da quantidade e da distribuição das espécies de capital, as quais buscam assegurar a legitimidade da prática do poder no campo e da autoridade científica. Nesse espaço, há uma luta significativa de posições de maior destaque na rede de colaboração

científica. Uma luta na qual os agentes pesquisadores em formação entram no jogo utilizando estratégias pautadas na concordância e na adequação à estrutura hierárquica presente nesse espaço social, com o propósito de concentrar o capital científico.

Como já dito, de acordo com Bourdieu (2004b), o campo científico é o espaço de dois modos de poder que corresponde a duas espécies de capital científico: capital de poder político e capital científico “puro”. A primeira espécie de capital é um poder temporal institucionalizado. Já o segundo tipo é um poder específico, um prestígio pessoal. É uma espécie de capital simbólico que diz respeito ao campo científico. Para os pesquisadores em formação, esse capital pode ser adquirido no decorrer do processo formativo para a pesquisa no campo, por meio das contribuições ao progresso da ciência, ao estar associado às disposições individuais do agente e atribuir a ele um crédito simbólico.

Nesta seção, para a análise das disposições individuais incorporadas pelos agentes como capital específico, como possibilidades de reconhecer e jogar o jogo no interior do campo acadêmico da Política Educacional, considerou-se, portanto, o capital científico “puro”, adquirido mediante: a) obtenção de bolsa de estudo durante o Doutorado; b) participação em eventos científicos específicos de Política Educacional; c) apresentação de trabalhos em eventos científicos específicos de Política Educacional; d) vínculo com Rede de Pesquisa relacionada à Política Educacional; e) participação em Associação Científica; e f) publicação de artigos em periódicos no decorrer da formação doutoral e após a conclusão do Doutorado.

A obtenção de bolsa de estudo é uma forma de aquisição de capital científico “puro”. Nesta pesquisa, pode-se apurar que mais da metade (58,1%) dos egressos respondentes da pesquisa receberam bolsa de estudo, tendo a Capes (59,1%) e o CNPq (12,5%) como as principais agências financiadoras. As outras formas de recebimento de bolsa de estudo, que equivalem a 28,4%, são financiadas pelas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP), além de parcerias público-privadas eventualmente estabelecidas pelas instituições de ensino, pesquisa e/ou Programas de Pós-Graduação. A Capes e o CNPq são as agências que tem maior atuação na formação de mestres e doutores no Brasil.

O percentual de egressos que não recebeu bolsa de estudo equivale a 41,9%, o que se julga um número significativo de doutorandos que não usufruíram dessa prerrogativa. Esse fato pode estar relacionado com a possibilidade de que os benefícios materiais e simbólicos, que viabilizam a aquisição de bolsa de estudo, não estejam garantidos em igualdades de condições para todos os doutorandos, indicando a necessidade de políticas mais abrangentes e inclusivas.

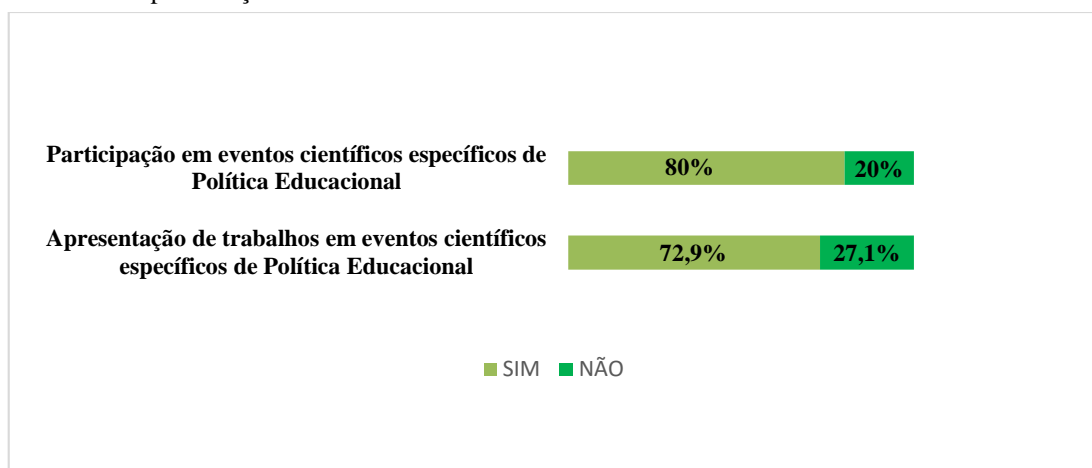
Com a expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, conseqüentemente, o crescimento do número de doutores, a disponibilização de bolsas de estudo veio, no decorrer das décadas, sendo fomentada. No cenário atual, o CNPq e a Capes vêm, porém, sofrendo sucessivos cortes orçamentários e anúncios de suspensão na concessão de novas bolsas – até mesmo das já existentes. Tal suspensão dá-se sob o discurso de orçamento insuficiente, o que revela a fragilidade do setor, uma vez que a suspensão de bolsas de estudo vai na contramão dos discursos e das promessas proferidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Superior do país, o que fica evidente a falta de incentivo e a desvalorização da pesquisa científica nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

Posto isso, destaca-se que, no campo da Política Educacional, há certo esforço na manutenção das estruturas e da expansão do campo, e há também esforços por parte dos agentes para a sua inserção e participação efetiva no campo. Há um jogo de forças, por vezes com objetivos análogos e por vezes com interesses contrários. Nesse jogo, no caso dos objetivos análogos, pode haver uma relação de cumplicidade no campo, dado que os agentes têm interesse que o campo exista, e, dessa forma, mantêm uma cumplicidade objetiva para além das lutas que se opõem. Um exemplo dessa relação de cumplicidade é a conquista do reconhecimento social do campo e sua visibilidade que pode ocorrer por meio da criação de eventos específicos do campo, associações científicas e redes de pesquisa. Logo, a participação dos agentes nesses espaços torna-se um mecanismo para aquisição de capital científico “puro”.

Assim sendo, nesta pesquisa, buscou-se investigar as disposições incorporadas pelos egressos respondentes da pesquisa acerca da participação em espaços sociais de produção de conhecimento específico sobre Política Educacional. No Gráfico 4, a seguir, pode-se verificar como os agentes vêm desempenhando suas estratégias individuais no que concerne a sua participação em: a) eventos científicos específicos de Política Educacional; e b) apresentação de trabalhos em eventos científicos específicos de Política Educacional.

Tais participações são vistas, neste estudo, como possibilidades de reconhecer e de jogar o jogo no interior do campo acadêmico da Política Educacional, na aquisição de capital científico “puro” e como importante espaço de formação para a pesquisa. O período investigado corresponde aos últimos cinco anos (de 2016 a 2020).

Gráfico 4 – Participação dos egressos em eventos científicos específicos de Política Educacional e apresentação de trabalhos



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Os dados mostram que a maior parte dos egressos declarou ter participado de eventos científicos específicos de Política Educacional (80%), o que significa a presença de disposições que revelam a importância dada aos eventos científicos como fonte essencial na busca e na apreensão do conhecimento novo, principalmente do conhecimento de interesse comum aos participantes.

Os eventos específicos de Política Educacional, com mais indicação de participação, foram os seguintes: Reuniões regionais da ANPED⁵⁶ (45,1%); Anpae Regional (38,5%); ANPED Nacional (32%); e Anpae Nacional (31,1%). Em menor número, há indicação de participação no evento Ibero-americano de Política e Administração da Educação da Anpae (0,8%) e Jornadas da ReLePe (0,8%). As demais participações declaradas pelos egressos dão-se em eventos (seminários, jornadas, colóquios, simpósios e congressos) relacionados à área da Educação que tratam de diferentes temáticas, entre elas sobre Políticas Educacionais. Nessa questão, o egresso teve a opção de indicar a participação em mais de um evento. Uma amostra de 20% declarou que não participou de eventos científicos específicos de Política Educacional nos últimos cinco anos.

Da mesma forma, verificou-se que há um número significativo de apresentação de trabalho em eventos científicos específicos de Política Educacional, dado que 72,9% da amostra

⁵⁶ Os eventos da ANPED são considerados específicos do campo da Política Educacional em razão da criação do GT05 – Estado e Política Educacional no âmbito da ANPED. Esse GT constitui-se como um importante campo de confluência de estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação. Batizado em 1984 sob a designação de “Políticas, Administração e Planejamento da Educação”, mas por decisão de seus integrantes, em favor de abordagens macroestruturais da Política Educacional, em 1987, durante a 10ª Reunião Anual da ANPED, seu nome foi alterado para “Estado e Política Educacional no Brasil”. No entanto, dada a receptividade do GT à participação de pesquisadores de outros países, em 1995, ele sofreu nova alteração, adquirindo a denominação atual “Estado e Política Educacional” (SCHNEIDER, 2014).

da pesquisa declarou que apresentou trabalhos em tais eventos. Os eventos em que apresentaram trabalhos foram: ANPEd Regional (40,4%); Anpae Regional (34,9%); Anpae Nacional (29,4%); e ANPEd Nacional (19,3%). Em menor número, há apresentação de trabalhos na Anpae Internacional⁵⁷ (0,9%) e nas Jornadas da ReLePe (0,9%). Da mesma forma, há egressos que declararam que apresentaram trabalhos em eventos (seminários, jornadas, colóquios, simpósios e congressos) voltados à área da Educação que tratam de diferentes temáticas, entre elas sobre Políticas Educacionais. Nessa questão, o egresso teve a opção de indicar a apresentação de trabalho em mais de um evento. Uma amostra de 27,1% declarou que não apresentou trabalhos em eventos científicos específicos de Política Educacional nos últimos cinco anos.

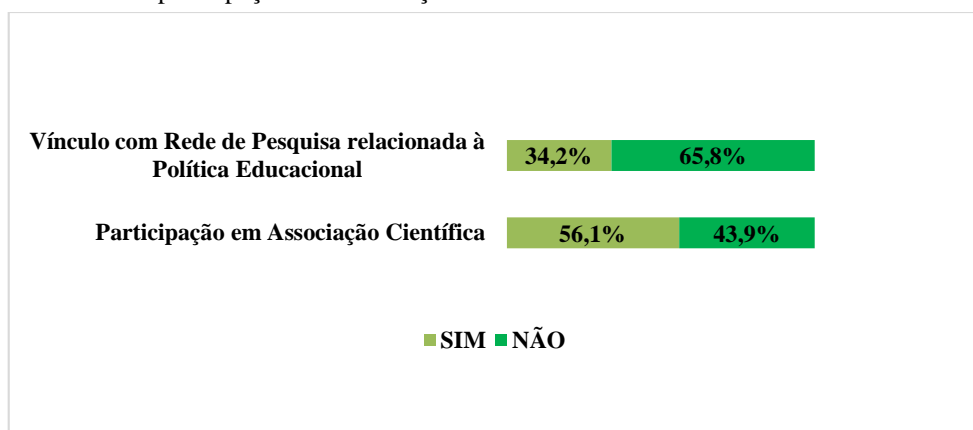
Os dados anteriores permitem inferir que nem todos os egressos que participaram de eventos científicos específicos de Política Educacional (80%) apresentaram trabalhos. Todavia, uma amostra significativa (72,9%) reconhece que a construção do conhecimento científico no campo da Política Educacional é um processo social e que é viabilizado por meio das práticas de comunicação científica. Isso significa que a ciência necessita dos processos de comunicação para difundir aos seus pares o conhecimento que é produzido pela comunidade de pesquisadores que o constituem, aqui em especial, do campo da Política Educacional.

É importante destacar ainda que a participação em eventos específicos de Política Educacional é uma oportunidade de dinamização de discussões e avanços de pesquisas realizadas nesse campo, promovendo a integração do ensino e o desenvolvimento da cultura e da ciência na sociedade. Contudo, a participação em eventos científicos com apresentação de trabalho, principalmente no processo de formação para a pesquisa, é uma oportunidade de o pesquisador evoluir no seu trabalho de pesquisa, recebendo um *feedback* que o ajudará a identificar possibilidades ou falhas que ele ainda não conseguiu visualizar como também a possibilidade de aprender observando a pesquisa de outros pesquisadores. A participação em eventos científicos e a apresentação de trabalhos constituem-se como importante espaço não formal na formação de pesquisadores (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Reitera-se, ainda, que os eventos científicos apresentam uma possibilidade ímpar de identificar pesquisadores com interesses e objetivos comuns. Tal possibilidade permite instituir uma rede de contatos, pesquisas em parcerias e fortalecimento do campo estudado. Diante disso, investigou-se a participação dos egressos em redes de pesquisa relacionada à Política Educacional e em Associação Científica. Essa informação está apresentada no Gráfico 5.

⁵⁷ O evento é denominado de Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação.

Gráfico 5 – Vínculo dos egressos com Rede de Pesquisa relacionada à Política Educacional e participação em Associação Científica



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A partir das informações apresentadas anteriormente, constatou-se que apenas 34,2% dos egressos respondentes declararam que possuem vínculo com Rede de Pesquisa relacionada à Política Educacional. As redes de pesquisa citadas foram: ReLePe; Rede de Estudos em Implementação de Políticas Educacionais (REIPE); Rede de Estudos e Pesquisas sobre Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG); e Rede de Pesquisadores em Financiamento da Educação. No percentual de 34,2%, foram mencionados grupos de pesquisa e outras redes de pesquisa, as quais não são relacionadas a estudos sobre Política Educacional. O percentual dos egressos que declarou a não participação de redes de pesquisa relacionadas à Política Educacional perfaz 65,8%, um número bastante elevado, dada a importância das redes de pesquisa na formação do pesquisador, na produção do conhecimento e no fortalecimento do campo da Política Educacional.

As redes de pesquisa relacionadas à Política Educacional têm como objetivo o estudo e a produção do conhecimento no campo. Todavia, além da produção do conhecimento com interesses comuns, cada agente tem ainda interesses individuais no contexto do grupo, como, por exemplo, a aquisição de capital científico “puro”. Para os pesquisadores, um aspecto importante para o êxito do seu ofício é a realização de estudos que ofereçam resultados significativos e possibilitem a elaboração de publicações de impacto. Contudo, alcançar esses objetivos é uma atividade complexa e exaustiva, especialmente se o pesquisador trabalhar de forma isolada. No entanto, quando esse trabalho é realizado em redes, entre pesquisadores que somam seus esforços em prol do campo, o alcance das metas individuais e coletivas e o crescimento científico do grupo são alcançados com mais exímio.

Em relação à participação em Associação Científica, percebe-se um maior engajamento dos egressos respondentes, que equivale a 56,1% da amostra que declarou que faz

parte de associações científicas. As associações com maior participação são a ANPEd (58%), seguida da Anpae (56,8%), tendo ainda a participação em menor número da Associação Nacional de História (ANPUH) (4,5%) e da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) (4,5%), entre outras com menor participação.

As associações científicas são formadas por grupos de cientistas e de pesquisadores que se reúnem periodicamente e que geralmente têm como objetivo discutir suas ideias e divulgar o conhecimento científico, o que torna a ciência mais acessível. As associações usualmente recorrem à promoção de eventos, à constituição de grupos de pesquisa, à organização de redes entre seus sócios e à colaboração com os sistemas de informação do seu campo. Um exemplo no campo da Política Educacional é a Anpae e a ANPEd (GT05: Estado e Política Educacional). Os egressos respondentes que declararam que não participam de associações científicas equivalem a 43,9%.

A aquisição e o monopólio da autoridade científica dependem, em grande medida, do capital simbólico acumulado pelo agente, especialmente do capital científico “puro”. Para isso, o pesquisador dedica-se a atividades de diferentes naturezas, que, além das já citadas aqui, destaca-se também a publicação de artigos. Neste estudo, a publicação de artigos é considerada como um dos principais meios pelos quais o pesquisador adquire capital científico “puro”, ganha notoriedade e reconhecimento no campo. A aquisição de créditos e, conseqüentemente, a aquisição de capital científico é um dos principais estímulos que motivam os pesquisadores a publicarem cada vez mais e nos mais renomados meios de publicação – no caso dos artigos, a classificação de periódicos *Qualis/Capes*.

Portanto, resguardadas, nesse momento, as críticas ao sistema de avaliação da produção científica (produtividade capitalista, competitividade etc.), a credibilidade que as publicações podem gerar se origina do fato de constituir-se em um importante espaço para a formação de pesquisadores, que, entre as aprendizagens que esse espaço oferece, destaca-se: a escrita acadêmica; o conhecimento dos meios e dos modos de publicação acadêmica; as regras que orientam esses meios e esses modos; a continuidade da carreira acadêmica; e a avaliação cega por pares.

Nesse sentido, as disposições incorporadas pelos egressos respondentes da pesquisa, acerca da publicação de artigos em periódicos, no decorrer da formação doutoral e após a conclusão do Doutorado, foram investigadas. Do total da amostra da pesquisa, 76,8% dos egressos participantes declararam que realizaram publicações em periódicos no decorrer da formação do Doutorado, e 23,2% dos egressos participantes declararam a não publicação em periódicos.

Do percentual de 76,8% dos egressos que declararam publicação durante a formação doutoral, 26,3% publicaram um total de dois artigos, seguido de 25,4% com três artigos, 25% com um artigo, 13,6% com cinco artigos ou mais, 6,7% com quatro artigos, e 3% afirmaram publicação, mas registraram o número zero de artigos.

Diante desses dados, o percentual de 76,8% pode ser considerado como um indicador positivo para o campo da Política Educacional, tendo em vista que se encontra em processo de expansão e de consolidação. Ademais, pode-se considerar que o estudante está em processo de formação e que, muitas vezes, é apenas com o ingresso no Doutorado que o aprendizado efetivo para a pesquisa (escrita acadêmica, metodologia, teoria, epistemologias) se inicia. O percentual de 23,2% dos egressos que não publicaram em periódicos, no decorrer da formação doutoral, indica a necessidade de incentivo, discussões e ações no âmbito de sua formação, fomentando, assim, a contínua publicação de artigos científicos produzidos pelos doutorandos e seus orientadores de tese.

Sobre a publicação de artigos em periódicos, após a conclusão do Doutorado, 59,4% realizaram publicações – percentual menor em relação às publicações durante o processo de formação. Os egressos participantes que declararam a não publicação de artigos após o término da formação doutoral perfaz 40,6% da amostra. Esse percentual merece atenção, uma vez que o Doutorado, mesmo considerado o último nível educacional formal, é o início da carreira de pesquisador (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018). Cabe considerar, porém, que o percentual de egressos (40,6%) que declarou a não publicação de artigos após o término da formação doutoral incide com o percentual de egressos que concluíram o doutoramento no ano de 2018. A partir disso, pode-se presumir que o tempo entre a conclusão do Doutorado e os trâmites necessários para publicação foi insuficiente para a efetivação da publicação, visto que o processo de publicação em revistas científicas é extremamente burocrático e pode levar meses ou até anos para ser efetivado.

Para além desse fato, a não publicação após a formação doutoral pode estar motivada pelas circunstâncias contextuais em que o egresso está inserido, como: a intensificação/flexibilização do trabalho docente; a falta de articulação entre a investigação e as práticas profissionais; a escassez de recursos físicos e financeiros para a pesquisa; a não formação de uma identidade investigadora (disposições subjetivas dos agentes); a falta de incentivo à publicação no processo de formação, entre outros.

Diante disso, é relevante frisar que é no processo de formação para a pesquisa que a prática da publicação em periódicos necessita ser incentivada. Entretanto, essa formação não pode arcar com tamanha responsabilidade, tendo em vista que o processo de publicação

depende de condições que extrapolam o âmbito formativo. Tal incentivo, no contexto da formação que aqui se refere, dá-se mediante uma estrutura curricular que propicie conhecimentos a nível teórico-epistemológico e epistemológico, na orientação de tese, seminários de pesquisa, grupos de pesquisa, entre outros.

Nessa perspectiva, Castro Azuara e Sánchez Camargo (2016) pontuam a importância da construção da identidade investigadora dos jovens pesquisadores/escritores no processo de formação para a pesquisa. Faz-se necessário que os pesquisadores desenvolvam processos de alfabetização científica e habilidades para a produção do conhecimento científico. Um dos caminhos para a construção da identidade investigadora, de acordo com os autores, é o incentivo à escrita de artigos no processo formativo, uma vez que essa prática científica auxilia na construção de esquemas de pensamentos que permitem coerência, estrutura e fluência, o que oportuniza ao jovem pesquisador um posicionamento como autor (CASTRO AZUARA; SÁNCHEZ CAMARGO, 2016).

O número de artigos publicados, após a conclusão do Doutorado, corresponde a 32,6% dos egressos que publicaram dois artigos, seguido de 23,9% com um artigo; 21,7% com cinco artigos ou mais; 15,2% com três artigos; 3,3% com quatro artigos publicados; e 3,3% afirmaram publicação, mas registraram o número zero de artigos.

Em relação aos periódicos em que os textos foram publicados, em ambas as situações – no decorrer da formação doutoral e após a conclusão do Doutorado –, os egressos revelaram maior incidência em: Educação & Sociedade; Jornal de Políticas Educacionais; Revista Brasileira de Educação; Práxis Educativa; Revista Brasileira de Política e Administração da Educação; Ensaio: Avaliação e Políticas Educacionais; Revista Cenas Educacionais; e Revista Educação e Política em Debate. Os periódicos indicados pelos egressos possuem uma boa avaliação junto à Capes/*Qualis*. Outros periódicos foram citados, mas em menor número e com menor avaliação/*Qualis*.

Diante do exposto, conclui-se que as disposições incorporadas pelos agentes egressos, na aquisição de capital específico, como possibilidades de reconhecer e jogar o jogo no interior do campo acadêmico da Política Educacional, revela a existência de um *habitus* individual e um *habitus* de grupo. Os comportamentos individuais dos agentes não resultam de planejamentos ou cálculos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e os estímulos de uma estrutura. A coerência observada no conjunto das práticas dos agentes do campo da Política Educacional, que são o produto de condições análogas, é o resultado do emprego de esquemas idênticos que possibilitam um ajuste das disposições subjetivas às condições objetivas.

Nesse sentido, Bourdieu (1983, p. 80-81, grifo do autor) esclarece: “Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais *variantes estruturais do habitus* de grupo ou de classe [...]”. O autor evidencia o estilo pessoal, a marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras. Se, por um lado, Bourdieu (1983) destaca a existência de um estilo comum entre os agentes de uma mesma classe, ele também enfatiza, por outro lado, a presença de diferenças entre os *habitus* individuais que remetem à singularidade das trajetórias sociais, dado que cada *habitus* desempenha uma incorporação única entre as experiências do passado e do presente.

Para auxiliar na apreensão do *habitus* da formação de pesquisadores no campo da Política Educacional, toma-se a pesquisa de Soares (2019)⁵⁸ e de Pereira (2014)⁵⁹. Soares (2019) infere a existência de um *habitus* incorporado pelos professores dos PPGEs brasileiros, nas linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional, acerca da aquisição de capital científico “puro” e capital científico de poder político. O estudo evidenciou três grupos de agentes pesquisadores do campo da Política Educacional no Brasil: a) os pesquisadores expoentes⁶⁰ que possuem os dois capitais: de poder político e o capital científico “puro”; b) os pesquisadores da gestão acadêmica⁶¹ que possuem capital de poder científico, com cargos importantes relacionados ao campo acadêmico da Política Educacional, mas não possuem capital científico “puro”; e c) os pesquisadores docentes⁶² que são os agentes que não possuem capital de prestígio científico e nem capital de poder científico (SOARES, 2019).

De acordo com Soares (2019), os pesquisadores expoentes possuem uma parte significativa da produção acadêmica no campo da Política Educacional no Brasil e uma maior concentração de capital de poder político e do capital científico “puro”. Para Soares (2019, p. 102): “São pesquisadores influentes que construíram um nome no campo acadêmico, com publicações de impacto para o campo e ocupam lugares onde se tomam decisões importantes para o campo acadêmico da política educacional”.

⁵⁸ O estudo de Soares (2019) objetivou apreender o *habitus* do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores (docentes) do campo.

⁵⁹ A pesquisa de Pereira (2014) apresenta uma análise do espaço da produção acadêmica em Política Educacional com ênfase nos pesquisadores que atuam ou atuaram nas linhas de pesquisas relacionadas à Política Educacional dos PPGEs das universidades públicas do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2013.

⁶⁰ Pesquisadores que possuem bolsa produtividade CNPq ou outra agência (SOARES, 2019).

⁶¹ Pesquisadores que possuem cargos em organismos de pesquisa (Capes, CNPq, Inep), diretorias de associações de área (ANPEd, Anpae), editores de revistas científicas, membros de Conselhos Universitários, coordenação ou vice-coordenação de PPGE, chefia ou vice-chefia de departamento (SOARES, 2019).

⁶² São os agentes que estão mais envolvidos em suas atividades nas universidades de origem e não com atividades do campo acadêmico da Política Educacional (SOARES, 2019).

Na pesquisa de Pereira (2014), fica evidente que há um *habitus* incorporado pelos professores/pesquisadores dos PPGEs (estado do Paraná) na aquisição de capital científico. A autora mostra que: a) em estado de luta, os pesquisadores atuam de forma a conquistar reconhecimento e prestígio no campo acadêmico e lutam pela acumulação do capital científico; b) por meio do capital científico “puro”, os pesquisadores atuam de modo diferenciado, mas com o mesmo objetivo: conquistar o reconhecimento no campo; c) as publicações, as citações e as coautorias, em conjunto, têm o efeito de indicarem a credibilidade científica do pesquisador, ou melhor, o seu reconhecimento no campo da Política Educacional; d) a existência de uma distribuição de capital científico, segundo a qual, os pesquisadores que detêm maior capital de poder “temporal” são os mesmos que apresentam maior capital científico “puro”; e) a ocupação de cargos, em instituições de produção e divulgação científica, confere poder de natureza política aos pesquisadores; e f) as publicações são consideradas como um dos principais meios em que os pesquisadores adquirem destaque, visibilidade e reconhecimento no campo acadêmico.

Dessa maneira, no que tange às disposições manifestadas pelos egressos nesta pesquisa e pelos docentes dos PPGEs brasileiros na pesquisa de Soares (2019) e Pereira (2014), pode-se inferir a existência do *habitus* individual e do *habitus* de grupo, no campo da Política Educacional, os quais contribuem para a construção de uma dinâmica social de parcerias na produção do conhecimento científico e no desenvolvimento do campo. Tais disposições expressam a existência de interesses e de uma estrutura social de relações que envolvem poder, luta, conflitos e cumplicidade. Essas relações podem manter-se, transformar-se e evoluir no decorrer do tempo.

A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho, etc. (BOURDIEU, 2004a, p. 126-127).

Para Bourdieu (2004a, p. 128): “Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento”. Dito isso, para finalizar esta seção, cabe destacar que a participação dos agentes do campo da Política Educacional em eventos, redes de pesquisa, associações científicas, apresentação de trabalhos, publicação em periódicos e em espaços com discussões específicas de Política Educacional se constituem como espaços privilegiados de aprendizagem do ofício da pesquisa. É mediante a realização de eventos científicos e a publicação dos conhecimentos produzidos no campo da Política

Educacional que a sociedade conhece os resultados dos trabalhos que o campo vem investigando e o que esse conhecimento representa para o coletivo.

É importante evidenciar ainda que os espaços formativos anteriormente mencionados oportunizam ao agente uma inclusão mais qualificada no campo. Isso implica maior adesão, compromisso e fidelidade com o campo da Política Educacional, no sentido de que o agente se sinta parte do campo e contribua com ele. Para que um campo exista, é necessário que se definam objetos de disputas e agentes prontos para disputar o jogo, dotados de *habitus* que resultem no conhecimento e no reconhecimento das leis inerentes do jogo, dos objetos de disputa (BOURDIEU, 2003a). Somente com a incorporação do *habitus* próprio do campo da Política Educacional é que o agente terá chances de participar do jogo e de acreditar na importância deste.

5.2 ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO, PENSAMENTO E AÇÃO PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: A REALIDADE OBJETIVA E SUA RELAÇÃO COM O *HABITUS*

Esta seção concentra-se em analisar o *habitus* que se mostra estruturado nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação dos agentes, no que diz respeito: a) à internalização de disposições individuais, em relação à formação de pesquisadores no campo da Política Educacional; b) às estratégias e aos espaços de formação que estão em jogo no campo da Política Educacional: disciplinas, seminário de tese, orientação de tese e a participação na academia; e c) às disposições estruturadas e estruturantes presentes na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional: tendências de formação.

5.2.1 Internalização de disposições individuais sobre a formação de pesquisadores no campo da Política Educacional

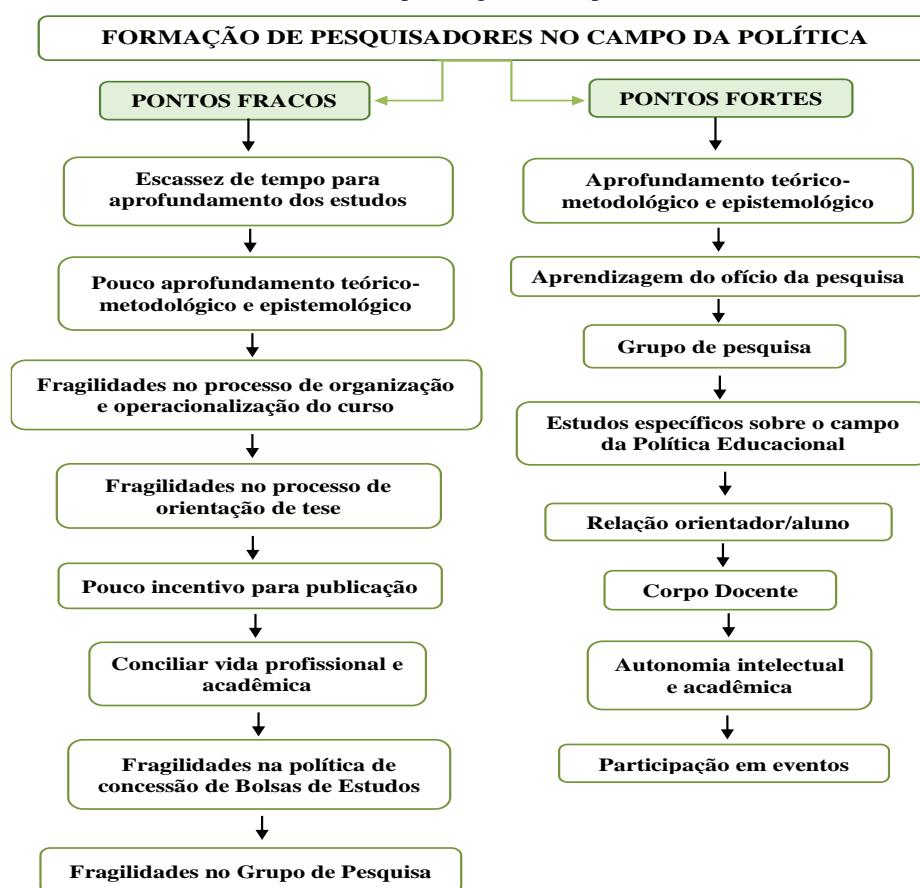
A área da Educação é a estrutura base da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Dessa forma, buscou-se averiguar, junto aos egressos participantes da pesquisa, as disposições individuais sobre a avaliação da formação recebida no Doutorado, tanto na área da Educação como no campo específico da Política Educacional.

Para ser pesquisador na área da Educação, 52,9% (82) dos egressos respondentes consideraram que a formação recebida foi muito boa; 31,6% (49), como excelente; 12,9% (20) avaliaram como boa; 1,9% (três), como regular; e apenas 0,6% (um) indicou que a formação foi insuficiente. Para ser pesquisador do campo específico da Política Educacional, 48,4% (75)

dos agentes respondentes consideraram a formação recebida como muito boa; 30,3% (47), como excelente; 16,1% (25) avaliaram como boa; 3,9% (seis), como regular; e 1,3% (dois) indicaram que a formação foi insuficiente. Os dados indicam que a maioria dos egressos respondentes possui uma percepção positiva da formação, tanto da área da Educação como do campo específico da Política Educacional.

Uma evidência importante para respaldar a análise das disposições individuais, acerca dos esquemas de percepção da formação doutoral oferecida pelos PPGEs brasileiros, foram as respostas dadas pelos egressos respondentes sobre os pontos fracos e os pontos fortes da formação recebida em nível de Doutorado. Os egressos apontaram diferentes pontos; destes, foram elencados os oito pontos que tiveram mais indicações, em ordem decrescente, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 – Diagrama dos pontos fracos e pontos fortes da formação recebida em nível de Doutorado declarados pelos egressos respondentes



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Como fragilidades (ponto fraco) na formação, os principais pontos mencionados foram: escassez de tempo para aprofundar os estudos (22⁶³); pouco aprofundamento teórico-

⁶³ Número de egressos que mencionaram tais pontos.

metodológico e epistemológico⁶⁴ (18); fragilidades na organização e na operacionalização do curso (17); fragilidades no processo de orientação (14); pouco incentivo para publicação (14); dificuldades em conciliar a vida profissional e acadêmica (12); fragilidades na política de concessão de bolsas de estudo (dez); e fragilidades no grupo de pesquisa (oito). Outros pontos fracos foram apontados pelos egressos, mas em menor número, entre eles, destaca-se: redação acadêmica; falta de intercâmbio entre grupos de pesquisas e com pesquisadores internacionais; financiamento da Pós-Graduação; formação para a pesquisa em Política Educacional; formação para a docência; falta de espaço físico para estudos nas IES; entre outros. Um total de 11 egressos declararam que não identificaram pontos fracos no decorrer da sua formação.

Como ponto forte da formação doutoral, os egressos apontaram: aprofundamento teórico-metodológico e epistemológico (37); aprendizagem do ofício da pesquisa (29); grupo de pesquisa como ambiente colaborativo e de aprendizagem (24); estudos específicos sobre o campo da Política Educacional (18); relação orientador-aluno (16); corpo docente qualificado (16); autonomia intelectual e acadêmica (14); e participação em eventos científicos (13). Os egressos destacaram outros pontos fortes na formação, porém em menor número de indicações, entre eles, destaca-se: interdisciplinaridade; pensamento crítico; relações interinstitucionais; redação acadêmica; participação em redes de pesquisas; trabalho em equipe; organizações de eventos; entre outros.

Uma questão que chama atenção se trata da evidência dada à questão teórico-metodológica e epistemológica indicada pelos egressos, tanto como fragilidade quanto como ponto forte da formação. Nessa indicação, em ambas as situações, os egressos referiram-se aos estudos específicos do campo da Política Educacional e aos estudos voltados à área da Educação. Tal ocorrência indica a importância dos estudos às questões teórico-metodológicas e epistemológicas na formação para a pesquisa em Política Educacional.

Um dado relevante sobre essa questão é apresentado por Soares (2019) quando mostra a visão dos pesquisadores docentes dos PPGs no Brasil sobre a qualidade das pesquisas em Política Educacional. A autora aponta que o grupo de docentes que participou da sua investigação evidenciou que a qualidade nas pesquisas em Política Educacional tem relação com as perspectivas teórico-metodológicas (resposta dos pesquisadores expoentes) (SOARES, 2019). Diante disso, pode-se perceber o enaltecimento por parte dos pesquisadores (professores) do campo da Política Educacional acerca das questões teórico-metodológica e

⁶⁴ Termo utilizado de acordo com as respostas dos egressos respondentes. Além desse termo, os egressos respondentes utilizaram: teoria, metodologia, epistemologia.

epistemológica na qualidade da pesquisa no campo, o que reafirma que esse é um ponto extremamente importante a ser considerado no processo de formação para a pesquisa.

Como já visto, para os egressos do campo da Política Educacional, a questão teórico-metodológica e epistemológica sobressai-se como ponto forte da formação doutoral, porém nem todos os PPGEs/cursos de Doutorado possuem um *habitus* socialmente constituído que oportunize o estudo e o aprofundamento de tais questões (indicado pelos egressos também como fragilidade na formação). Isso pode estar relacionado a uma série de fatores, entre eles a distribuição quase sempre desigual de capital econômico, cultural, social e simbólico presentes nos cursos de formação doutoral. Essa ocorrência é o resultado das lutas que os agentes procuram manter ou alterar as relações de forças no campo e determinam, assim, as estratégias científicas e políticas do campo da Política Educacional.

As estratégias científicas e políticas, frente à importância na formação doutoral das questões teórico-metodológica e epistemológica e dos estudos específicos da Política Educacional, são verificadas ainda quando se questionou sobre a oferta de disciplinas relacionadas à Epistemologia (geral), a Epistemologias da Política Educacional e ao estudo de questões específicas de Política Educacional (abordagens teorias, metodologias, entre outros).

Sobre a oferta de disciplinas relacionadas à Epistemologia (geral), os dados da pesquisa mostram que 74,2% dos egressos declararam haver oferta da disciplina no PPGE em que realizou a formação doutoral. Já 25,8% dos egressos declararam que o PPGE não ofertou essa disciplina no decorrer do processo formativo. Os respondentes que cursaram a disciplina destacaram contribuições positivas, como se pode observar nas falas que seguem:

Foi fundamental por estar inserida no campo das perguntas, das provocações, das inquietações sobre a própria ciência, concebida como conhecimento, sobre de quais ideias se parte para instituir concepções, de qual método se utiliza e sobre quais fundamentos se entende e se explica acerca das implicações de tudo isso. Reportou o pensamento de filósofos clássicos e foi uma das disciplinas mais difíceis com leituras complexas, porém importante de ser cursada como obrigatória. Considerei fundamental para a formação do pesquisador pela abordagem na gênese da investigação científica, passando pelo positivismo, racionalismo crítico, hermenêutica e epistemologia da pesquisa educacional. (E67).

Possibilitou o estudo de diferentes concepções no campo educacional e reforçou a necessidade de uma coerência epistemológica no desenvolvimento das pesquisas em educação. (E85).

Esta disciplina acredito que foi uma das mais importantes do currículo do programa de Doutorado. Os doutorandos sentiram a necessidade de ampliar mais a discussão acerca dos diversos fundamentos epistemológicos apresentados no decorrer dos estudos da referida disciplina. O programa disponibilizou outra disciplina de Tópicos especiais em Epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais para a turma aprofundar a reflexão crítico-metodológica. Acredito que as referidas disciplinas foram fundamentais para a construção do referencial teórico metodológico. Creio que, para um pesquisador (das diversas áreas do conhecimento), tais disciplinas são essenciais,

fundamentais para a construção de novos conhecimentos. A ausência dessa disciplina pode inviabilizar a construção de saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade e, em certa medida, avaliados criticamente pela comunidade acadêmica. (E90).

Contribui no sentido de dar sólido fundamento para a ação do pesquisador, fazendo com que ela se alicerce a partir de uma maior clareza quanto ao campo de conhecimento em que o pesquisador se insere (E121).

A disciplina favoreceu a compreensão quanto a necessidade e importância de coerência entre a teoria e o método na realização da pesquisa. (E133).

A disciplina apresentou os fundamentos epistemológicos do conhecimento em educação e a elaboração do discurso científico distribuído na história da filosofia, o que possibilitou uma compreensão do processo de constituição do conhecimento e me auxiliou na fundamentação teórico-metodológica de minha pesquisa. (E141).

As discussões envolviam, de um modo geral, a epistemologia na pesquisa. Elas contribuíram para a percepção da importância de ter-se, no marco teórico do pesquisador, uma coerência epistemológica. As dinâmicas das disciplinas foram intensas com rodadas de seminários sobre a área e com o convite de professores estudiosos do campo, como o Professor Mainardes. (E183).

Sobre o estudo de Epistemologias da Política Educacional na formação doutoral, 44,5% dos egressos estudaram o tema em diferentes espaços de formação: disciplina obrigatória (64,3%); reuniões do grupo de pesquisa (47,1%); seminários (38,6%); disciplina optativa (27,1%); e minicurso (12,9). Os egressos respondentes puderam indicar mais de um espaço formativo. Outros espaços (com número menor de indicação) também foram mencionados, tais como: orientação de tese; leitura e estudo individual; eventos; e Doutorado Sanduíche. Nessa questão, o respondente teve a opção de marcar mais de um espaço formativo. Os egressos que não tiveram oportunidade de estudar as Epistemologias da Política Educacional, na formação doutoral, equivalem a 55,5% da amostra. Assim, configura-se um percentual expressivo que reafirma o que foi indicado por alguns egressos como ponto fraco da formação.

Em relação ao estudo de questões específicas de Política Educacional, 85,2% dos egressos indicaram que o PPGE oportunizou tais estudos; entre as temáticas estudadas, destaca-se: Fundamentos e concepções de Estado; Política Educacional e Políticas Educacionais (diferentes concepções); relação Política-Estado-Educação; Estado, Organização Social, Políticas Sociais e Educação; Abordagem do Ciclo de Políticas; relação macro/micro na análise de Políticas Educacionais; Epistemologias da Política Educacional; concepções analíticas, implementação e avaliação de políticas; estudo histórico e constituição do campo da Política Educacional; Políticas Educacionais neoliberais; EEPE, entre outros. De acordo com os egressos respondentes, as referidas temáticas foram tratadas nos seguintes espaços: disciplinas obrigatórias (66,2%); grupos de pesquisa (66,2%); disciplinas optativas (55,4%); seminários (50%); sessões de orientação (49,2%); minicursos (20%); entre outros espaços (com menor indicação), como: orientação de tese; leitura e estudo individual; e eventos. Nessa questão, o

respondente teve a opção de marcar mais de um espaço formativo. O percentual de egressos, que não estudou questões específicas do campo, perfaz 14,8% da amostra.

É relevante pontuar que as informações obtidas dos egressos respondentes, acerca do estudo das questões teórico-metodológica e epistemológica e do estudo de questões específicas para o campo da Política Educacional, na formação para a pesquisa, incidem com as discussões que vem sendo realizadas no âmbito da ReLePe, na qual os autores Gorostiaga (2017), Mainardes (2017), Mainardes e Stremel (2019), Tello (2012, 2015, 2017) e Tello e Mainardes (2012) apresentam contribuições que elucidam e expandem o debate sobre a formação de pesquisadores e a realização de pesquisas com qualidade e rigor científico no campo da Política Educacional.

Tello e Mainardes (2012) têm indicado que poucos pesquisadores explicitam a sua perspectiva epistemológica e o seu posicionamento epistemológico. Esta é, portanto, uma característica dos trabalhos no campo de estudo das Políticas Educacionais. Tais perspectivas e posicionamentos, no entanto, podem ser identificados por meio da metapesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2018). Posicionar-se com relação às questões teórico-epistemológica e epistemológica é um dos aspectos da vigilância no trabalho investigativo (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1999); é ter o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de métodos e ideias. É, nesse sentido, que Torres Frías (2006) conceitua que pesquisador é aquele que possui um vasto conhecimento sobre o campo teórico-metodológico e prático da pesquisa.

A partir desses dados, pode-se indicar que a valorização dos estudos das questões teórico-metodológica e epistemológica integra o *habitus* dos egressos participantes desta pesquisa. É importante deixar claro que, quando se refere que tais questões integram o *habitus* dos egressos, está se afirmando apenas a questão da valorização desses estudos no decorrer da formação doutoral e não a sua efetivação no contexto dos PPGes. Isso porque 55,5% dos egressos respondentes declararam que a formação doutoral não oportunizou o estudo das Epistemologias da Política Educacional. A coerência da teoria, os dados e a análise dos trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses) do campo é uma proposta que poderia alcançar a efetiva constituição de um *habitus* frente a essa questão.

Assim sendo, esta pesquisa, bem como a pesquisa de Soares (2019), revela a existência de disposições incorporadas acerca da importância dos estudos teórico-epistemológico e epistemológico no âmbito dos PPGes. Diante de tal valorização, há de questionar-se sobre o percentual de 55,5% dos egressos que não tiveram oportunidade de estudar o tema “Epistemologias da Política Educacional” e quais as razões para os PPGes não ofertarem tais

estudos. À vista disso, pode-se presumir que esse fato, como já comentado, pode estar relacionado à distribuição desigual de capital no interior do campo da Política Educacional, o que configura a estrutura específica do campo. Cabe salientar que o campo científico, como em todos os outros campos, se desenrola em conflitos e lutas para a manutenção ou transformação do estado vigente de poder ou de dominação (BOURDIEU, 1989), ao organizar-se hierarquicamente a partir de capitais, sejam eles econômicos, sociais, culturais ou simbólicos.

Quanto às escolhas epistemológicas utilizadas na tese de Doutorado, os egressos respondentes revelam que o Marxismo⁶⁵ tem uma presença significativa⁶⁶ na produção de teses no Doutorado, na LP em Política Educacional, indicado pela maioria (41,2%) dos egressos; seguido do Pós-Estruturalismo (14,8%); do Pluralismo (10,3%); do Estruturalismo (8,2%); da Fenomenologia (5,2%); do Neomarxismo (4,5%); do Realismo crítico (1,2%); e do Positivismo (0,6%). Outras perspectivas foram indicadas, mas em menor número, como: Realismo Crítico, Ergologia, Teoria das Representações Sociais, Determinismo e Jusnaturalismo, totalizando 5,4% da amostra. O percentual de 9,2% dos egressos respondentes não declarou a perspectiva epistemológica.

A presença significativa do Marxismo, da mesma forma, está presente nas escolhas dos pesquisadores professores dos PPGs das linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional no Brasil, conforme mostra Soares (2019). A autora evidencia que a escolha epistemológica que aparece como primeira opção, entre os pesquisadores professores da LP relacionada à Política Educacional, foi o Marxismo, com 61% das indicações (SOARES, 2019). Entre os autores mais citados da teoria marxista estão: “Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Dermeval Saviani” (SOARES, 2019, p. 116). Desse modo, o “[...] marxismo/materialismo histórico/teoria marxiana tem presença significativa no *habitus* do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil” (SOARES, 2019, p. 116).

Diante disso, destaca-se que um ponto primordial na produção das pesquisas no campo da Política Educacional é o pesquisador ter conhecimento da teoria que fundamenta seu trabalho e saber operá-la, em termos da coerência da teoria, dos dados e da análise. Ball (2011), Tello

⁶⁵ Além de Marxismo, foi utilizada pelos egressos a designação materialismo histórico-dialético.

⁶⁶ Sobre a significativa presença e a influência das teorias marxistas na pesquisa educacional no Brasil, Ferreira Jr. (2013, p. 41) enfatiza que “[...] a dialética da história mostrou que a desregulação global do capital financeiro, a chamada ‘riqueza invisível’, prestou-se apenas para aumentar ainda mais a concentração da riqueza material e produzir mais uma cíclica crise econômica que levou à bancarrota muitos dos países centrais do sistema capitalista mundial, já no primeiro decênio do século XXI. Assim, a crise do capitalismo internacional e os fenômenos daí engendrados têm exigido o uso do marxismo como instrumental de análise de valor universal. Uma vez que o objeto de estudo de Marx – a sociedade burguesa – não desapareceu e, portanto, o seu método de investigação continua válido. Talvez isto explique a ‘redescoberta’ do marxismo como epistemologia, especialmente nesta primeira quadra do novo século”.

(2015) e Mainardes (2018) defendem a imprescindibilidade da teoria na pesquisa e na formação para a pesquisa. A teoria assume posição de destaque nas escolhas epistemológicas, o que colabora com o vigor conceitual, bem como contribui para a reflexividade e a compreensão das condições sociais da produção do conhecimento (BALL, 2011).

Tello (2015) considera que o processo de formação para a pesquisa não deve ocorrer de forma distanciada das matrizes históricas, da episteme da época e da realidade atual e suas conjunturas. Nessa direção, Mainardes (2018) defende que, na prática da pesquisa e no processo de formação de pesquisadores, é importante o aprofundamento do estudo das epistemologias e das teorias utilizadas na pesquisa, uma vez que tais estudos contribuem para o fortalecimento do campo da Política Educacional como campo teórico e acadêmico (MAINARDES, 2018).

O ponto fraco da formação recebida no Doutorado, que teve maior indicação pelos egressos, refere-se à escassez de tempo para o aprofundamento dos estudos no decorrer da formação. Essa falta de tempo pode estar relacionada ao percentual de 53,6% da amostra desta pesquisa, que declarou a participação profissional em mais de uma atividade e etapa do processo educativo, havendo, assim, a intensificação do trabalho docente. O fundamento central dessa ampliação do tempo da atividade docente é a lógica produtivista e mercantil instituída pelas reformas educacionais, iniciadas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina, que vem trazendo mudanças significativas para os profissionais da educação (ANTUNES, 2009).

Dentro dessa lógica, ao considerar essas condições dos pós-graduandos, observa-se que o quadro não é nada animador, uma vez que as bolsas de estudo não são suficientes para todos os formandos para, assim, ter dedicação exclusiva na pesquisa. A falta de bolsas de estudo foi considerada por alguns egressos como o sétimo ponto fraco da formação – a fragilidade na política de bolsas de estudo. Isso significa que muitos doutorandos precisam manter-se em seu trabalho no período que cursam a Pós-Graduação, seja para sua própria manutenção, seja para garantir seu emprego. Como já apresentado, um percentual de 41,9% dos egressos participantes desta pesquisa não teve bolsa de estudos, os quais podem estar inseridos nesse percentual com vínculo empregatício, o que, em alguns casos, impossibilita a dedicação exclusiva para a pesquisa acadêmica⁶⁷.

Nessa conjuntura, pode-se dizer que a realidade dos docentes dos Programas de Pós-Graduação também não é nada animadora. André (2007), quando aborda os desafios da Pós-Graduação no Brasil, evidencia que houve uma deterioração na situação dos Programas de Pós-

⁶⁷ A remuneração salarial é, por vezes, mais atrativa do que o valor da bolsa de estudo, contribuindo para diminuir o número de profissionais interessados em obter uma bolsa de estudo e dedicar-se exclusivamente à pesquisa.

Graduação nos últimos anos. O número de alunos de Pós-Graduação cresceu muito, mas os recursos humanos, materiais e financeiros não acompanharam esse crescimento, e os modelos formativos permanecem inalterados. Com as aposentadorias de muitos docentes, a reposição destes foi apenas parcial, o que resultou na sobrecarga dos professores que permaneceram nos programas, seja com aulas, seja em comissões, trabalho administrativo, orientação etc., o que pode estar afetando a qualidade dos trabalhos (ANDRÉ, 2007). Para a autora:

O apoio financeiro para a pesquisa dos docentes diminuiu nesses últimos anos, ficando praticamente restrito ao CNPq e, em alguns estados, às Fundações de Amparo à Pesquisa. A competição aumentou porque o número de doutores – elegíveis para captar recursos – também cresceu muito, mas a disponibilidade de recursos não cresceu na mesma proporção. (ANDRÉ, 2007, p. 58).

Diante disso, compartilha-se, nesta pesquisa, do questionamento de André (2007): Quais as condições de produção do conhecimento científico no Brasil? Se essas condições não eram muito animadoras, acredita-se que, nos dias atuais, pode ter-se agravado em razão da situação pandêmica que o mundo está enfrentando. Dessa forma, parafraseando André (2007), é preciso repensar o modelo atual da Pós-Graduação. Faz-se necessário o envolvimento de todos, em uma luta política junto às associações e aos representantes nos órgãos de fomento para melhorar urgentemente as condições de produção do conhecimento científico. Essa é uma tarefa coletiva (ANDRÉ, 2007).

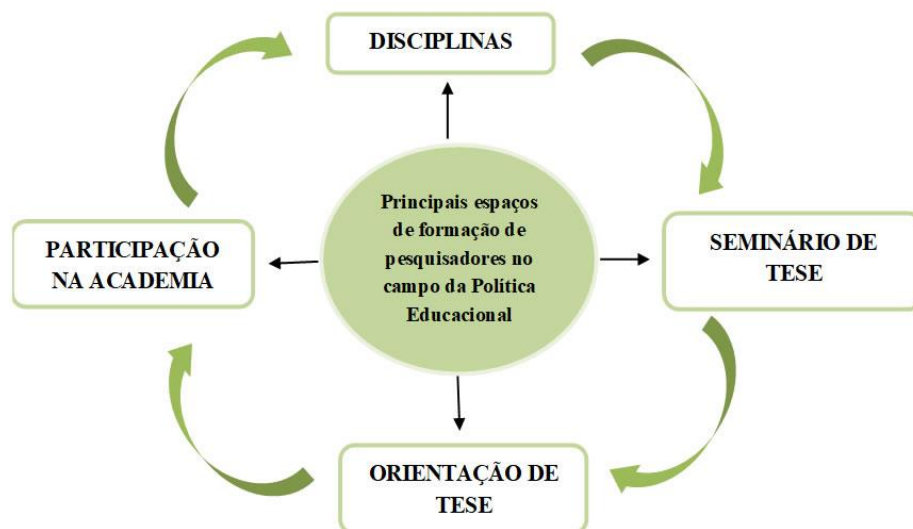
5.2.2 Espaços de formação e estratégias de ensino e de aprendizagem que estão em jogo no campo da Política Educacional: disciplinas, orientação de tese, seminário de tese e participação na academia

De acordo com Fernández Fastuca (2018), a formação para a pesquisa possui características particulares e engloba diferentes espaços e práticas de ensino e de aprendizagem. Nesse entendimento, este estudo buscou apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, mediante a análise dos modos de percepção, de pensamento e de ação dos agentes nas práticas de ensino e de aprendizagem e os espaços formativos. Isso implica que, nos espaços e nas formas de ensinar e fazer pesquisa, estão incorporados um *habitus* científico da disciplina a que pertence.

Argumenta-se que o *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil, construído e incorporado pelos agentes do campo, envolve diferentes práticas de ensino e de aprendizagem, que se efetivam nos seguintes espaços formais e não formais: as disciplinas; o seminário de tese; a orientação de tese; e a participação na academia

(grupos de pesquisa, eventos científicos e publicação de artigos). Na aprendizagem do ofício, esses espaços inter-relacionam-se, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Diagrama dos principais espaços de formação de pesquisadores no campo da Política Educacional



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em cada um desses espaços, os agentes formativos mudam: orientadores de tese, professores de Pós-Graduação, avaliadores de revistas científicas, pares de Doutorado, entre outros. A pesquisa revelou que, no campo da Política Educacional, no Brasil, há diferentes espaços e práticas de ensino e de aprendizagem que são colocadas em ação no nível de Doutorado.

Um dos principais espaços formativos declarados pelos egressos é o das disciplinas, dado que 86,3% dos egressos declararam que o espaço formativo que os tornou pesquisadores em Política Educacional ocorreu no contexto das disciplinas oferecidas pelo PPGE em que estavam vinculados. De acordo com Mainardes e Stremel (2019), no Brasil, os Programas de Pós-Graduação possuem uma elevada autonomia na definição da matriz curricular dos cursos. Os autores esclarecem que, de forma geral, os programas possuem disciplinas obrigatórias e/ou optativas.

Os egressos respondentes concedem uma importância significativa às disciplinas obrigatórias e optativas cursadas no decorrer do Doutorado, ao declararem que as disciplinas mais relevantes para a formação como pesquisador, em especial para a pesquisa em Política Educacional, foram as relacionadas a estudos teórico-metodológico e epistemológico específico do campo; tópicos especiais em Políticas Educacionais; Pesquisa em Educação; seminários de pesquisa; Estado, sociedade e educação; Políticas Públicas e reformas curriculares; e seminários

diversos. As disciplinas mais indicadas estão relacionadas ao estudo das epistemologias, da Pesquisa em Educação e do seminário de tese.

Como pode-se constatar, essa foi mais uma oportunidade em que os egressos se posicionaram positivamente a respeito da importância dos estudos das questões teórico-metodológica e epistemológica e dos estudos específicos do campo da Política Educacional na formação doutoral. Diante disso, defende-se que os estudos específicos do campo da Política Educacional, em especial das Epistemologias da Política Educacional, merecem ênfase no contexto da formação de pesquisadores. O debate epistemológico não pode ser negligenciado ou secundarizado, pois a questão epistêmica está na base das concepções de ciência, de conhecimento e de pesquisa científica.

Outra questão levantada junto aos egressos estava relacionada à existência ou não de disciplinas ou de discussões acerca da ética na investigação e suas implicações para a pesquisa em Política Educacional. Um total de 37,4% dos egressos declarou que não participou de discussões ou teve disciplina relacionada à ética na pesquisa na formação doutoral. Já 62,6% responderam positivamente. Do total de egressos respondentes, 79,4% declararam que não houve o enfrentamento de dilemas éticos no decorrer da pesquisa e 20,6% afirmaram positivamente. Nesse total de 20,6%, os principais dilemas éticos enfrentados faziam referências às seguintes dificuldades: falta de conhecimento dos procedimentos éticos junto à Plataforma Brasil; anonimato; e envolvimento com os sujeitos da pesquisa. Esses egressos declararam que tais dilemas foram resolvidos junto ao orientador, por meio de discussões em disciplinas relacionadas a metodologias da pesquisa educacional e, algumas vezes, com os membros das bancas, exceto um egresso que desabafou:

Não havia no Programa o costume de submeter os projetos ao comitê de ética [...]. E na minha pesquisa eu enviei um questionário *online*, via *e-mail*, para professores de uma universidade federal. Fui muito questionada por alguns sujeitos a respeito da ausência de um TCLE no questionário. Eu nem sabia que precisava. Achava que ter sido autorizada pela reitoria da instituição já era suficiente para usar o instrumento de coleta. Isso gerou um *stress* tremendo na coleta e não tive nenhum amparo [...] para lidar com isso, pois o meu orientador não compreendia por que os sujeitos faziam tanta questão de que o projeto estivesse aprovado no Comitê de Ética para participar da pesquisa. Perdi dados com isso e muito tempo me justificando de algo que eu nem entendia. Falo disso na tese e num artigo. (E76).

Esse depoimento evidencia a necessidade dos estudos sobre ética em pesquisa, por ser um aspecto integrante do processo de formação para a pesquisa, o que implica considerar o tema como questão constituinte do trabalho investigativo. A questão da ética em pesquisa é complexa e abrangente. Faz-se necessário que essa temática seja continuamente estudada e aprofundada no decorrer do processo de investigação, desde a escolha do tema da pesquisa, os

procedimentos investigativos adotados, a relação entre pesquisador e os participantes da pesquisa, a análise de dados e a divulgação dos resultados (FIORENTINI; LORENZATO, 2009). O aspecto ético está relacionado aos princípios que correspondem a uma série de atitudes, consciência, compromissos, tanto do orientador de tese como dos estudantes (TORRES FRÍAS, 2006).

Outra disciplina em que os egressos respondentes atribuem grande valor, no processo de formação para a pesquisa, é o Seminário de tese. Apesar de constituir-se como disciplina nos PPGEs, este estudo atribui a esse Seminário lugar de destaque, como um importante espaço formativo, em razão da relevância declarada pelos egressos. Quanto à existência dessa disciplina, os egressos que indicaram não haver disciplina de Seminário de tese no PPGE em que cursaram o Doutorado perfaz um percentual de 13,5%. Já 86,5% dos egressos declararam que cursaram a disciplina de Seminário de tese no processo de formação doutoral, destacando contribuições positivas, como as apresentadas nas falas a seguir:

Foi o ponto mais forte do curso em que pude compreender os diferentes referenciais teórico-metodológicos, para sustentar uma pesquisa e sua respectiva importância na condução dela, e o percurso metodológico para o sucesso de uma pesquisa. (E9).

Contribuiu em todos os aspectos relacionados à formação do pesquisador e à construção do conhecimento. (E15).

Foi a disciplina que mais contribuiu para o meu processo formativo, visto que pude ler os projetos de todos os colegas de turma, conhecer seus temas de pesquisa e atuar como avaliadora dos projetos, de modo que tinha que estar sempre atenta aos conceitos e fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa. (E44).

Foram fundamentais, ajudaram a desenvolver atitudes essenciais ao pesquisador: a capacidade de fazer críticas fundamentadas a um trabalho acadêmico; a disposição para receber críticas, avaliando a pertinência destas e, sempre que for o caso, incorporando-as ao trabalho como contribuição para o seu aprimoramento. (E48).

Foi de grande importância, pois se tratou de um espaço crítico de avaliação e discussão que muito contribuiu para a elaboração do projeto de tese para a qualificação. (E85).

A percepção de como são diferentes as pesquisas, de como elas se colocam no campo a partir de epistemologias diversas e, nem sempre, claras. Nesse exercício de olhar as outras pesquisas, ao mesmo tempo em que olha a sua, é engrandecedor no sentido de, por contraposição, perceber limites e potencialidades no seu próprio trabalho (E121).

Importantíssima. Nos três períodos em que tive a disciplina pude receber o acompanhamento necessário para entender o que é uma tese, qual sua estrutura, desenvolver um projeto de pesquisa, como executar a pesquisa, definir a metodologia de pesquisa e o tratamento dos dados qualitativos e quantitativos, analisar a pesquisa no âmbito teórico e prático das políticas educacionais (E132).

Com base nesses dados, pode-se apreender que há disposições incorporadas nas práticas de ensino e de aprendizagem na disciplina de Seminário de tese, que correspondem ao estudo teórico e prático para a realização da pesquisa. Os seminários de tese revelaram-se como

ambientes críticos de aprendizagem que potencializam a construção do conhecimento; são espaços de diálogo entre pesquisadores especialistas e doutorandos empenhados na tarefa de realizar pesquisas autênticas e que promovam o pensamento crítico (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Outro espaço formativo, revelado pelos egressos respondentes como imprescindível na formação de pesquisadores em Política Educacional, é a orientação de tese. Tal importância observa-se quando os egressos descrevem positivamente o processo de orientação de tese vivenciado no decorrer da formação (relação orientador-aluno, qualidade da orientação, suporte recebido etc.). Entre os relatos, destacam-se:

Eu considero que a orientação no Doutorado é mais livre. O orientador dá um suporte, está sempre disponível, mas você caminha mais sozinho na condução da sua pesquisa. Nesse processo, diferente do que acontece no Mestrado, você já tem mais autonomia para fazer certas escolhas. Considero que minha orientação foi muito proveitosa, pois, nos momentos em que tinha dificuldade ou que me deparava com questões ou problemas diante dos quais não conseguia avançar sozinha, meu orientador sempre estava à disposição para o diálogo. Não para me dar respostas, mas para apontar caminhos para que eu pudesse alcançá-las. (E44).

Relação 100% dedicada a contribuir com minha formação acadêmica e profissional, com respeito e ética na condução da pesquisa. Tive todo o suporte que necessitei e ainda mais, tanto que continuamos a fazer pesquisas juntas. (E45).

Uma relação de muito respeito e, acima de tudo, de crescimento pessoal e profissional. A orientação foi próxima. Muitas vezes ocorria por meio dos seminários e em acompanhamentos individuais. A relação com o orientador era muito boa, ele compreendia as dificuldades e facilidades e incentivou a minha autonomia na pesquisa. (E48).

A orientação de tese foi um dos processos educacionais mais importantes do Doutorado, desde o início, iluminando os estudos iniciais que iam sendo desenvolvidos até a conclusão com a defesa da tese. E, ainda hoje, quase três anos após a defesa de tese, continuamos desenvolvendo pesquisas juntos e publicando os resultados no campo das Políticas Educacionais. (E85).

O processo de orientação foi o melhor possível. Meu orientador é uma das pessoas mais humildes, solidárias e academicamente mais capacitado. Continuamos a desenvolver projetos, juntamente com outros colegas. Acredito que esse é um dos sentidos das pesquisas em Políticas Educacionais [...]. (E98).

Embora a orientação de tese seja definida teoricamente como um espaço de ensino e de aprendizagem (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018), como observado nos relatos anteriores, nem todos os participantes desta pesquisa o conceberam da mesma forma, tendo em vista, em menor número, os relatos de insatisfação sobre a orientação recebida no decorrer da formação doutoral, conforme segue:

Os dois primeiros anos tive uma orientadora designada pelo PPGE. Contudo, as orientações eram pouco produtivas e quase não ocorriam. Ao longo de um ano, tive duas orientações, mas o trabalho não evoluiu. Elaborei um texto de qualificação que foi corrigido poucos dias antes do envio para a banca. O texto era um festival de

incoerências e imprecisões teórico-metodológicas. Graças a generosidade dos integrantes da banca de qualificação, não passei vergonha: fui orientado e a tese avançou. Em seguida, iniciei meu Doutorado Sanduíche. Fizemos uma reunião via *Skype* e revisamos os pareceres da banca. Foi produtivo. Após, as orientações voltaram a ser incipientes, por vezes, limitando-se à camaradagem. Então, após algumas trocas de *e-mail*, chegamos à conclusão de que a minha orientação deveria ser direcionada a outro docente do PPGE. (E12).

Prefiro definir apenas como ruim. (E47).

Foi péssimo. Prefiro não comentar. (E76).

A atividade de doutoramento é um pouco solitária. Os programas deveriam repensar as disciplinas de orientação e exigir produtos no decorrer do processo (artigos) relacionados à tese do orientando com o orientador. Isso possibilitaria estreitar laços e cimentaria uma relação intelectual de parceria entre esses sujeitos. No meu processo, ocorreram momentos espaçados, com cobranças e pouca coparticipação. (E88).

De acordo com Fernández Fastuca (2018), o orientador de tese é considerado essencial para a formação de pesquisadores. Além disso, no processo de orientação de tese, há muito envolvimento pessoal. Nos relatos acima, pode-se observar que houve pouca proximidade do orientador e orientando, o que ocasionou em uma relação atravessada por tensões. É nesse sentido, também, que a autora pontua que a relação que ocorre no processo de orientação de tese desperta diferentes sentimentos. Entretanto, é muito difícil que exista o sentimento da indiferença (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018).

Uma forma de adentrar a análise e o conhecimento do processo de orientação de tese é caracterizar as funções do orientador de tese. Para Fernández Fastuca (2018), o orientador de tese possui as seguintes funções: o aconselhamento acadêmico; a socialização acadêmica; o apoio psicossocial; e o apoio prático. Seguindo as concepções da autora, pode-se verificar a existência de orientadores de tese, no campo da Política Educacional, que possuem características atreladas às quatro funções.

O aconselhamento acadêmico refere-se à orientação oferecida pelo orientador para o conhecimento profundo e substantivo da disciplina; é a geração de novos conhecimentos. Nesse processo, o orientador de tese avalia as necessidades de formação do orientando, fornece orientações quanto a métodos de pesquisa, metas claras para o relacionamento orientador-aluno bem como fornecimento de *feedback* imediato e exaustivo sobre o trabalho escrito, entre outras ações (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018). Dentre as informações fornecidas pelos egressos, acerca das características da função de orientador, destaca-se:

A orientação foi exigente e rigorosa quanto à definição do problema e ao desenvolvimento da pesquisa, muito aberta à discussão de diferentes perspectivas epistemológicas, sempre com valiosas indicações de leituras e de contato com pesquisadores de outras áreas relacionadas ao objeto de pesquisa. Tudo isso acompanhado de bom-humor e sensibilidade. (E51).

Na socialização acadêmica, Fernández Fastuca (2018) indica que o orientador de tese inclui o doutorando nos valores, nas normas e nos costumes da academia. O orientador de tese incentiva a participação do aluno em eventos, publicações em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos, entre outros. Tais atividades objetivam desenvolver nos doutorandos a autonomia, o controle e a responsabilidade de participar conscientemente de uma comunidade científica. Em relação a essa função, frisa-se:

As orientações eram semanais e ocorriam com muita frequência, incluindo indicações de obras, eventos e colaboração do orientador em todos os trabalhos publicados em revistas e anais de eventos. (E39).

[...] o orientador sempre indicava a participação em seminários, congressos e apresentações de palestra, indicação de lançamento de novos livros e possibilidade de participação em pesquisas. (E90).

A função do apoio psicossocial refere-se ao compromisso do orientador de tese em fornecer ao doutorando o apoio necessário para gerar as condições sociais e emocionais essenciais para a sua formação como pesquisador e a conclusão exitosa da tese (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2018). No processo de doutoramento, há momentos de incerteza, de frustração e de indecisão, o que torna essencial o apoio e o controle do orientador. Sobre essa função, destaca-se:

Fui privilegiada com a orientação [...]! A relação foi ótima, eu diria afetuosa. Orientações de alta qualidade, que iam das especificidades epistemológicas à escrita acadêmica. Sua maneira de orientar me ajudou a manter o entusiasmo e a segurança durante todo o percurso do Doutorado, que, aliás, foi concluído em 35 meses. (E133).

Por fim, na função de apoio prático, o orientador coloca-se como conselheiro de orientação no contexto institucional, o qual tem a função de orientar o doutorando em como acessar recursos da universidade, quais as políticas da instituição e os outros agentes que podem colaborar com suas pesquisas etc. O orientador será o provedor de sugestões para contatos que possam facilitar o acesso ao campo e o apoio financeiro da pesquisa. Nesse sentido, um egresso enfatizou:

Muito bom. Minha orientadora foi muito atenciosa e me proporcionou todas as condições para que eu tivesse acesso a todos os recursos necessários para a realização da pesquisa. Inclusive, consegui recursos para que eu ficasse três meses no estado do Espírito Santo, coletando os dados da pesquisa. (E43).

Para exercer as funções anteriormente mencionadas, cada orientador de tese apresenta características particulares ao relacionamento que estabelece com seus orientandos. Uma vez iniciada a relação entre orientador e orientando, o estilo de gestão adotado pelo orientador é que configurará, em parte, o processo de formação da tese. Fernández Fastuca (2018) identifica três estilos de gestão de tese na formação doutoral: diretiva, orientação e acompanhamento.

O Quadro 4 identifica algumas características de cada estilo de gestão de tese elencadas por Fernández Fastuca (2018).

Quadro 4 – Características de cada estilo de gestão de tese

Estilo de gestão de tese	Caraterísticas
Diretiva	<ul style="list-style-type: none"> * Destina grande importância ao orientador no processo formativo da tese. * O orientador de tese fornece orientação no desenho da estratégia e dos instrumentos de coleta de dados. * O orientador está presente nas diferentes dimensões envolvidas no processo de Doutorado e fornecem apoio aos seus alunos de tese durante a realização da pesquisa.
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> * A tarefa do orientador é orientar o aluno da tese reconhecendo seu papel no desenvolvimento da pesquisa e em seu processo de aprendizagem. * O orientador posiciona-se em segundo plano e procura oferecer ao aluno as ferramentas para estudar. * O orientador considera o Doutorado como uma jornada em direção a níveis mais altos de autonomia como pesquisador. * O orientador, quando consultado, orienta no desenho da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados. * O orientador está presente quando o orientando precisa dele.
Acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> * O orientador está menos envolvido no processo de formação da tese. * A responsabilidade absoluta na formação cabe ao pesquisador. As ideias e os argumentos expressos são da tese e o orientador não tem parte neles. * O orientador considera que faz sugestões para a melhoria do trabalho de pesquisa, mas que a decisão é do doutorando. * A qualidade final da tese é o mérito exclusivo do pesquisador em formação. * O orientador considera que seu trabalho ocorre durante o desenvolvimento da tese, uma vez que, concluído, ele não deveria sequer fazer parte do tribunal em defesa da tese.

Fonte: FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **Pedagogía de la formación doctoral**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo; Universidad Abierta Interamericana, 2018.

Nota: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Diante de tais características e a partir das informações dos egressos respondentes, foram identificados dois estilos de gestão de tese presentes no processo de orientação no campo da Política Educacional: a diretiva e a orientação. O estilo de gestão de tese que teve maior incidência foi o estilo orientação, dada a conquista da autonomia acadêmica afirmada pelos egressos respondentes. Pelos relatos dos egressos, pôde-se observar características de ambos os estilos em um mesmo orientador de tese.

Os dados levantados levaram à compreensão da orientação de tese como um processo ao longo do qual o doutorando adquire as habilidades para se tornar um pesquisador. É, portanto, um processo de ensino e de aprendizagem. Isso implica considerar a orientação de tese um espaço pedagógico. Ademais, um dos objetivos desse espaço é que o doutorando seja inserido na cultura acadêmica, na qual, de acordo com Fernández Fastuca e Wainerman (2012), o aluno aprenderá não somente a tarefa específica da pesquisa, mas também os sistemas de valores, os costumes e as normas do campo em que está inserido.

No processo de orientação de tese, ocorre a relação entre orientador e orientando, na qual o orientador oferece ao orientando a possibilidade de aprender, na prática, o ofício da

pesquisa. Pode-se inferir, então, que, no processo de orientação de tese, por meio das situações práticas, o orientando vai construindo seu *habitus* científico (BOURDIEU, 1989); assim, ele se apropria de um *modus operandi* e desenvolve uma “disposição incorporada” para o trabalho racional que é próprio do trabalho científico. Desse modo, não há outra forma de dominar os princípios fundamentais de uma prática (por exemplo, a prática da pesquisa científica) que a de praticá-los junto a um guia ou “treinador” que dê segurança e tranquilidade (BOURDIEU; WACQUANT, 2012).

Sobre a orientação de tese, uma questão indicada por alguns egressos, que também merece destaque neste estudo, está relacionada à periodicidade e ao tempo dedicado pelo orientador às sessões de orientação. Apesar da grande evidência dos aspectos positivos do processo de orientação, há relatos sobre a sobrecarga de atividades do orientador, o qual, muitas vezes, precisa conciliar as atividades da Graduação, dos projetos de pesquisa, das atividades da Pós-Graduação, da quantidade de orientandos, entre outras atividades exigidas pela docência e pelo ofício de pesquisador. Isso implica, para o orientador, sobrecarga de trabalho, o qual precisa dispor de organização e disciplina para cumprir com as demandas impostas pelos compromissos assumidos no âmbito científico. Entre os egressos que mencionaram essa questão, destaca-se:

Tive um excelente orientador, mas às vezes a agenda dele era tão cheia que não conseguíamos nos reunir a contento. (E62).

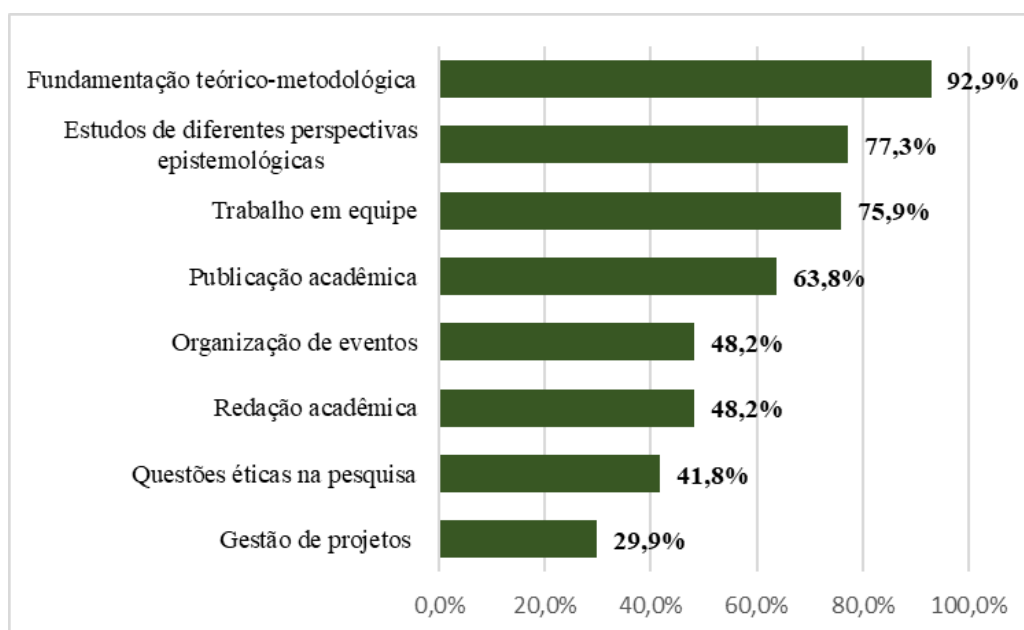
A minha relação com meu orientador foi a melhor possível. Nunca tive algum problema de ordem comportamental e/ou acadêmica com meu orientador. Quanto às orientações, creio que foi a melhor possível. No entanto, todo orientador tem um número significativo de orientandos e aulas na Graduação e na Pós-graduação, que é parte integrante de um pesquisador professor. De certa forma, esse acúmulo de atividades acadêmicas de interferia nos trabalhos de orientação. No entanto, o suporte à produção de minha tese nunca deixou de ser dado e acompanhado, pois conversávamos muito por *e-mail* ou por telefone [...]. (E90).

Na atualidade, pode-se observar que a sobrecarga de trabalho é uma realidade do professor orientador nos Programas de Pós-Graduação do Brasil. De acordo com Ferreira e Pacheco (2009), os orientadores veem, na “luta” de orientar mestrandos e doutorandos, um prazo escasso de tempo para a fundamentação e o aprendizado da pesquisa. Todavia, faz-se de tudo para superar a exiguidade de tempo para o acúmulo de compromissos. Nesse sentido, pode-se inferir que os professores, em estado de luta no campo, necessitam dedicar-se a inúmeras atividades de diferentes naturezas para um melhor desempenho dentro da instituição em que se está inserido. É a partir desse desempenho que esse agente se apropria do monopólio do conhecimento e da autoridade científica, uma vez que tal apropriação estabelece e reafirma as regras específicas do campo.

Esta pesquisa revelou ainda um quarto espaço de formação para a pesquisa, que pode ser denominado, de acordo com Fernández Fastuca (2018), de participação na academia. Esse espaço compreende a participação em grupos de pesquisa, eventos científicos, redes de pesquisa e associações científicas e a publicação em periódicos.

Sobre a participação em grupos de pesquisa, apenas 8,4% dos egressos respondentes não participaram de grupo de pesquisa durante a formação doutoral. No entanto, um número expressivo de 91,6% de egressos declarou a participação em grupo de pesquisa durante a formação doutoral. Desse percentual, 98,6% responderam afirmativamente que o grupo de pesquisa contribuiu para sua formação como pesquisador. As contribuições do grupo de pesquisa, na formação para a pesquisa, são expressas no Gráfico 6 que segue. Nessa questão, os egressos tiveram a opção de marcar mais de uma opção.

Gráfico 6 – Contribuições do grupo de pesquisa na formação de pesquisadores do campo da Política Educacional



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Como mostrado anteriormente, as contribuições mais relevantes oferecidas pelo grupo de estudo concentram-se em: fundamentação teórico-metodológica (92,9%); estudos de diferentes perspectivas epistemológicas (77,3%); trabalho em equipe (75,9%); publicação acadêmica (63,8%); redação acadêmica (48,2%); organização de eventos (48,2%); questões éticas na pesquisa (41,8%); e gestão de projetos (29,9%).

Os dados revelaram que os grupos de pesquisa contribuem para o debate do espaço grupal como um lugar profícuo para pesquisa, estudos e desenvolvimento de habilidades para a atividade científica em equipe e para a prática colaborativa. Nessa perspectiva, Ortiz Lefort

(2010) destaca a importância de o pesquisador em formação possuir sua rede de contatos informais. A ideia é que esses agentes tenham, ao seu redor, um núcleo forte de laços que forneça informações e proporcione discussões e apoio emocional. Um núcleo forte, conforme Ortiz Lefort (2010), poder ser constituído pelo grupo de pesquisa ao qual o agente pertence.

O percentual de egressos (91,6%) que participou de grupos de pesquisa revela a existência de um *habitus* incorporado pelos agentes do campo da Política Educacional, na valorização desse espaço, como um ambiente formativo para a pesquisa. Os grupos de pesquisa, relacionados à Política Educacional, podem ser caracterizados como um espaço estruturado, de posições e de lutas. Os agentes, quando providos de *habitus* e de percepções em relação ao que é produzido no interior do grupo, lutam pela aquisição do conhecimento e do capital científico, cada um com suas estratégias, cuja condição e potencialidade são definidas pela posição que ocupam no interior do grupo de pesquisa.

Sobre os grupos de pesquisa relacionados à Política Educacional, Mainardes (2021) destaca que há um crescimento do número desses grupos desde o ano de 2001. O auge da criação de grupos deu-se, porém, a partir de 2010. O autor evidencia que esse aumento está “[...] associado à expansão e consolidação do campo da Política Educacional no seu conjunto (Linhas de Pesquisa de Política Educacional em PPGEs, aumento do número de doutores, criação de novos PPGEs, etc.)” (MAINARDES, 2021, p. 12). No ano de 2020, foram localizados 275 grupos de pesquisa relacionados à Política Educacional, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – DGPB/CNPq (MAINARDES, 2021).

Diante do exposto, afirma-se que as disciplinas, o seminário de tese, a orientação de tese e a participação na academia⁶⁸ se constituem como principais espaços de formação de pesquisadores e se mostram imprescindíveis no campo da Política Educacional no Brasil. Os esquemas de percepção, pensamento e ação dos agentes, nesses espaços, são muito semelhantes. Sobre essa questão, Bourdieu (1983, p. 136) esclarece:

Com base no reconhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.

Para Bourdieu (1983), os agentes que ocupam posições semelhantes, relativamente próximas no espaço social, ao encontrarem-se submetidos a condições culturais e sociais

⁶⁸ Além de constituírem-se como estratégias para aquisição do capital científico “puro”, como já visto na primeira seção deste capítulo, oferecem múltiplas oportunidades de aprendizado para a pesquisa, dado que a falta de incentivo à participação em eventos e à publicação de artigos, de acordo com os egressos respondentes, se constituiu como ponto fraco da formação.

semelhantes, têm uma maior probabilidade de perceber, pensar e agir de maneira análoga. Assim sendo, cabe destacar que os espaços de formação e as estratégias de ensino e de aprendizagem, que estão em jogo, no campo da Política Educacional, permitiram inferir as relações simbólicas bem como as tomadas de posição muito semelhantes entre os agentes pertencentes a um mesmo campo. Existe um espaço de relações em que cada agente assume uma posição, a qual é determinada pelo seu empenho e pelo tempo destinado às práticas científicas.

5.2.3 Disposições estruturadas e estruturantes presentes na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional: tendências de formação

O *habitus* envolve disposições estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, socialmente constituídas e adquiridas nas e pelas experiências práticas, as quais constantemente orientam as formas de pensar, de perceber e de agir dos agentes no mundo social (BOURDIEU, 1996). É importante esclarecer que, quando tratadas, neste estudo, das disposições estruturadas e estruturantes, pretende-se expressar que o *habitus* é um sistema de esquemas individuais e coletivos, que é composto de uma estrutura estruturante e estruturada. De acordo com Maton (2018, p. 75, grifos do autor),

[...] é “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória [...].

Assim sendo, pretende-se investigar o *habitus* das tendências de formação para a pesquisa que estão estruturadas (*habitus* já constituído) e as disposições estruturantes (*habitus* que ainda pode ser moldado nas práticas atuais e futuras) na formação de pesquisadores, na área da Educação na LP em Política Educacional.

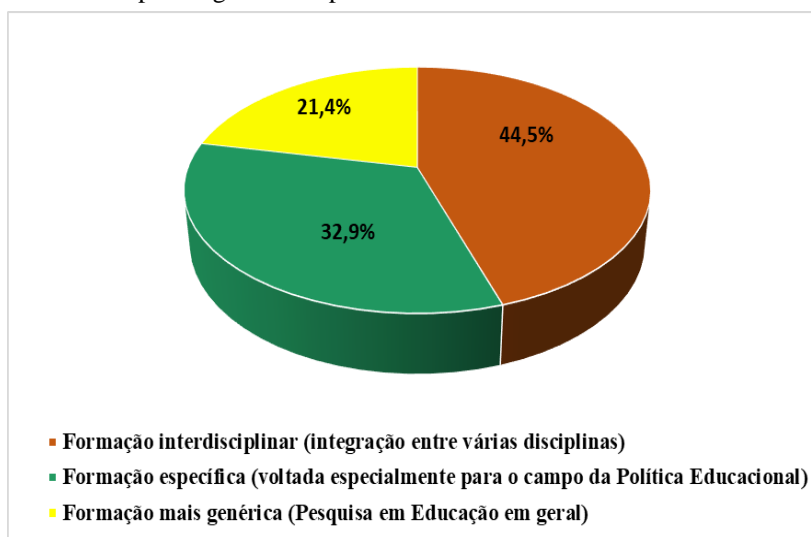
Os Programas de Pós-Graduação que compõem a amostra desta pesquisa têm a Educação como área de avaliação e são constituídos por atividades integradas de ensino, pesquisa e inovação. Além disso, eles buscam conduzir profissionais à obtenção do título de doutor em Educação. A área de Educação, nos últimos anos, tem dado ênfase especial aos cursos de Doutorado, na medida em que a formação de doutores é condição básica para a ampliação do sistema de Pós-Graduação como um todo (BRASIL, 2019a).

De um modo geral, a partir das informações dos egressos respondentes, pôde-se verificar as disposições nos PPGEs que objetivam formar pesquisadores capazes de apreender elementos constitutivos das ações educativas, nas dimensões econômica, política, cultural e

histórica, e, também, formar pesquisadores preparados para analisar as situações educacionais e intervir nos diferentes espaços sociais da área educativa. Para isso, na área da Educação, os cursos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* precisam manter coerência, abrangência e inter-relação da(s) área(s) de concentração e das linhas de pesquisa. Igualmente, manter a coerência com a organização curricular e os projetos em andamento – tendo clareza e precisão das ementas das disciplinas e assegurando uma bibliografia atualizada (de abrangência nacional e internacional) – e a articulação entre as disciplinas e as linhas de pesquisa (BRASIL, 2019a).

Desse modo, cada PPGE possui autonomia para definir as diretrizes organizacionais da formação, tanto administrativa, pedagógica e curricular do programa, o que define, assim, as tendências que orientam a formação de pesquisadores e a maneira pela qual é colocada em prática. Assim sendo, os egressos foram questionados sobre o tipo de formação recebida para ser pesquisador em Educação. Essa informação é apresentada no Gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Formação recebida para ser pesquisador em Educação revelada pelos egressos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Os dados mostram que a maioria dos egressos respondentes (44,5%) declarou ter recebido uma formação interdisciplinar (integração entre várias disciplinas); 32,9% dos egressos receberam uma formação específica (voltada especialmente ao campo da Política Educacional); e um percentual de 21,4% dos egressos receberam uma formação genérica (Pesquisa em Educação em geral). Um percentual de 1,2% não respondeu a essa questão.

Há um certo consenso de que a interdisciplinaridade não é uma área de conhecimento em si mesma, mas que aproxima conhecimentos disciplinares (BRASIL, 2019b). Essa aproximação de disciplinas busca tratar, em outra perspectiva, de questões decorrentes da pesquisa, produzindo, desse modo, novos conhecimentos, procedimentos de métodos de

análise. A formação interdisciplinar é uma forma alternativa, complementar e inovadora de produzir novos conhecimentos, ao integrar a eles o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2019b).

A Capes trabalha, portanto, com o conceito de interdisciplinaridade na área da Educação, na vertente do diálogo das disciplinas.

[...] a abordagem interdisciplinar possibilita a construção/reconstrução do conhecimento e, ao mesmo tempo, promove novas formas de pensar, redefinindo o objeto pesquisado, provocando ampliações conceituais e maior flexibilidade disciplinar. É uma ação que viabiliza a troca e o diálogo com outros saberes, sem evidentemente, o abandono da formação disciplinar do pesquisador. (BRASIL, 2019b, p. 7).

A forte tendência interdisciplinar, presente nos cursos de Doutorado dos PPGs *Stricto Sensu*, pode estar relacionada ao fato de que

[...] a área da educação vem defendendo, há muito tempo, que o corpo docente dos PPG seja composto de professores com formação em diferentes áreas de conhecimento, que propostas curriculares privilegiem a integração de campos articulados, que a formação de pós-graduandos seja de natureza interdisciplinar, que projetos referentes à Educação Básica sejam integrados e que as pesquisas desenvolvidas enfatizem o tratamento interdisciplinar de seu objeto de investigação, através de grupos de pesquisa com composição multidisciplinar. (BRASIL, 2019b, p. 8).

A própria Capes defende que a interdisciplinaridade é uma forma alternativa, complementar e inovadora de produzir novos saberes na área da Educação. Esse órgão afirma que a abordagem interdisciplinar possibilita a construção/reconstrução do conhecimento e, ao mesmo tempo, promove novas formas de pensar, ao redefinir o objeto pesquisado e provocar ampliações conceituais e maior flexibilidade disciplinar. É uma ação que viabiliza a troca e o diálogo com outros saberes, sem, evidentemente, o abandono da formação disciplinar do pesquisador (BRASIL, 2019b).

De acordo com Fazenda (1994), é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, especialmente pelo fato de a interdisciplinaridade construir-se na prática, pois a interdisciplinaridade é mais processo do que produto e revela um cruzamento de saberes disciplinares no campo científico.

Em relação à formação específica para o campo da Política Educacional, que teve a declaração de 32,9% dos egressos respondentes, Mainardes e Stremel (2019) defendem que a formação específica para o campo da Política Educacional envolve o estudo mais aprofundado de questões mais diretamente relacionadas a esse campo. Essa formação permite a aquisição do *habitus* científico que “[...] inclui o domínio de fundamentos teórico-epistemológicos dos principais enfoques de produção de conhecimento da área específica e das questões

metodológicas, éticas e políticas envolvidas no processo de pesquisa” (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 5).

Nesta pesquisa, pôde-se verificar alguma similaridade entre o que foi revelado pelos egressos participantes desta pesquisa e a citação anterior de Mainardes e Stremel (2019), no que se refere à importância dada aos estudos dos aspectos teórico-epistemológico e epistemológico no processo de formação para a pesquisa assim como aos estudos específicos do campo da Política Educacional. Assim, ficam explícitas a importância e a necessidade dos estudos específicos do campo da Política Educacional, no processo de formação de pesquisadores do campo.

Sobre a formação genérica, esta pesquisa revelou que 21,4% dos egressos declararam que a formação recebida, para ser pesquisador na área da Educação, foi genérica (Pesquisa em Educação em geral). Sobre esse tipo de formação, Mainardes e Stremel (2019, p. 17, grifos dos autores), fundamentados em Bernstein (1998), declaram: “Os modos genéricos não são meros procedimentos pedagógicos econômicos de aquisição, mas se baseiam em um novo conceito de ‘trabalho’ e de ‘vida’, uma ideia que bem poderia ser chamada de ‘algo destinado ao curto prazo’”. De acordo com os autores, a formação genérica

[...] tende a não garantir o desenvolvimento de habilidades e práticas mais relacionadas ao próprio campo (Política Educacional) e àquelas destinadas em “longo prazo”: o domínio teórico-epistemológico mais amplo, em um modelo de formação expandida (modelo de competência), o pensamento crítico, a capacidade de análise e a resolução de problemas e comunicação. (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 17).

Entende-se, assim, que na formação genérica para a pesquisa, os cursos de formação incorporam um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens gerais das questões educativas, ao proporem o estudo dos conteúdos de forma panorâmica e com frágil associação a discussões aprofundadas, relacionadas a um campo específico. Vale destacar ainda que a formação genérica não requer, muitas vezes, altos investimentos financeiros e humanos, o que tende a uma formação mais barata do ponto de vista econômico.

Isso posto, argumenta-se que uma característica significativa do *habitus*, na formação de pesquisadores, é uma tendência a uma formação heterogênea no campo da Política Educacional. Tal formação vem priorizando um processo formativo interdisciplinar (integração entre várias disciplinas), seguido da formação específica (voltada especialmente ao campo da Política Educacional) e da formação genérica (Pesquisa em Educação em geral). A ênfase na tendência interdisciplinar de formação pode estar relacionada ao amplo reconhecimento de que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento,

bem como pela noção de que o campo da Política Educacional está relacionado às práticas educacionais⁶⁹.

A presença da formação heterogênea, no campo da Política Educacional, pode indicar ainda as condições econômicas, sociais, políticas e sociocognitivas e, conseqüentemente, a distribuição quase sempre desigual dos diferentes tipos de capitais desse campo no Brasil, as quais exercem grande influência na produção do conhecimento científico. Diante disso, sobre as tendências de formação, faz-se necessário considerar as relações de poder simbólico, as quais, no caso da formação de pesquisadores, estão relacionadas às IES em que os egressos estavam vinculados. Uma vez que a infraestrutura dessas instituições é diversa e a constituição do corpo docente é desigual, há diversidade no financiamento. Nesse sentido, as relações de forças não são, portanto, iguais. Parafraseando Bourdieu (1989), o *habitus* é construído mediante as histórias dos agentes e suas trajetórias. Sobre isso, Bourdieu (1996, p. 27) declara que

[...] as construções não são efetuadas em um vácuo social, como alguns etnometodologistas parecem acreditar: a posição ocupada no espaço social – isto é, na estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital, que são também armas — governa as representações desse espaço e as atitudes adotadas nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.

Nesse caso, entende-se que as tendências de formação para a pesquisa, no campo da Política Educacional, não foram construídas no vazio, na neutralidade. Foram construídas coletivamente pelos agentes do campo, na luta, na cooperação e no conflito. Outrossim, muitas vezes, essa construção é carregada de intenções recobertas de nobreza, principalmente nas sociedades capitalistas, pautadas nas relações de poder. Nesse espaço, a produção dos saberes propicia um contexto em que, necessariamente, os agentes que participam dessa produção podem retraduzir tais práticas mediante seu *habitus*. A prática científica encontra-se permeada pelas diversas formas de compreensão que os pesquisadores fazem da realidade, o que pode gerar diferentes tendências de formação para a pesquisa.

⁶⁹ Para Ball (1994), as políticas são intervenções textuais na prática. As políticas criam problemas que precisam ser resolvidos no contexto e não é possível prever como elas serão postas em prática nos diferentes lugares e contextos. Os textos políticos são limitados e com simplicidades abstratas e a sua tradução, em práticas interativas e sustentáveis, de algum tipo, envolve produtivo pensamento, invenção e adaptação. As políticas normalmente não dizem o que fazer, pois elas criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas e alteradas ou determinados objetivos e resultados já estão definidos. Tudo isso envolve ação social criativa e uma reatividade não robótica. Em síntese, Ball (1994) indica que as práticas são complexas, dinâmicas, multifacetadas e quanto mais distantes da prática as políticas são, é menos provável que sejam acomodadas de forma não mediada no contexto da prática. A prática confronta outras circunstâncias, como pobreza, turmas difíceis, falta de materiais, turmas multilíngues. Algumas políticas alteram algumas circunstâncias em que se atua, mas não podem mudar todas as circunstâncias.

5.3 O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO ESPAÇO DE LUTA E DE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO: PRINCIPAIS ASPECTOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Para iniciar esta seção, explicitam-se os aspectos que os egressos participantes consideraram fundamentais para uma boa formação de pesquisadores em Política Educacional na Pós-Graduação, quais sejam: a) questões teórico-epistemológica e epistemológica (59)⁷⁰; b) espaços de formação (formal e não formal) (58); c) aspectos sociais, políticos e históricos da Política Educacional (19); d) estudos específicos da Política Educacional (17); e) relação entre Estado, sociedade e educação (12); f) pensamento crítico e reflexivo (19); g) professores comprometidos com a formação (6). Nessa questão, os egressos tiveram a opção de indicar mais de um aspecto. A seguir, há alguns relatos sobre o que os egressos consideraram fundamental para uma boa formação do pesquisador em Política Educacional:

Estudar Política Educacional (teorias, metodologias e epistemologias). Não tem segredo: é por aí que começa a coisa toda... Muita gente se diz pesquisador de PE, mas, quando lemos os seus artigos, é um festival de incoerências teórico-metodológicas, bem como um punhado de frases cintilantes que pouco tem base científica. Além disso, considero fundamental uma boa compreensão ética da pesquisa em PE. (E12).

Conhecimento a respeito da epistemologia e ou/teoria do conhecimento e os desdobramentos teórico-metodológicos para a construção, condução e publicação da pesquisa. (E17).

É essencial desenvolver a leitura e a escrita crítica. Uma grande parte dos pós-graduandos realiza estudos muito interessantes e não consegue traduzir na escrita a riqueza de todo o trabalho, tendo muita dificuldade na construção da argumentação. Outro problema é a desconexão entre o referencial declarado e a abordagem metodológica efetivamente utilizada na pesquisa. É preciso trabalhar esse aspecto na formação, de forma que o pós-graduando consiga delimitar uma abordagem teórico-metodológica coerente com seu objeto de estudo. O PPG precisa ser um espaço de provocação, de incentivo à busca de novas abordagens, de liberdade para discussão equilibrada de qualquer ponto de vista. (E51).

Grupos de Pesquisa, Diversidade de disciplinas optativas, produção de uma boa tese e continuidade e oportunidade de coordenar equipes de pesquisas em áreas dos projetos. (E66).

Reuniões coletivas de orientação a projetos e pesquisas da área, no tempo do Doutorado; participação em Grupos de Pesquisa; maior aprofundamento em métodos e procedimentos de pesquisa; participação em congressos para atualização das discussões e referenciais teóricos; conhecimento de plataformas, softwares e ferramentas digitais. (E105).

Clareza em relação às correntes epistemológicas; domínio das ferramentas e metodologias necessárias, ou trânsito entre sujeitos e equipes que tenham esses perfis;

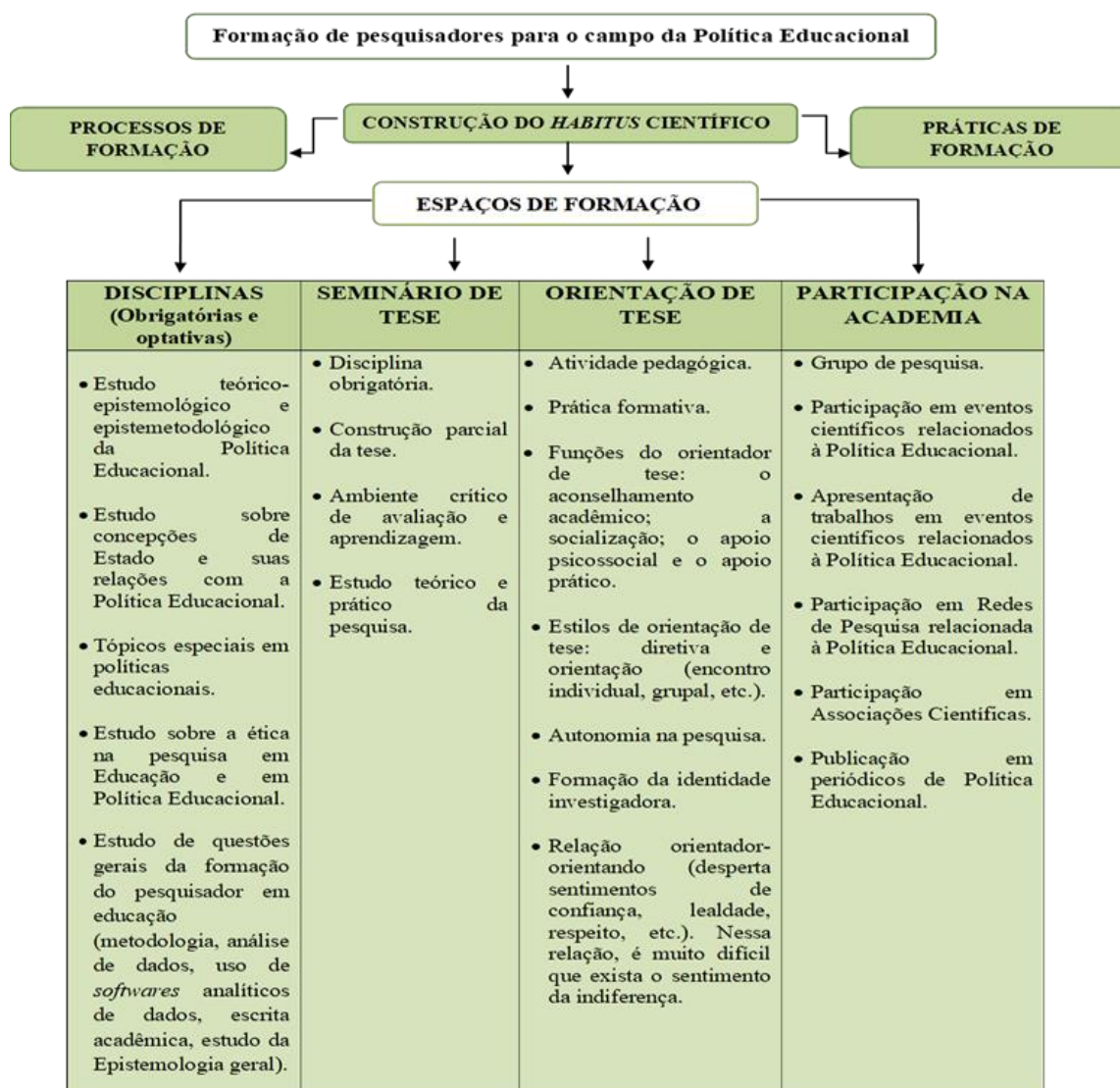
⁷⁰ Número de egressos que indicaram tais aspectos.

capacidade de fazer análise de conjuntura; e vivência nos sistemas que pretende pesquisar. (E113).

A profundidade teórica. A aceleração dos processos formativos na pós-graduação tem limitado demais essa possibilidade, aligeirando a aproximação com o campo, o que, no limite, dificulta a superação de alguns dos próprios problemas do campo. (E121).

Diante do exposto, afirma-se que os egressos de Doutorado que participaram desta investigação revelaram aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores no campo da Política Educacional. A partir disso, delineia-se os principais aspectos que merecem ser considerados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Destaca-se que tais aspectos são tomados como sugestões para uma proposta de formação aberta ao debate. Tais aspectos estão evidenciados na Figura 9 a seguir.

Figura 9 – Diagrama dos principais aspectos que merecem ser considerados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

O processo de formação de pesquisadores, como qualquer outro objeto de estudo das práticas sociais, é constituído por diversas relações (ORTIZ LEFORT, 2010). É nessa perspectiva relacional que os principais aspectos que merecem ser considerados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional são analisados:

- a) Currículo dos PPGEs: O planejamento curricular dos PPGEs requer um diagnóstico prévio, o desenho e a avaliação das possibilidades de ação, a implementação e a avaliação. É importante que esse processo de planejamento seja de forma cíclica e recorrente na análise e na atualização do currículo. Na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, conforme averiguado nesta pesquisa, compreendem-se disciplinas obrigatórias e optativas que podem incluir estudos específicos do campo como: teórico-epistemológicos e epistemológico; ética na pesquisa, tópicos especiais; e, ainda, estudos universais da área da Educação.
- b) Seminário de tese: Espaço formal de formação para a pesquisa que tem a intenção de desenvolver habilidades do doutorando no tocante às atividades de construção da tese. Esta pesquisa revelou que o seminário de tese se constitui como um espaço pedagógico fundamental para a inserção do doutorando na comunidade científica, a qual oportuniza desenvolvimento e avaliação do pensamento crítico assim como estudos de ordem teórica e prática do processo investigativo.
- c) Orientação de tese: É uma prática educacional considerada pela literatura como um dos aspectos mais relevantes na formação de pesquisadores. Os dados desta pesquisa revelaram a importância de o orientador de tese assumir uma postura ativa no desenvolvimento da pesquisa, ou melhor, orientar o doutorando em seu progresso por meio da discussão sobre a teoria, as técnicas e os métodos de pesquisa e análise de dados. Dessa forma, o orientador auxiliará o doutorando na sua inserção na comunidade acadêmica, e, fundamentalmente, fornecerá um *feedback* crítico sobre o seu desempenho. Foi possível observar nesta pesquisa que o *feedback* crítico é o que confere um lugar privilegiado à avaliação formativa no processo de formação de investigadores para o campo da Política Educacional. Essas características destacam a natureza educacional do processo de orientação de tese.
- d) Participação na academia: Os resultados desta pesquisa apontaram que a participação dos doutorandos em eventos científicos, a apresentação de trabalhos, a publicação de artigos, a participação em grupos e em redes de pesquisa tem fundamental importância para a formação do futuro pesquisador, pois possibilita a integração de conhecimentos obtidos nas disciplinas já cursadas e na orientação de tese com os novos conhecimentos

adquiridos nas atividades nesses espaços não formais de formação para a pesquisa. A participação na academia auxilia na atualização de saberes, na expansão da capacidade intelectual e no crescimento pessoal. Nesses espaços, há diferentes agentes profissionais envolvidos no processo formativo.

A partir dos dados teóricos e empíricos desta pesquisa, defende-se que uma formação mais específica para o campo da Política Educacional é importante, pois pode levar a uma maior adesão e fidelidade ao campo (MAINARDES; STREMEL, 2019) e agregar capital para uma inclusão mais qualificada nos espaços acadêmicos específicos do campo, tais como: revistas, eventos, grupos de trabalhos, associações, redes de pesquisa, projetos de pesquisa em rede, *networks* etc., o que contribui para o fortalecimento e a expansão do campo da Política Educacional. Um desafio importante para o campo da Política Educacional é a criação de um projeto de formação articulado e consciente (MAINARDES; STREMEL, 2019) que priorize a formação específica do campo sem desconsiderar a formação interdisciplinar.

De modo geral, infere-se que esse projeto reclama a inclusão dos aspectos anteriormente mencionados, na intenção de um processo formativo que propicie o domínio teórico-epistemológico e epistemológico, o pensamento crítico, a capacidade de interpretação e de análise, a resolução de problemas e a comunicação.

Cabe destacar que a Capes vem preconizando que a estrutura curricular dos novos cursos *Stricto Sensu* assegure a oferta de disciplinas compatíveis com o perfil do curso.

Serão analisadas a pertinência e a coerência da estrutura curricular, incluindo a abrangência do núcleo de disciplinas ou seminários de tratamento metodológico relacionado às áreas de concentração e de disciplinas ou seminários com conteúdos relacionados às linhas de pesquisa ou de atuação. (BRASIL, 2019a, p. 6).

O fato de as linhas de pesquisa caracterizarem-se por certa interdisciplinaridade as aprimora, expandindo as oportunidades das discussões teórico-metodológica e epistemológica. Contudo, aprofundar questões mais específicas da pesquisa no campo da Política Educacional, além de manter o vínculo com o campo, é salvaguardar a pertinência e a coerência da estrutura curricular nos PPGs com linhas de pesquisa relacionadas à Política Educacional.

Assim sendo, a partir das contribuições de Bourdieu (2004b), compreende-se que a autonomia do campo é essencial e que os campos podem compor suas próprias regras e leis, assumir posições de tomar decisões. Para além das posições, há interesses comuns entre os agentes do campo, gerando, dessa maneira, uma “cumplicidade objetiva” (BOURDIEU, 2003a).

O campo da Política Educacional é um campo que possui disposições estruturantes, o que significa que o *habitus* existente nas tendências de formação pode ser moldado nas práticas futuras. Ademais, um projeto articulado e consciente de formação de pesquisadores, que priorize a formação específica do campo, sem desconsiderar a formação interdisciplinar, pode contribuir para o fortalecimento das pesquisas no campo, tendo em vista que os pesquisadores teriam maiores oportunidades de envolver-se com temas, debates e impasses do próprio campo.

A formação do pesquisador de Política Educacional é um processo longo e complexo, que não se resume à formação recebida durante o Doutorado. Considera-se, porém, que essa seja uma etapa primordial da formação, uma vez que, para Fernández Fastuca (2018), o Doutorado, mesmo sendo considerado o último nível educacional formal, é o início da carreira de pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que a relação que se estabelece entre as posições e as tomadas de posição nada tem de uma determinação mecânica: cada produtor, escritor, artista, sábio constrói seu próprio projeto criador em função de sua percepção das possibilidades disponíveis, oferecidas pelas categorias de percepção e de apreciação, inscritas em seu *habitus* por uma certa trajetória e também em função da propensão a acolher ou recusar tal ou qual desses possíveis, que os interesses associados a sua posição no jogo lhe inspiram.

(Pierre Bourdieu)

O objetivo desta tese foi apreender aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) que possuem cursos de Doutorado com Linha de Pesquisa (LP) relacionada à Política Educacional no Brasil. Essa análise buscou identificar as disposições estruturadas e estruturantes presentes na formação de pesquisadores no que se referem aos esquemas de percepção, pensamento e ação dos agentes envolvidos no processo de formação para a pesquisa no campo da Política Educacional.

Investigar a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional foi uma atividade desafiadora e instigante. Desafiadora pelo fato de a realidade científica, apresentada sobre a temática, indicar a escassez de estudos; e os poucos escritos existentes, apesar de apresentarem importantes reflexões, originaram-se de estudos pouco abrangentes sobre a formação dos pesquisadores para o campo da Política Educacional, o que indica aspectos de ineditismo desta tese. Instigante pelo motivo de problematizar e explicitar os principais aspectos, desafios e as possibilidades de formação para a pesquisa no campo.

O contexto histórico revela que o sistema de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, instaurado a partir do Parecer Nº 977/1965 e a formação de pesquisadores, viveu acelerada expansão como parte de um projeto do Estado. As políticas de indução da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil tiveram fases distintas impulsionadas pelo contexto educacional, social, político e econômico vivenciado em cada época. Como todo campo, o contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, da área da Educação, da formação de pesquisadores e da Política Educacional é permeado de lutas, de conflitos, de continuidades e de rupturas. Tais espaços consistem em uma estrutura profundamente hierarquizada, formada por diferentes agentes e *habitus*, que, como um espaço de lutas, estão sempre em jogo os interesses, as regras e os capitais específicos (BOURDIEU, 2004b).

A teoria de Bourdieu mostrou-se bastante fecunda para a análise da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, uma vez que se fez oportuno resgatar os conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico, os quais foram tratados

como integrantes de um sistema teórico que se define na sua inter-relação. “Falar de *habitus* sem *campo* e afirmar que se analisar o ‘*habitus*’ sem analisar o ‘*campo*’ é, portanto, transformar o *habitus* em fetiche, abstraí-lo dos próprios conceitos que lhe dão significado e nos quais ele funciona” (MATON, 2018, p. 89, grifos do autor). Diante disso, pode-se dizer que: “Qualquer tentativa de explicar a prática utilizando apenas o *habitus* não é bourdieusiana” (MATON, 2018, p. 89). Portanto, os conceitos de campo científico, *habitus* científico e capital científico foram discutidos, neste estudo, de forma não linear, o que contribuiu para desvelar e compreender o que estava subjacente às práticas de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional que, atualmente, se materializam no contexto acadêmico.

Chegando ao final desta pesquisa, não necessariamente a um fim de tudo, mas a um fim limitado pela proposição e pelas condições objetivas para a sua realização, retomam-se as indagações iniciais para verificar a efetivação daquilo que se propôs em termos de problema e de objetivos da pesquisa. Além disso, busca-se apontar se os resultados alcançados contribuíram, de certa forma, para uma reflexão fundamentada sobre o objeto de estudo.

O problema que deu origem a esta pesquisa – **Quais *habitus* estão incorporados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?** – revelou que esses *habitus* envolvem determinadas práticas de ensino e de aprendizagem nos espaços de formação formais e não formais, decisões a respeito da estrutura curricular e das tendências de formação, entre outros aspectos. Nesse contexto, o *habitus* presente em tais aspectos apresentam-se ao mesmo tempo de forma social e individual – social, porque as categorias de ação, vindas do social (*campo*) são partilhadas por todos os agentes que estão sujeitos às mesmas condições sociais; individual, porque cada agente, ao ter uma história única no mundo, internaliza um conjunto notável de esquemas.

O *habitus* liga, portanto, o social ao individual, pois as experiências de vida do agente no campo podem ser únicas em termos do seu conteúdo, mas são compartilhadas em termos de sua estrutura com outros agentes (MATON, 2018). Os *habitus* que estão incorporados na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional possuem uma combinação de esquemas que são simultaneamente estruturados (pelas experiências passadas) e estruturantes (pelas ações presentes e futuras).

De acordo com esse ponto de vista, os *habitus* presentes na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional são um processo de interiorização que implica sempre a internalização da objetividade, o que ocorre de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade (ORTIZ, 1983). “A relativa homogeneidade dos

habitus subjetivos encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam” (ORTIZ, 1983, p. 17-18).

A partir disso, a questão de pesquisa seguinte – **Quais contextos, agentes e práticas de ensino e de aprendizagem doutoral se mostram imprescindíveis no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional? De que maneira eles se inter-relacionam?** – oportunizou indicar algumas especificidades.

Os resultados mostram que, no campo da Política Educacional, há diferentes contextos, agentes e práticas de ensino e de aprendizagem que são colocadas em ação no nível de Doutorado. Nesses espaços formativos, estão incorporados um *habitus* científico. Os principais contextos, os agentes e as práticas de ensino e de aprendizagem doutoral que se mostraram imprescindíveis no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional são os seguintes: as disciplinas, os seminários de tese, a orientação de tese e a participação na academia. Em cada um desses espaços, os agentes formativos mudam: orientadores de tese, professores de Pós-Graduação, árbitros de revistas científicas, pares de Doutorado, entre outros. As práticas desempenhadas pelos agentes nesses espaços não são únicas.

A pesquisa revelou que as disciplinas obrigatórias e optativas cursadas no decorrer do Doutorado são de extrema relevância, apontando que as disciplinas consideradas imprescindíveis no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional são as disciplinas que abrangem estudos sobre: a) Epistemologias em geral; b) Epistemologias da Política Educacional; c) especificidades do campo da Política Educacional; e d) seminário de tese.

Como pode ser observado, os dados da pesquisa relevaram a importância do estudo de questões de natureza teórica-epistemológica e epistemológica do campo da Política Educacional e da área da Educação, como também os demais estudos do campo, uma vez que ele foi considerado como um ponto forte da formação pelos egressos e do próprio projeto de pesquisa inicial desta tese. No entanto, o debate sobre questões ético-ontopistemológicas não pode ser negligenciado ou secundarizado no processo de formação para a pesquisa, pois está na base das concepções de ciência, de conhecimento e de pesquisa científica. De modo geral, a ético-ontopistemologia refere-se à indissociabilidade entre ética, ontologia e epistemologia (BARAD, 2007, *apud* MAINARDES, 2021) e contribui para a realização de pesquisas mais integradas e coerentes. A ético-ontopistemologia, na concepção de Stetsenko (2021), refere-se à integração entre ser-saber-fazer. Para a autora, as teorias e as epistemologias possuem um *ethos* sociopolítico (valores, visão de *status quo*) que pode ser voltado à adaptação/mudança ou

à transformação. A autora propõe o conceito de posicionamento ativista transformador, a partir do qual é possível agir com o propósito de transformar o mundo, tendo em vista um futuro desejado.

Quanto aos seminários de tese, estes foram apontados pelos egressos como o segundo importante espaço de formação para a pesquisa no campo da Política Educacional. Com base nos dados da pesquisa, pode-se apreender que há disposições incorporadas nas práticas de ensino e de aprendizagem na disciplina de Seminário de tese que corresponde aos estudos teóricos e práticos para a realização da pesquisa científica. Os seminários de tese revelaram-se como ambientes críticos de aprendizagem que potencializam a construção do conhecimento novo.

Um outro espaço imprescindível na formação para a pesquisa no campo da Política Educacional é a orientação de tese. Tal importância se observou quando os egressos descreveram positivamente o processo de orientação de tese vivenciado no decorrer da formação. Os dados levantados revelaram que a orientação de tese é um processo ao longo do qual o doutorando adquire as habilidades para tornar-se um pesquisador. Pode-se inferir, então, que, no processo de orientação de tese, por meio das situações práticas, o orientando vai construindo seu *habitus* científico (BOURDIEU, 1989).

A partir dos dados da pesquisa, pôde-se perceber que os egressos mantiveram, no decorrer da formação, uma participação muito ativa na academia, compreendendo a participação em grupos de pesquisa, eventos científicos, redes de pesquisa e associações científicas e publicações em periódicos. Isso indica a existência de um *habitus* incorporado pelos agentes do campo da Política Educacional na valorização e na participação desses espaços como ambientes formativos para a pesquisa.

Os contextos, os agentes e as práticas de ensino e de aprendizagem, presentes no processo de formação de pesquisadores, no campo da Política Educacional, inter-relacionam-se e complementam-se no processo de formação do pesquisador, uma vez que é nos contextos, com os agentes e as práticas, que o conhecimento é socializado e concretizado. Da mesma forma, há ainda uma inter-relação com diferentes condicionantes, como, por exemplo: as condições sociais em que os contextos, os agentes e as práticas operam; as condições materiais e infraestruturais das IES; as implicações nos relacionamentos interpessoais com os alunos e os demais docentes; as Políticas Educacionais etc. O contexto em que os PPGEs estão inseridos é, por conseguinte, determinado pelas características dos atuais modelos institucionais, políticos e econômicos.

É significativo, no pensamento de Bourdieu (1983), a sustentação de que, na estrutura objetiva do campo, os agentes adquirem disposições que lhes permitem agir conforme as possibilidades existentes no interior dessa conjuntura objetiva. Diante disso, os resultados da pesquisa mostraram que, em cada contexto, em cada prática de ensino e de aprendizagem doutoral, no processo de formação para a pesquisa em Política Educacional, há um *habitus* que veio se constituindo na medida em que o agente foi se inserindo no campo, uma vez que

[...] os agentes não chegam a um campo completamente armados com conhecimento divino do estado do jogo, das posições, crenças e aptidões dos outros atores, nem das consequências totais de suas ações. Em vez disso, os agentes possuem um ponto de vista particular sobre os acontecimentos com base em suas posições, e eles conseguem adquirir uma noção da velocidade, do ritmo e das regras não escritas no jogo ao longo do tempo e da experiência. (MATON, 2018, p. 79-80).

A partir da terceira questão de pesquisa – **Quais tendências de formação se fazem presentes no campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?** – pode-se concluir que uma característica significativa do *habitus* da formação de pesquisadores é uma tendência a uma formação heterogênea no campo da Política Educacional. Tal formação vem priorizando um processo formativo interdisciplinar (integração entre várias disciplinas); seguido da formação específica (voltada especialmente ao campo da Política Educacional); e uma formação genérica (Pesquisa em Educação em geral). A ênfase na tendência interdisciplinar de formação pode estar relacionada ao amplo reconhecimento pela própria área da Educação de que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento, bem como pela noção de que o campo da Política Educacional está relacionado às práticas.

A partir dos dados teóricos e empíricos, defende-se que uma formação mais específica para o campo da Política Educacional é importante, pois pode levar a uma maior adesão e fidelidade ao campo e agregar capital para uma inclusão mais qualificada nos espaços acadêmicos específicos do campo, tais como: revistas, eventos, grupos de trabalhos, associações, redes de pesquisa, projetos de pesquisa em rede, *networks* etc., contribuindo no fortalecimento e na expansão do campo da Política Educacional.

Sobre as tendências de formação para a pesquisa que se fazem presentes no campo da Política Educacional, a teoria de Bourdieu (1996) revela que os agentes produzem ativamente a realidade social por meio das atividades de atribuição de sentido, porém essa atuação é baseada nas posições que ocupam em um determinado espaço social. As tendências de formação não foram, portanto, construídas no vácuo, mas criadas com base nas interações sociais dos agentes e nos aspectos políticos, sociais e econômicos que os perfazem. A

distribuição dos diferentes tipos de capitais governa as representações dos agentes no espaço social e as atitudes adotadas nas lutas para conservar ou transformar o campo (BOURDIEU, 1996).

A identificação de tais tendências de formação, no campo da Política Educacional nos cursos de Doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, foi primordial para superar a última problemática desta pesquisa: **Quais os principais aspectos, desafios e as possibilidades de formação para a pesquisa em Política Educacional?**

Esse momento, como os demais, foi bastante rico para o estudo, que, por meio da pesquisa teórica e empírica, delinear-se os principais aspectos de formação para a pesquisa no campo da Política Educacional. Tais aspectos são tratados em uma perspectiva relacional. É nessa perspectiva que os principais aspectos da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional são considerados, quais sejam: a) currículo da Pós-Graduação; b) seminário de tese; c) orientação de tese; e d) participação na academia. A partir disso, pode-se destacar que um desafio⁷¹ importante para o campo da Política Educacional é a criação de um projeto de formação articulado e consciente (MAINARDES; STREMEL, 2019), que priorize a formação específica do campo sem desconsiderar a formação interdisciplinar. De forma geral, entende-se que esse projeto necessita incluir os aspectos mencionados anteriormente, na intenção de uma formação que oportunize o domínio teórico-epistemológico e epistemológico, o pensamento crítico, a capacidade de interpretação e de análise, a resolução de problemas e a comunicação. Acredita-se que esse projeto de formação se constitui em uma possibilidade de formação consistente para o campo da Política Educacional.

A partir da contribuição da literatura e do estudo empírico desta pesquisa, entende-se que uma formação consistente para o campo da Política Educacional fundamenta-se em duas perspectivas: a) gestão teórica da disciplina; e b) gestão técnico-instrumental (SORIANO, 2000).

Por gestão teórica da disciplina compreende-se o conhecimento específico do campo da Política Educacional⁷², que pode ocorrer nos diferentes espaços de formação formais e não formais para a pesquisa. A gestão técnico-instrumental diz respeito a um conjunto de técnicas e instrumentos para fazer pesquisa, com o objetivo de identificar e construir estratégias que orientem e ofereçam instrumentos para a ação dos pesquisadores, possibilitando não apenas o

⁷¹ O campo da Política Educacional possui ainda outros desafios como: consolidar e fortalecer o campo e a pesquisa no campo; pensar a política como prática etc.

⁷² Conhecimento teórico-epistemológico e epistemológico da Política Educacional; conhecimento sobre concepções de Estado e suas relações com a Política Educacional; conhecimento sobre Políticas Educacionais; conhecimento sobre ética na pesquisa em Política Educacional etc.

conhecimento das demandas imediatas, mas também uma reconstrução histórica e crítica. Aliado a isso, está o conhecimento interdisciplinar da área da Educação⁷³.

O trabalho com as duas perspectivas – a gestão teórica da disciplina e a gestão técnico-instrumental na formação para a pesquisa – é um dos caminhos para uma formação de pesquisadores consistente e que responda às demandas profissionais e sociais no campo da Política Educacional. Uma formação consistente, parafraseando Bourdieu, Passeron e Chamboredon (1999), em que o ensino da pesquisa forneça os instrumentos indispensáveis ao tratamento sociológico do objeto.

É importante reiterar o quão complexo é o processo de formação de pesquisadores, no qual diversas situações sócio-históricas e institucionais estão envolvidas, como também diferentes concepções de realidade social, diferentes interesses sociais e posições política-ideológicas de grupos e indivíduos, que estão refletidas nos currículos e, conseqüentemente, no conteúdo incluído nos cursos de Pós-Graduação, o que dá a cada programa de formação um caráter único (MORENO BAYARDO, 2000).

Na perspectiva relacional, o mundo social não é fechado e nem mesmo percebido de igual maneira por todos os agentes. Assim, não há uma igualdade na construção dos agentes como ser social, como também não se tem a mesma igualdade na construção da percepção da realidade. É a partir da internalização de uma economia simbólica de capitais que se constitui o *habitus*, o qual determina a interpretação da realidade. É nesse sentido que Moreno Bayardo, Jiménez Mora e Ortiz Lefort (2011a) afirmam que cada programa de formação possui um caráter único, cada agente em formação vivenciará o processo de formação de maneira única, que dependerá, assim, da sua interpretação da realidade a partir da sua estrutura de assimilação.

Em face do exposto, fica evidente a confirmação do argumento desta tese, uma vez que a teoria e a empiria revelaram que o processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional é a aprendizagem de um ofício, uma jornada complexa que se estrutura pela relação e pela interação de diferentes práticas de formação (pedagógico), espaços (formais e não-formais), agentes (acadêmicos, orientadores de tese, professores etc.), e se materializa em uma atividade acadêmica, a qual exige um *modus operandi* que somente é alcançado por meio do *habitus* científico. Nesse processo, reconhece-se que há aspectos constitutivos do *habitus* científico na formação, os quais se concretizam por meio de uma formação heterogênea no campo da Política Educacional, com a presença das tendências de formação interdisciplinar, específica e genérica.

⁷³ Conhecimentos universais da formação do pesquisador em educação (metodologia, análise de dados, uso de *softwares* análise de dados, escrita acadêmica, estudo da Epistemologia geral, ética, entre outros).

Uma característica relevante do *habitus*, na formação revelada pelos participantes desta pesquisa, dá-se na importância dos estudos específicos do campo da Política Educacional, o que confirma a primordialidade da formação específica do campo sem desconsiderar a formação interdisciplinar na formação para a pesquisa no campo.

Dito isso, com os resultados obtidos na presente pesquisa, pode-se destacar algumas possíveis contribuições que este estudo pode oferecer para o campo da Política Educacional e para a área da Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático, a saber:

- a) do ponto de vista teórico, acredita-se ter adicionado ao campo da Política Educacional um conhecimento atualizado e novo, dado que, como já mencionado na introdução deste trabalho e discutido na revisão de literatura, os estudos que tratam da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional são escassos. Assim, este estudo apresentou um panorama teórico sobre a temática com contribuições de teóricos nacionais e internacionais. A teoria oportunizou discutir sobre o processo de formação de pesquisadores, que, junto à pesquisa empírica, foi possível delinear a realidade da formação para a pesquisa no campo da Política Educacional no Brasil, os modos de percepção, de pensamento e de ação dos agentes na aprendizagem do ofício da pesquisa no campo.
- b) do ponto de vista prático, revelam-se alguns caminhos para a melhoria das situações e das condições que caracterizam a formação de pesquisadores no campo da Política Educacional – são caminhos que revelam os aspectos (currículo dos PPGes; seminário de tese, orientação de tese e participação na academia), o desafio (criação de um projeto de formação articulado e consciente que priorize a formação específica do campo sem desconsiderar a formação interdisciplinar) e as possibilidades de formação para o campo (formação mais específica para o campo da Política Educacional). Almeja-se que este estudo seja considerado pelos agentes (coordenadores/docentes/pesquisadores) em ações futuras do campo, especialmente por demonstrar sua dinâmica funcional (prática).

É a partir do ponto de vista teórico e prático que este estudo elenca algumas implicações para o processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional:

- Faz-se necessário desenvolver pesquisas que investiguem: a) as disposições construídas e incorporadas pelos orientadores de tese nos PPGes das universidades brasileiras que possuem cursos de Doutorado com LP em Política Educacional; b) a

estrutura do campo acadêmico da Política Educacional: as transformações dessa estrutura ao longo do tempo; as formas de distribuição de capital no decorrer do tempo; entre outros; c) o currículo como eixo norteador nos Programas de Pós-Graduação que possuem cursos de Doutorado com LP em Política Educacional; d) o predomínio e a interferência dos contextos experiencial (pessoal), institucional, político e econômico na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional; e, por fim, e) habilidades individuais tomadas como básicas na formação para a pesquisa em Política Educacional.

- A tendência de formação genérica na formação de pesquisadores no campo da Política Educacional necessita ser interrogada. De acordo com Mainardes e Stremel (2019), fundamentados em Bernstein (1998), a formação genérica enfatiza, muitas vezes, o modelo de desempenho, no qual: a) há poucas relações interdisciplinares; b) há estratégias de controle explícitas com prazos e metas a serem alcançadas; e c) a formação mais barata, pois faz-se mais com menos recursos. “Nesse modelo, criam-se identidades projetadas (diretamente ligadas ao campo da economia e, por isso, com uma maior dependência externa). A projeção traduz-se, assim, numa posição utilitária, baseada nas exigências de mercado” (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 6).
- Faz-se indispensável, na formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, o conhecimento específico do campo, tais como: conhecimento ético-ontopistemológico no campo da Política Educacional; conhecimento sobre concepções de Estado e suas relações com a Política Educacional; conhecimento sobre Políticas Educacionais; conhecimento sobre ética na pesquisa em Política Educacional etc., sem desconsiderar a formação interdisciplinar.

Tais implicações podem trazer consigo o desenvolvimento de novos estudos que busquem o avanço das discussões desta pesquisa, pois em nenhum momento deste estudo teve-se a intenção de esgotar as discussões sobre a temática ou considerar como uma proposta fechada. Trata-se, portanto, de um trabalho inicial que deve ser aperfeiçoado, criticado, complementado, em outras palavras, que seja objeto de reflexão de novas pesquisas do campo. Tem-se a convicção de que há muito o que se fazer e muito ainda a ser pesquisado sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Dar continuidade às pesquisas sobre a temática é o desejo dos autores deste estudo.

No decorrer da pesquisa, inúmeras perguntas surgiram como disposições do interesse em saber mais, que, por vários motivos, não puderam ser incorporadas neste estudo, o que se pode chamar de limitações da pesquisa. A primeira limitação constatada, levando em conta a

perspectiva relacional de Bourdieu, e para uma análise mais abrangente do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, trata-se da ausência da participação dos orientadores de tese dos respectivos PPGs, bem como a ausência da análise dos currículos e das ementas das disciplinas dos PPGs. Tais ausências podem ser justificadas em razão de que uma única pesquisa não consegue dar conta das diversas demandas que um único objeto de estudo estabelece, o que significa a necessidade de outras pesquisas que venham complementar e aprimorar este estudo, o que já está sendo delineado pelos autores desta pesquisa.

Outra limitação constatada refere-se a não participação de todos os egressos identificados/levantados. A investigação contou com a participação de 22% dos egressos que aceitaram e se disponibilizaram em responder ao questionário. Diante disso, os resultados puderam evidenciar alguns aspectos da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, sem fazer afirmações generalizadas no âmbito nacional sobre a formação de pesquisadores desse campo.

Por fim, da mesma forma como iniciei esta pesquisa, novamente aqui, para encerrar, renuncio dos formalismos impessoais para dar continuidade à pequena história relatada no início deste estudo. Desde a minha aprovação no processo seletivo do Doutorado na UEPG, no ano de 2018, procurei ter comprometimento com minha formação, apesar de não ser possível ter dedicação exclusiva para a pesquisa, pois sempre tive de conciliar a vida acadêmica com a vida profissional.

É importante destacar que as disciplinas cursadas no decorrer da formação doutoral me auxiliaram muito nesse processo formativo e investigativo. A disciplina de Seminários de Pesquisa, ministrada pelos professores Jefferson Mainardes e Ademir José Rosso, teve grande relevância. Após cada aula, surgiam muitas inquietações/reflexões a respeito da pesquisa, como, por exemplo, sobre o argumento da tese. Na disciplina de Seminário de Tese I, a professora Simone de Fátima Flach, com sua sabedoria e suas perguntas provocadoras sobre meu objeto de pesquisa, fez-me repensar e reconstruir, por diversas vezes, elementos que eu imaginava que estavam consolidados na minha pesquisa. Isso é sublime para o processo de formação para a pesquisa.

Evidencio, também, a brilhante contribuição da banca de avaliação desta tese, com a qual mantive um intercâmbio de ideias, que, nos entraves da pesquisa, pude contar com ela na busca de alternativas e sugestões. Isso porque, no mundo da pesquisa, assim como em outros âmbitos da atuação social, não pode existir espaço para a figura do agente solitário, cuja produção científica não advém apenas da inspiração individual do pesquisador, pois a vida acadêmica se constitui em uma rede de relações sociais, e a construção do objeto de pesquisa

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridas por o que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (BOURDIEU, 1989, p. 26-27).

As diversas experiências vivenciadas no decorrer deste trabalho foram extremamente profícuas para o processo da minha formação doutoral, na qual tive a persuasão de que a pesquisa científica consiste na incorporação do *habitus* científico, que, no cultivo das ações científicas e na sua contínua reflexão e execução, tornam-se uma objetivação dos modos de percepção, de pensamento e de ação do pesquisador – “[...] ser capaz de apreender a pesquisa como uma atividade racional” (BOURDIEU, 1989, p. 18).

REFERÊNCIAS

- ABERO, L. *et al.* **Investigación Educativa**: Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo, Uruguay: Contexto S. R. L., 2015. Disponível em: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ABREU, R. M. de A.; LIMA JUNIOR, A. S. A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-101, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2932>. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2932/2243>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ACUÑA GAMBOA, L. A.; BARRAZA MACÍAS, A.; DIPP, A. J. **Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica**: Hacia la construcción de un estado del arte. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C., 2017. Disponível em: <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/formacioninvestigadores.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- AGUDELO, N. Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. **Revista ieRed**: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004902>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ÁLVAREZ BALANDRA, A. C.; ÁLVAREZ TENORIO, V. Formación de Investigadores Educativos y eticidad. **REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 97-104, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119127007.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ALVES, V. M. **Formação e trabalho de pesquisadores em educação**: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91159/258865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ANDRADE, E. **Intervenções do orientador na escrita**: efeitos na formação do pesquisador. 2015. 250 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03082015-160608/publico/EMARI_ANDRADE.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/3133-5134-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/3133-5134-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/156/166>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ANDRES, L. *et al.* Drivers and interpretations of doctoral education today: national comparisons. **Frontline Learning Research**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 5-22, 2015. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/177/249>. Acesso em: 22 nov. 2018

ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 231-250. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2019.

APA. **Manual de publicação da APA**. Tradução Daniel Bueno. Revisão técnica Maria Lucia Tiellet Nunes. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

AYALA CARABAJO, R. Formación de investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (De Van Manen) en el contexto hispanoamericano. **Educación XX1**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 359-381, 2016. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16471/18880>. Acesso em: 22 nov. 2018.

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. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: Ball, S. J.; Mainardes, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e debates. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BAMBERGER, A. Academic degree recognition in a global era: the case of the Doctorate of Education (EdD) in Israel. **London Review of Education**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 28-39, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18546/lre.16.1.04>. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/s4.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BAPTISTA, A. *et al.* The doctorate as an original contribution to knowledge: considering relationships between originality, creativity, and innovation. **Frontline Learning Research**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 55-67, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091022.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BARNACLE, R.; USHER, R. Assessing the quality of research training: the case of part-time candidates in full-time professional work. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 345-358, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/758482628>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0729436032000145185>. Acesso: 22 nov. 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do

conhecimento. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BÉJAR, R.; HERNÁNDEZ, B. H. **La investigación en ciencias sociales y humanidades en México**. México: Miguel Ángel; Porrúa/CRIM, 1996.

BERMÚDEZ GARCÍA, J. A.; MORALES HIDALGO, P. A.; GARCÍA ZACARÍAS, J. C. Claves Epistemológicas para la formación de investigadores educativos. **INNOVA Research Journal**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 83-98, 2018. Disponível em: <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/414/583>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madri: Ediciones Morata, 1998.

BIANCHETTI, L; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/McWkP54pFcYWp9t9Y48YftJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BLAJ-WARD, L. Skills versus pedagogy? Doctoral research training in the UK Arts and Humanities. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], v. 30, n. 6, p. 697-708, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.535507>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2010.535507?journalCode=cher20>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BOEREN, E. *et al.* Mentoring: a review of early career researcher studies. **Frontline Learning Research**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 68-80, 2015.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 2. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003a.

BOURDIEU, P. **El ofício del científico**. Ciência de La ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama, 2003b.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência** – por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, P. O Campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/3JY6Zsr9yVZGz8BYr5TfCRG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.; CHAMBOREDON, J.-C. **A Profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo Vintiuno, 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 21.231, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer Nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965**. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Documento Orientador de APCN**. Área 38: Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Avaliação (DAV). Ministério da Educação (MEC). Brasília: Capes, DAV, MEC, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/APCN_Educacao.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Documento de Área**. Área 38: Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Diretoria de Avaliação (DAV). Ministério da Educação (MEC). Brasília: Capes, DAV, MEC, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BURTON, D. (ed.). **Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers**. London: Sage, 2000.

- CALMA, A. Postgraduate research training: some issues. **Higher Education Quarterly**, [s. l.], v. 65, n. 4, p. 368-385, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00495.x>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230305053_Postgraduate_Research_Training_Some_Issues. Acesso em: 12 nov.2018.
- CARRERA HERNÁNDEZ, C.; MADRIGAL LUNA, J.; LARA GARCÍA, Y. I. La formación de investigadores en los posgrados: una reflexión curricular. **Boletín Redipe**, [s. l.], v. 6, n. 9, p. 53-72, 2017. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/350/347>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CASTELLÓ, M.; MCALPINEB, L.; PYHÄLTÖ, K. Trends influencing researcher education and careers: what do we know, need to know and do in looking forward. **Frontline Learning Research**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 1-4, 2015. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/197/263>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CASTIONI, R. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 199-224, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362016000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/h3CN3YD6XvszbTWqnbN4WPK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. La formación de investigadores en el área de humanidades: los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. **Revista Signos - Estudios de Lingüística**, [s. l.], v. 49, n. S1, p. 30-51, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v49s1/art03.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CNPQ. **Ética e Integridade na Prática Científica**. 2011. Disponível em: <http://cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguay de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 13-42, jan./jun. 2012.
- CRASWELL, G. Deconstructing the skills training debate in doctoral education. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 377-391, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360701658591>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360701658591?journalCode=cher20>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CRIBB, A.; GEWIRTZ, S. Doctoral student supervision in a managerial climate. **International Studies in Sociology of Education**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 223-236, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/09620210601037787>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620210601037787>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CROSSOUARD, B. M. The (re-)positioning of the doctorate through the eyes of newly qualified researchers. **Twenty First Century Society**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 197-214, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/17450144.2010.498524>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17450144.2010.498524?journalCode=rsoc20>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CROSSOUARD, B. M. Conceptualising doctoral researcher training through Bernstein's theoretical frameworks. **International Journal for Researcher Development**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 72-85, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1108/ijrd-05-2013-0007>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJRD-05-2013-0007/full/html>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CROSSOUARD, B. M.; PRYOR, J. Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate. **Pedagogy, Culture & Society**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 221-237, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681360802346614>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360802346614>. Acesso em: 22 nov. 2018.

DALPIAZ, L. H. Formação do pesquisador: Singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. In: ALMEIDA, M. de L. P. de. (org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 247-270.

DEEM, R.; BREHONY, K. J. Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others? **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 149-165, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713696138>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713696138>. Acesso em: 22 nov. 2018.

DEL VALLE, C. S. *et al.* Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí. **Anais [...]**. San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017. p. 1-30. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0868.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

DÍAZ BARRIGA, A. **La formación de investigadores em educación y la producción del conocimiento**. México: Editorial: Ediciones Díaz de Santos, 2013. n. 1. v. 1. *E-Book*. Disponível em: <http://dct.digitalcontent.com.co/sview/?i=3998&p=1&idtienda=1&token=1D3D1F49-4172-4BFF-8913-DF86FF8CDF7D&code=2BCC5FA2-F102-4A90-A667-72C88B0149D8>. Acesso em: 3 fev. 2020.

DÍAZ BARRIGA, A.; COLINA ESCALANTE, A. **Formación de investigadores: una tarea de los posgrados en educación en México**. México: Gedisa, 2019.

DIETZ, G. La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx. **Perfiles Educativos**, [s. l.], v. XXXVI, n. 146, p. 202-205, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a13.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

DOMÍNGUEZ, R. E. C. *et al.* Producción del conocimiento y formación de investigadores: una experiencia de trabajo en la red de formación y asesoría en los programas de posgrado en México, Perú y España. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 14., 2017, San Luis Potosí, México. **Anais [...]**. San Luis Potosí: COMIE, 2017. año 3. n. 3. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2278.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/10313-Texto%20do%20Artigo-30862-1-10-20090422.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

ESCALANTE FERRER, A. E.; GARCÍA PASCACIO, L. E. La formación de investigadores en el Posgrado en México: ¿una tarea solo del docente? **EDETANIA**, [s. l.], v. 50, p. 159-173, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Dialnet-LaFormacionDeInvestigadoresEnElPosgradoEnMexico-6039919%20(2).pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, Papirus. 1994.

FERNANDES, J. H. C.; LUCAS, E. R. de O.; SAMPAIO, R. B. O pensamento de Bourdieu à luz da Análise de redes sociais. In: LUCAS, E. R. de O.; SILVEIRA, M. A. A. da. (org.). **A Ciência da informação encontra Pierre Bourdieu**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017. p. 105-127.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **La indagación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores**. Desafíos teóricos y metodológicos. II Jornadas de investigadores en Formación. Reflexiones en torno al proceso de investigación. Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Buenos Aires, 14-16 de noviembre. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261879160>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **La formación de investigadores en la relación director-tesista**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261879066_La_formacion_de_investigadores_en_la_relacion_director-tesista. Acesso em: 19 jan. 2019.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **Pedagogía de la formación doctoral**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo; Universidad Abierta Interamericana, 2018.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; GUEVARA, J. Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 8, n. 1, p. 31-46, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v8n1/1688-9304-cie-8-01-31.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. La dirección de tesis como espacio pedagógico. 2012. In: ENCUESTRO ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Enfoques teóricos y perspectivas de la evaluación educativa, 23., 2012, Córdoba. **Anais eletrônicos** [...]. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261879161>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. In: ENCUESTRO LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN, 7., 2013, San Luis. **Anais** [...]. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 2013. p. 1-21. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Claves_para_una_didactica_de_la_formacio.p df. Acesso em: 10 jan. 2019.

FERREIRA JR., A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 49, p. 35-44, mar. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Ainfluenciadomarxismonapesquisaemeducaobr asileira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Ainfluenciadomarxismonapesquisaemeducaobr asileira%20(1).pdf). Acesso em: 28 jun. 2020.

FERREIRA, N. S. C.; PACHECO, J. A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WqWyqCPcvJ8PS67tGr4DsWv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Ética na pesquisa educacional: Implicações para a Educação Matemática. In: FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. (org.). **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 193-206.

FOLETTI, D. S.; ISAIA, S. M. A. O estado da arte sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 339-358, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9505>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9505>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FONTAINES-RUIZ, T.; URDANETA, G. Culturas de formación y formación de investigadores educativos. **Ra Ximhai**, El Fuerte, v. 5, n. 3, p. 357-371, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/15168/14417>. Acesso em: 22 nov. 2018.

FONTAINES-RUIZ, T.; CAMACHO, H.; FINOL DE FRANCO, M. Formación de investigadores: una lectura desde los focos culturales identificados en la historia de la ciencia. **Multiciencias**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 141-148, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411687005>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 125-141, set./out. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TM3J9mfsxQJW797k5MfMhqb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxFbV9kzZ7D7GvDzrCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FREGOSO, M. V.; GARCÍA, R. C. **Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado em educación em Latinoamérica**. México: Universidad de Guadalajara, 2016.

FUENTES NAVARRO, R. La formación de investigadores en ciencias sociales y humanas: agencia y estructura socioeducativa en la periferia de la sociedad del conocimiento. **Signo y Pensamiento**, v. 30, n. 60, p. 62-72, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v31n60/v31n60a05.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2018.

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

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1. p. 55-65. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. 25 fev. 2020.

GONZÁLEZ DE LA FE, T.; PÉREZ YRUELA, M.; FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. La formación de investigadores y la investigación científica desde el punto de vista de los becarios de investigación. **Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura**, Madrid, v. 156, n. 613, p. 51-91, 1997. Disponível em: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1861/2007>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GONZÁLEZ SUÁREZ, E. La influencia de las ciencias básicas en la formación de investigadores de Cuba. **Nómadas**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 185-196, 1997. file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/La_influencia_de_las_ciencias_basicas_en_la_formac.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

GORINA SÁNCHEZ, A.; ALONSO BERENGUER, I. La competencia informacional: reto en la formación de investigadores de las ciencias sociales. **Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa**, Manta (Provincia de Manabí), v. 4, n. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/33119/1/1119-2866-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 46, n. 183, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n183/0185-2760-resu-46-183-37.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

GOSWAMI, S.; XU, X.; HAYES, D. J. **Four key areas for training the next-generation of global change researchers**. PeerJPrePrints, 2015. Disponível em: <https://peerj.com/preprints/947/>. Acesso em: 29 ago. 2018.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 122, abr./jun. 1971.

GUTIÉRREZ, F. Hacia una propuesta alternativa para la formación de investigadores. **Nómadas**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 87-96, 1997. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_7/07_7G_Haciaunapropuestaalternativa.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. Producción de conocimiento y formación de investigadores. **Revista Electrónica Sinéctica**, [s. l.], n. 43, p. 1-16, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a12.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89304/231622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 nov. 2018

HOSTINS, R. C. L. Formação de pesquisadores em programas de excelência de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000200010>. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89304/231622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2018.

IBARROLA, M.; ANDERSON, L. (ed.) **The nurturing of new educational researchers: dialogues and debates**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. **Actualidades Investigativas en Educación**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 1-15, 2009a. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9532/17889>. Acesso em: 22 nov. 2018.

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades de educación en México. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. **Anais eletrônicos [...]**. Veracruz: Memória Eletrônica, 2009b. Disponível em: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. **Las culturas de formación de investigadores de la educación en las comunidades académicas de México**. México: Plaza y Valdés, Universidad Guadalajara, 2010.

JIMÉNEZ MORA, J.; MORENO BAYARDO, M. G.; ORTIZ LEFORT, V. Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en Educación reflejos de un campo en definición. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 16, n. 50, p. 919-933, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a11.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

KARIYANA, I.; SONN, R. A.; MARONGWE, N. Objectivity of the subjective quality: convergence on competencies expected of doctoral graduates. **Cogent Education**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1390827>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2017.1390827>. Acesso em: 19 jan. 2019.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. p. 64-66.

LEONARD, D. Transforming doctoral studies: competencies and artistry. **Higher Education in Europe**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 181-192, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713669254>

LEWIS, C. Preparing the next generation of researchers. **Social Work Education**, [s. l.], v. 22, n. 6, p. 577-587, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261547032000142689>

LOPES, A; MENEZES, I. A construção de si como investigador: reflexões sobre os processos de formação pós-graduada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 103-124, set./out. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/XQHVgjmWhpPL94wfm459FqR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-202, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PN8QcKb98V6KZBGyHByNZjr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e173480, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2018.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n.1, p. 186-201, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Dialnet-ReflexoesSobreOObjetoDeEstudoDaPoliticaEducacional-6275809%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Dialnet-ReflexoesSobreOObjetoDeEstudoDaPoliticaEducacional-6275809%20(2).pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

MAINARDES, J. Panorama dos grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1-22, fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79217>.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. de M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 205-211. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 36-45. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador em Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. In: CONGRESO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE CIENCIAS SOCIALES, 4., 2017, Salamanca-ES. **Anais [...]**. Salamanca, Espanha: Universidad de Salamanca, 2017. p. 1-23.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0203826, p. 1-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe. ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. **REDIE - Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 46-53, nov. 1999. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15501104.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MATON, K. Habitus. *In*: BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Editado por Michael Grenfell. Tradução Fabio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94.

MESCOUTO, J. V. S. **Política de Pós-Graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3304/1/Dissertacao_PoliticaPosgraduacaoFormacao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

MERGA, M. K. Educational researchers, training of. *In*: FREY, B. **The SAGE Encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018. p. 573-574.

MORENO ANGARITA, M. S. Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas. **Nómadas**, Bogotá, n. 7, p. 38-48, 1997. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118909004>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MORENO BAYARDO, M. G. **Trece versiones de la formación para la investigación**. México: Secretaría de Educación Jalisco, 2000.

MORENO BAYARDO, M. G. La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. **Educación**, Guadalajara, n. 26, p. 87-96, jul./set. 2003.

MORENO BAYARDO, M. G. Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 520-540, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MORENO BAYARDO, M. G. **Formación para la investigación en programas doctorales: un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

MORENO BAYARDO, M. G. En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 12, n. 33, p. 561-580, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n33/1405-6666-rmie-12-33-561.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MORENO BAYARDO, M. G. La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación. *In*: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., 2009, Veracruz. **Anais [...]**. Veracruz: Memória Eletrônica. Disponível em: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0005-F.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

MORENO BAYARDO, M. G. **Historias de formación para la investigación en doctorados en educación**. México: Plaza y Valdés; Universidad de Guadalajara, 2010.

MORENO BAYARDO, M. G. La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. **Revista de la Educación Superior**, [s. l.], v. XL(2), n. 158, p. 59-78, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a4.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MORENO BAYARDO, M. G. Reseña “La formación de nuevos investigadores educativos”. **Revista de la Educación Superior**, [s. l.], v. XLV (1), n. 177, p. 171-175, 2016.

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales: un encuentro de culturas. **Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-16, 2010. Disponível em: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. **Culturas académicas: Prácticas y procesos de formación para la investigación em doctorados en educación**. Guadalajara, Jal.: U de G, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Coordinación Editorial, 2011a.

MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. **Perfiles Educativos**, [s. l.], v. XXXIII, n. 132, p. 142-157, 2011b.

MORENO BAYARDO, M. G.; ROMERO MORETT, M. A. Ética, investigación educativa y formación de investigadores entre la norma y el proyecto de vida. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 79-96, 2011.

MORENO BAYARDO, M. G.; TORRES FRÍAS, J. de la C.; JIMÉNEZ MORA, J. M. Los coloquios de doctorado como escenarios de formación un contraste de visiones. Departamento de Estudios em Educación. Universidad de Guadalajara. **DIGITAL CIENCIA@UAQRO**, 2016. Disponível em: https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-4.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

MORLEY, L. Interrogating doctoral assessment. **International Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 91-97, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.007>.

MOWBRAY, S.; HALSE, C. The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students. **Higher Education Research & Development**, [s. l.], v. 29, n. 6, p. 653-664, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487199>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2010.487199>. Acesso em: 12 nov. 2018.

NASCIMENTO, A. D. Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 19-33, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kkhTMJTJwYHQVtDdFdzTLkQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

NEUENFELDT, M. C.; ISAIA, S. M. de A. Pós-Graduação e Pós-Graduação em Educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061936013>. Acesso em: 22 fev. 2019.

NEUMANN, R. Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared. **Journal of Higher Education Policy and Management**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 173-188, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/13600800500120027>.

NEUMANN, R. Policy and practice in doctoral education. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 32, n. 4, p. 459-473, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070701476134>.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NYQUIST; J. D.; WOODFORD, B. J. **Re-envisioning the Ph.D**: what concerns do we have? Seattle: University of Washington, 2000. v. 1.

OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – Universidade do Minho. Braga, Portugal: CED – Centro de Ciências da Educação; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, D. B. **A Formação do pesquisador na Pós-Graduação em educação na universidade moderna**: valores epistemológicos e ético-políticos. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3631/1/Tese_FormacaoPesquisadorPos.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ LEFORT, V. **Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara**: Una aproximación multidimensional. México: Universidad de Guadalajara, 2010.

ORTIZ LEFORT, V. Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas experiencias de sus principales actores. **Revista de la Educación Superior**, [s. l.], v. XL(2), n. 158, p. 79-90, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n158/v40n158a5.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

ORTIZ LEFORT, V.; MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; BARRAGÁN GUTIÉRREZ, B. M. Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 60, n. 1, p. 1-11, 2012. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie6011333>. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4875Ortiz.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PARK, C. New variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK. **Journal of Higher Education Policy and Management**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 189-2017, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/13600800500120068>.

PEARSON, M.; BREW, A. Research training and supervision development. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 135-150, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070220119986c>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070220119986c>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PEDRAZA LONGI, J. S. Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, San Pedro Montes de Oca, v. 18, n. 2, p. 1-33, 2018.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022007/html/>. Acesso em: 22 fev. 2019.

PEREIRA, Alessandra Farias Lima Gonçalves. **A produção acadêmica em política educacional no Estado do Paraná**: um estudo mediado pela Teoria do Campo Científico. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppp.uem.br/arquivos-dissertacoes/alessandra-farias-lima-goncalves-pereira-1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PEREIRA, R. J. Mapa do Brasil e suas cinco regiões. [2020?] Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/540220917793219186/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PÉREZ, J. A. F.; ARROYO, G. B.; ROMERO, H. S. Sistematización de experiencias en la formación de doctorantes, una metodología para la mejora docente. *In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 14., 2017, San Luis Potosí, México. **Anais eletrônicos** [...]. San Luis Potosí: Memoria electrónica Del Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1713.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

PÉREZ-REVELES, M. L.; TOPETE-BARRERA, C.; RODRÍGUEZ-SALAZAR, L. M. Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. **Investigación Administrativa**, [s. l.], n. 114, p. 82-94. jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456044957005>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PESSANHA, E. C. Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste – Tendências e educação no Centro-Oeste – Tendências e perspectivas. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 20, p. 13-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/422/355>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3676>. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/3676-6019-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

PIRES, A. P. Pedagogía de la formación doctoral – Resenha – FERNÁNDEZ FASTUCA, Lorena. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo; Universidad Abierta Interamericana, 2018. 238 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2019a.

PIRES, A. P. A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1-18, 2019b.

POMA, L. S., DIAZ-BAZO, C. **Los doctorados en educación**: Tendencias y retos para la formación de investigadores. Peru: Editorial PUCP, 2019. *E-Book Kindle*.

PYM, A. et al. Work placements in doctoral research training in the humanities: eight cases from translation studies. **Across Languages and Cultures**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1-23, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.15.2014.1.1>. Disponível em:

file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Workplacementsinddoctoralresearchtrainingint hehumanities.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018

QUINTERO-CORZO, J.; MUNÉVAR-MOLINA, R. A.; MUNÉVAR-QUINTERO, F. I. Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. **Educación y Educadores**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 31-42, 2008. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/716/799>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RAGOUET, P. Campo Científico. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 68-70.

RAMOS, M. Y.; VELHO, L. Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 219-246, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zZbG7XTpgHpwvmV6sG7hFRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RINCÓN RAMÍREZ, C. La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.], v. 34, n. Extra 2, p. 1-8, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2993/3897>. Acesso em: 12 nov. 2018.

RIVAS TOVAR, L. A. La formación de investigadores en México. **Perfiles Latinoamericanos**, [s. l.], n. 25, p. 89-113, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v12n25/v12n25a4.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

ROJAS GRANADA, C.; AGUIRRE CANO, S. La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. **Revista Eleuthera**, Caldas, v. 12, p. 197-222, 2015. Disponível em: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera12_11.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ PUENTES, R. **Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas**. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, 2014.

SÁNCHEZ RUIZ, G. G.; ESPINOSA CASTILLO, M. Algunos problemas en la formación de investigadores y en el ejercicio de la investigación. **Quivera**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 358-378, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40170114>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, A. L. F. **A Pós-Graduação em Educação e o tratamento do tema Política Educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3993/1/arquivo3499_1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em ciências humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2017.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SAÑUDO, L. E. La ética en la investigación educativa. **Hallazgos**, Bogotá, n. 6, p. 83-98, dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SARTURI, R. C. *et al.* Descobertas e movimentos investigativos no campo educacional: autoprodução do sujeito pesquisador. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de. (org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**: as investigações de políticas educacionais em xeque!. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 203-211.

SAVIANI, D. Doutorado em Educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007. DOI:<https://doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/4591-7573-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SCHLESENER, A. H. Observações sobre a formação do pesquisador em educação: questão de método. *In*: ALMEIDA, M. de L. P. de. (org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**: as investigações de políticas educacionais em xeque!. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 271-284.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2610/1908>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SERRANO, J. F. Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. **Nómadas**, Bogotá, n. 7, p. 52-63, 1997. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i26.3640>. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/3640-5965-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SHIBAYAMA, S.; KOBAYASHI, Y. Impact of Ph.D. training: a comprehensive analysis based on a Japanese national doctoral survey. **Scientometrics**, [s. l.], v. 113, n. 1, p. 387-415, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2479-7>. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Impact_of_PhD_training_a_comprehensive_a_nalysis_ba.pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/Impact_of_PhD_training_a_comprehensive_analysis_ba.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

SHULMAN, L. S. *et al.* Reclaiming education's doctorates: a critique and a proposal. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 25-32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x035003025>.

SILVA, K. A. C. P. C. Pensamento pedagógico na formação do pesquisador em educação. *In: SILVA, M. A.; SILVA, K. A. C. P. C. (org.). Pensamento Político e Pedagógico na formação do pesquisador em educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 25-34.

SIME POMA, L. La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. *Educación y educadores*, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 433-451, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830003.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

SINCLAIR, J.; BARNACLE, R.; CUTHBERT, D. How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 39, n. 10, p. 1972-1986, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806460>.

SOARES, S. T. **Política Educacional na Pós-Graduação em Educação**: uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores. 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2916/1/Solange%20Toldo%20Soares.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SORIANO, R. R. Amplia formación cultural y cambio de actitud frente a la vida. *In: MORENO BAYARDO, M. G. Trece versiones de la formación para la investigación*. México: Secretaría de Educación Jalisco. 2000.

SORIANO, R. R. **Formación de investigadores educativos**: una propuesta de investigación. 12. ed. México: Plaza y Valdés, 2008.

SOUZA, Â. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOUZA, Â. R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/10450-Texto%20do%20artigo-37119-1-10-20170813%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/10450-Texto%20do%20artigo-37119-1-10-20170813%20(5).pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. *In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. v. 2. (no prelo).

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEICHLER, U. Doctoral Education and Training. *In: IBARROLA, M.; ANDERSON, L. W. (ed.). The nurturing of new educational researchers*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 1-25. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-698-1_1

TEIXEIRA, J. C.; ZANOTELI, E. J.; CARRIERI, A. de P. A importância dos clássicos na formação do pesquisador: o que nos diz os conceitos de socialização, identificação e campo intelectual como campo de poder. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 154-171, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n38p154>. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n38p154/pdf_9. Acesso em: 15 abr. 2019.

TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 525-541, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150020016>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZHsQQK5CC6Bc3Nfyn9bh7Bd/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 22 nov. 2018.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa em Latino américa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2781/2147>. Acesso em: 22 nov. 2018.

TELLO, C. G. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2169/1586>.

Acesso em: 22 nov. 2018.

TELLO, C. Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 1017-1050, 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO15>. Disponível em:

[file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/16436-31212-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/16436-31212-1-PB%20(1).pdf). Acesso em:

22 nov. 2018.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 20, n. 8, p. 1-31, 2012. Disponível em:

http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/806/ARTIGO_LaPosicion.pdf?sequence=1. Acesso em: 22 nov. 2018.

TELLO, C. G.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149/4461>.

Acesso em: 22 nov. 2018.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGRs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 nov. 2018.

TILLEMA, H. H.; MENA MARCOS, J. J.; ORLAND BARAK, L. Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 12, n. 3, p. 27-36, 2009. Disponível em:

<file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/1254008649.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

TOOM, K. Shaping next generation researchers. In: ANDERSEN, J. *et al.* (ed.). **Research management: Europe and beyond**. London: Academic Press, 2018. p. 249-263. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Shaping-Next-Generation-Researchers-Toom/b119f0c0527488b843e3e7d38312360b38620cc0>.

Acesso em: 22 fev. 2019.

TORRES FRÍAS, J. de la C. Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. **Revista Regional de Investigación Educativa**, [s. l.], Educatio 2, p. 67-79, Primavera 2006. Disponível em: http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

VIEIRA, R. A. Continuidade-ruptura: processo dialético de formação do pesquisador em educação. **ActaScientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 39-46, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v32i1.6850>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/6850/6850>. Acesso em: 22 nov. 2018.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, p. 95-110, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782002000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/HGpKfnF8jnQX3PQzWs3ZwRj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. In: WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). **La Trastienda de la investigación**. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1997. p. 1-10.

WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). **La trastienda de la investigación**. 3. ed. Buenos Aires: Ediciones Lumiere, 2001.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 135-145, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-71822004000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/jvYtsbQj5FtCzLt8LXQvNLv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ZAPATA, V. La formación de investigadores en la universidad de Antioquia. **Nómadas**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 197-203, 1997. Disponível em: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/42-limites-y-posibilidades-en-la-formacion-de-investigadores-nomadas-7/661-la-formacion-de-investigadores-en-la-universidad-de-antioquia>. Acesso em: 22 nov. 2018.

**APÊNDICE A – TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES
PUBLICADOS NO CONTEXTO NACIONAL – BRASIL**

Quadro 5 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto nacional - Brasil (2004/2019)

(continua)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
Formação de pesquisadores: aspectos genéricos	5	ZANELLA, A. V. (2004)	<i>Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões</i>	Artigo
		SEVERINO, A. J. (2009)	<i>Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento</i>	Artigo
		RAMOS, M. Y.; VELHO, L. (2013)	<i>Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência</i>	Artigo
		TEIXEIRA, J. C.; ZANOTELI, E. J.; CARRIERI, A. de P. (2014)	<i>A importância dos clássicos na formação do pesquisador: O que nos diz os conceitos de socialização, identificação e campo intelectual como campo de poder</i>	Artigo
		FOLETTI, D. S.; ISAIA, S. M. A. (2017)	<i>O estado da arte sobre a formação de pesquisadores no espaço grupal</i>	Artigo
Formação de pesquisadores na Pós-Graduação – Área de Educação	25	PESSANHA, E. C. (2005)	<i>Pesquisa e formação de pesquisadores em educação no Centro-Oeste - tendências e perspectivas</i>	Artigo
		DUARTE, N. (2006)	<i>Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação</i>	Artigo
		HOSTINS, R. C. L. (2006)	<i>Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos</i>	Tese
		SAVIANI, D. (2007)	<i>Doutoramento em Educação: significado e perspectivas</i>	Artigo
		NEUENFELDT, M. C.; ISAIA S. M. de (2008)	<i>Pós-graduação e Pós-graduação em Educação no Brasil: um breve histórico</i>	Artigo
		ALVES, V. M. (2008)	<i>Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES “emergentes”</i>	Tese
		FERREIRA, N. S. C.; PACHECO, J. (2009)	<i>As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação</i>	Artigo
		PINTO, N. B.; MARTINS, P. L. O. (2009)	<i>Práticas de formação de pesquisadores da educação</i>	Artigo
		VIEIRA, R. A. (2010)	<i>Continuidade-ruptura: processo dialético de formação do pesquisador em educação</i>	Artigo
		MESCOUTO, J. V. S. (2012)	<i>Política de Pós-Graduação e formação de jovens pesquisadores no contexto institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará</i>	Dissertação
		HOSTINS, R. C. L. (2013)	<i>Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação</i>	Artigo
		OLIVEIRA, D. B. (2013)	<i>Formação do pesquisador na Pós-graduação em educação na universidade moderna: valores epistemológicos e ético-políticos</i>	Tese
		OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. R.; BIANCHETTI, L. (2014)	<i>Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação</i>	E-book
ANDRADE, E. (2017)	<i>Intervenções do orientador na escrita: efeitos</i>	Tese		

Quadro 5 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto nacional - Brasil (2004/2019)

(conclusão)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		(2015)	<i>na formação do pesquisador</i>	
		SILVA, K. A. C. P. C. (2015)	<i>Pensamento pedagógico na formação do pesquisador em educação</i>	Capítulo de livro
		TEIXEIRA, L. A.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. (2015)	<i>A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática</i>	Artigo
		CASTIONI, R. (2016)	<i>Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica</i>	Artigo
		ABREU, R. M. de A.; LIMA JUNIOR, A. S. (2016)	<i>A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil</i>	Artigo
		SARTURI, R. C.; CORTE, M. G. D.; MELLO, A. G.; COSTA, J. M.; POSSEBON, C. M. (2017)	<i>Descobertas e movimentos investigativos no campo educacional: Autoprodução do sujeito pesquisador</i>	Capítulo de livro
		SCHLESENER, A. H. (2017)	<i>Observações sobre a formação do pesquisador em educação: questão do método</i>	Capítulo de livro
		FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. (2018a)	<i>Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação</i>	Artigo
		FREITAS, M. F. Q. de; SOUZA, J. (2018b)	<i>Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu</i>	Artigo
		LOPES, A.; MENEZES, I. (2018)	<i>A construção de si como investigador: reflexões sobre os processos de formação pós-graduada</i>	Artigo
		NASCIMENTO, A. D. (2018)	<i>Formação em pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. A formação do pesquisador em Educação na Universidade do Estado da Bahia</i>	Artigo
		PIRES, A. P. (2019a)	<i>Resenha “Pedagogía de la formación doctoral”</i>	Resenha
Formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional	6	TELLO, C. G. (2015)	<i>La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época</i>	Artigo
		TELLO, C. G. (2017)	<i>Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo</i>	Artigo
		DALPIAZ, L. H. (2017)	<i>Formação do pesquisador: Singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas</i>	Capítulo de livro
		MAINARDES, J.; STREMEL, S. (2017)	<i>Aspectos da formação do pesquisador em Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil</i>	Artigo
		MAINARDES, J.; STREMEL, S. (2019)	<i>Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-graduação no Brasil</i>	Artigo
		PIRES, A. P. (2019b)	<i>A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional: revisão de literatura</i>	Artigo

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

**APÊNDICE B – TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES
PUBLICADOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL – ESPANHOL**

Quadro 6 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto internacional –
Espanhol (2006/2019)

(continua)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
Formação de pesquisadores: aspectos genéricos	8	GONZÁLEZ SUÁREZ, E. (1997)	<i>La influencia de las ciencias básicas en la formación de investigadores de Cuba</i>	Artigo
		GONZÁLEZ DE LA FE, T.; PÉREZ YRUELA, M.; FERNÁNDEZ ESQUINAS, M. (1997)	<i>La formación de investigadores y la investigación científica desde el punto de vista de los becarios de investigación</i>	Artigo
		FONTAINES RUÍZ, T.; CAMACHO, H.; FINOL DE FRANCO, M. (2009)	<i>Formación de investigadores: una lectura desde los focos culturales identificados en la historia de la ciencia</i>	Artigo
		ORTIZ LEFORT, V. (2011)	<i>Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas experiencias de sus principales actores</i>	Artigo
		FUENTES NAVARRO, R. (2012)	<i>La formación de investigadores en ciencias sociales y humanas: agencia y estructura socioeducativa en la periferia de la sociedad del conocimiento</i>	Artigo
		PÉREZ-REVELES, M. L.; TOPETE-BARRERA, C.; RODRÍGUEZ-SALAZAR, L. M. (2014)	<i>Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades</i>	Artigo
		AYALA CARABAJO, R. (2016)	<i>Formación de investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (De Van Manen) en el contexto hispanoamericano</i>	Artigo
		GORINA SÁNCHEZ, A.; ALONSO BERENGUER, I. (2017)	<i>La competencia informacional: reto en la formación de investigadores de las ciencias sociales</i>	Artigo
Formação de pesquisadores na Pós-Graduação – Área de Educação	64	BÉJAR, R.; HERNÁNDEZ, B. H. (1996)	<i>La investigación en ciencias sociales y humanidades en México</i>	Livro
		GUTIÉRREZ, F. (1997)	<i>Hacia una propuesta alternativa para la formación de investigadores</i>	Artigo
		MORENO ANGARITA, M. S. (1997)	<i>Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas</i>	Artigo
		SERRANO, J. F. (1997)	<i>Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades</i>	Artigo
		WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (1997)	<i>Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales</i>	Capítulo de livro
		ZAPATA, V. (1997)	<i>La formación de investigadores en la universidad de Antioquia</i>	Artigo
		MARTÍNEZ RIZO, F. (1999)	<i>¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa?</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2000)	<i>Trece versiones de la formación para la investigación</i>	Livro

(continuação)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (2001)	<i>La trastienda de la investigación</i>	Livro
		MORENO BAYARDO, M. G. (2003)	<i>La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades</i>	Artigo
		AGUDELO, N. (2004)	<i>Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos</i>	Artigo
		RINCÓN RAMÍREZ, C. (2004)	<i>La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2005)	<i>Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación</i>	Artigo
		RIVAS TOVAR, L. A. (2005)	<i>La formación de investigadores en México</i>	Artigo
		SÁNCHEZ RUIZ, G. G.; ESPINOSA CASTILLO, M. (2005)	<i>Algunos problemas en la formación de investigadores y en el ejercicio de la investigación</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2006)	<i>Formación para la investigación en programas doctorales: un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación</i>	Livro
		TORRES FRÍAS, J. de la C. (2006)	<i>Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión</i>	Artigo
		SANUDO, L. E. (2006)	<i>La ética en la investigación educativa</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2007)	<i>En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación</i>	Artigo
		QUINTERO-CORZO, J.; MUNÉVAR-MOLINA, R. A.; MUNÉVAR-QUINTERO, F. I. (2008)	<i>Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores</i>	Artigo
		SORIANO, R. R. (2008)	<i>Formación de investigadores educativos: una propuesta de investigación</i>	Livro
		FONTAINES-RUIZ, T.; URDANETA, G. (2009)	<i>Culturas de formación y formación de investigadores educativos</i>	Artigo
		JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. (2009a)	<i>Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional</i>	Artigo
		JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. (2009b)	<i>Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades de educación en México</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2009)	<i>La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación</i>	Artigo
		TILLEMA, H. H.; MENA MARCOS, J. J.; ORLAND BARAK, L. (2009).	<i>Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa</i>	Artigo
		JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. (2010)	<i>Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México</i>	Livro

(continuação)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2010)	<i>Historias de formación para la investigación en doctorados en educación</i>	Livro
		MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. (2010)	<i>Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales: un encuentro de culturas</i>	Artigo
		ORTIZ LEFORT, V. (2010)	<i>Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara: Una aproximación multidimensional</i>	Livro
		ÁLVAREZ BALANDRA, A. C.; ÁLVAREZ TENORIO, V. (2011)	<i>Formación de Investigadores Educativos y eticidad</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2011)	<i>La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. (2011a)	<i>Culturas académicas: prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación</i>	Livro
		MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; ORTIZ LEFORT, V. (2011b)	<i>Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación</i>	Artigo
		JIMÉNEZ MORA, J.; MORENO BAYARDO, M. G.; ORTIZ LEFORT, V. (2011)	<i>Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en Educación reflejos de un campo en definición</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G.; ROMERO MORETT, M. A. (2011)	<i>Ética, investigación educativa y formación de investigadores entre la norma y el proyecto de vida.</i>	Artigo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2012)	<i>La indagación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. Desafíos teóricos y metodológicos</i>	Artigo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. (2012)	<i>La dirección de tesis como espacio pedagógico</i>	Artigo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2013)	<i>La formación de investigadores en la relación director – tesista</i>	Artigo
		ORTIZ LEFORT, V.; MORENO BAYARDO, M. G.; JIMÉNEZ MORA, J. M.; BARRAGÁN GUTIÉRREZ, B. M. (2012)	<i>Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos</i>	Artigo
		DÍAZ BARRIGA, A. (2013)	<i>La formación de investigadores em educación y la producción del conocimiento</i>	E-book

(continuação)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; WAINERMAN, C. (2013)	<i>Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas</i>	Artigo
		SIME POMA, L. (2013)	<i>La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina</i>	Artigo
		DIETZ, G. (2014)	<i>La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx</i>	Artigo
		GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. (2014)	<i>Producción de conocimiento y formación de investigadores</i>	Artigo
		SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014)	<i>Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas</i>	Livro
		ABERO, L.; BERARDI, L.; CAPOCASALE, A.; MONTEJO, S. G.; SORIANO, R. R. (2015)	<i>Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento</i>	Livro
		ROJAS GRANADA, C.; AGUIRRE CANO, S. (2015)	<i>La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte</i>	Artigo
		CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. (2016)	<i>La formación de investigadores en el área de humanidades: los retos de la construcción de la voz autorial en la escritura de la tesis de doctorado</i>	Artigo
		MORENO BAYARDO, M. G. (2016)	<i>La formación de nuevos investigadores educativos</i>	Resenha
		MORENO BAYARDO, M. G.; TORRES FRÍAS, J. de la C.; JIMÉNEZ MORA, J. M. (2016)	<i>Los coloquios de doctorado como escenarios de formación un contraste de visiones</i>	Artigo
		FREGOSO, M. V.; GARCÍA, R. C. (2016)	<i>Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado em educación em Latinoamérica</i>	Livro
		ESCALANTE FERRER, A. E.; GARCÍA PASCACIO, L. E. (2016)	<i>La formación de investigadores en el Posgrado en México: ¿una tarea solo del docente?</i>	Artigo
		CARRERA HERNÁNDEZ, C.; MADRIGAL LUNA, J.; LARA GARCÍA, Y. I. (2017)	<i>La formación de investigadores en los posgrados: una reflexión curricular</i>	Artigo
		DEL VALLE, C. S. <i>et al.</i> (2017)	<i>Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación</i>	Artigo
		DOMÍNGUEZ, R. E. C.; FREGOSO, M. V.; REYES, N. L. H.; ROBLES, M. R. (2017).	<i>Producción del conocimiento y formación de investigadores: una experiencia de trabajo en la red de formación y asesoría en los programas de posgrado en México, Perú y España</i>	Artigo

(conclusão)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		PÉREZ, J. A. F.; ARROYO, G. B.; ROMERO, H. S. (2017)	<i>Sistematización de experiencias en la formación de doctorantes, una metodología para la mejora docente</i>	Artigo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L.; GUEVARA, J. (2017)	<i>Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica</i>	Artigo
		ACUÑA GAMBOA, L. A.; BARRAZA MACÍAS, A.; DIPP, A. J. (2017)	<i>Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica: Hacia la construcción de un estado del arte</i>	Livro
		BERMÚDEZ GARCÍA, J. A.; MORALES HIDALGO, P. A.; GARCÍA ZACARÍAS, J. C. (2018)	<i>Claves Epistemológicas para la formación de investigadores educativos</i>	Artigo
		FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018)	<i>Pedagogía de la formación doctoral</i>	Livro
		PEDRAZA LONGI, J. S. (2018)	<i>Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación</i>	Artigo
		POMA, L. S., DIAZ- BAZO, C. (2019)	<i>Los doctorados en educación: Tendencias y retos para la formación de investigadores</i>	E-book
		DÍAZ BARRIGA, A.; COLINA ESCALANTE, A. (2019)	<i>Formación de investigadores: una tarea de los posgrados en educación en México</i>	Livro
Formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional		GOROSTIAGA, J. M. (2017)	<i>La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional</i>	Artigo

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

**APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE
PESQUISADORES PUBLICADOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL –
LÍNGUA INGLESA**

Quadro 7 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto internacional – Língua Inglesa (2006/2018)

(continua)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
Formação de pesquisadores: aspectos genéricos	24	BURTON, D. (2000)	<i>Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers</i>	Livro
		DEEM, R.; BREHONY, K. J. (2000)	<i>Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others?</i>	Artigo
		LEONARD, D. (2000)	<i>Transforming doctoral studies: competencies and artistry</i>	Artigo
		NYQUIST; J. D.; WOODFORD, B. J. (2000)	<i>Re-envisioning the Ph.D: what concerns do we have?</i>	Livro
		BARNACLE, R.; USHER, R. (2003)	<i>Assessing the quality of research training: the case of part-time candidates in full-time professional work</i>	Artigo
		LEWIS, C. (2003)	<i>Preparing the next generation of researchers</i>	Artigo
		MORLEY, L. (2004)	<i>Interrogating doctoral assessment</i>	Artigo
		NEUMANN, R. (2005)	<i>Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared</i>	Artigo
		CRIBB, A.; GEWIRTZ, S. (2006)	<i>Doctoral student supervision in a managerial climate</i>	Artigo
		CROSSOUARD, B. M.; PRYOR, J. (2008)	<i>Becoming researchers: a sociocultural perspective on assessment, learning and the construction of identity in a professional doctorate</i>	Artigo
		CROSSOUARD, B. M. (2010)	<i>The (re-)positioning of the doctorate through the eyes of newly qualified researchers</i>	Artigo
		MOWBRAY, S.; HALSE, C. (2010)	<i>The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students</i>	Artigo
		BLAJ-WARD, L. (2011)	<i>Skills versus pedagogy? Doctoral research training in the UK Arts and Humanities</i>	Artigo
		CALMA, A. (2011)	<i>Postgraduate research training: some issues</i>	Artigo
		CROSSOUARD, B. M. (2013)	<i>Conceptualising doctoral researcher training through Bernstein's theoretical frameworks</i>	Artigo
		SINCLAIR, J.; BARNACLE, R.; CUTHBERT, D. (2013)	<i>How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us</i>	Artigo
		PYM, A.; GONZÁLEZ NÚÑEZ, G.; MIQUEL-IRIARTE, M.; RAMOS PINTO, S.; TEIXEIRA, C.; TESSEUR, W. (2014)	<i>Work placements in doctoral research training in the humanities: eight cases from translation studies</i>	Artigo
		BOEREN, E. et al. (2015)	<i>Mentoring: a review of early career researcher studies</i>	Artigo
BAPTISTA, A. et al. (2015)	<i>The doctorate as an original contribution to knowledge: considering relationships between originality, creativity, and innovation</i>	Artigo		
GOSWAMI, S.;	<i>Four key areas for training the next-generation</i>	Livro		

Quadro 7 – Organização dos trabalhos sobre formação de pesquisadores publicados no contexto internacional – Língua Inglesa (2006/2018)

(conclusão)

Categoria	Quantidade	Autor e ano	Título/Temática	Tipo
		XU, X.; HAYES, D. J. (2015)	<i>of global change researchers</i>	
		PARK, C. (2017)	<i>New variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK</i>	Artigo
		SHIBAYAMA, S.; KOBAYASHI, Y. (2017)	<i>Impact of Ph.D. training: a comprehensive analysis based on a Japanese national doctoral survey</i>	Artigo
		TOOM, K. (2018)	<i>Shaping next generation researchers</i>	Capítulo de livro
		MERGA, M. K. (2018)	<i>Educational researchers, training of</i>	Capítulo de livro
Formação de pesquisadores na Pós-Graduação – Área de Educação	10	PEARSON, M.; BREW, A. (2002)	<i>Research training and supervision development</i>	Artigo
		SHULMAN, L. S. (2006)	<i>Reclaiming education's doctorates: a critique and a proposal</i>	Artigo
		NEUMANN, R. (2007)	<i>Policy and practice in doctoral education</i>	Artigo
		CRASWELL, G. (2007)	<i>Deconstructing the skills training debate in doctoral education</i>	Artigo
		IBARROLA, M.; ANDERSON, L. (2014)	<i>The nurturing of new educational researchers: dialogues and debates</i>	Livro
		TEICHLER, U. (2014)	<i>Doctoral Education and Training</i>	Capítulo de livro
		ANDRES, L. <i>et al.</i> (2015)	<i>Drivers and interpretations of doctoral education today: national comparisons</i>	Artigo
		CASTELLÓ, M.; MCALPINEB, L.; PYHÄLTÖ, K. (2015)	<i>Trends influencing researcher education and careers: what do we know, need to know and do in looking forward</i>	Artigo
		KARIYANA, I.; SONN, R. A.; MARONGWE, N. (2017)	<i>Objectivity of the subjective quality: convergence on competencies expected of doctoral graduates</i>	Artigo
		BAMBERGER, A. (2018)	<i>Academic degree recognition in a global era: the case of the doctorate of education (EdD) in Israel</i>	Artigo
Formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional	0			

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

**APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DE
DOUTORADO (2016-2018)**

A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil

O presente questionário foi desenvolvido como instrumento de coleta de dados da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “**Aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu**” que está sendo desenvolvida por **Andréa de Paula Pires**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob a orientação do **Prof. Dr. Jefferson Mainardes**.

A pesquisa tem por objetivo analisar a compreensão de egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o seu processo de formação como pesquisador. A amostra abrange egressos que desenvolveram suas teses de Doutorado na área de Política Educacional e que concluíram o Doutorado no período de 2016 a 2018.

Desejamos convidá-lo(a) para responder ao questionário. As informações utilizadas nesta pesquisa terão caráter confidencial e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo de sua participação. Você tem garantido o seu direito de não participar ou de retirar a sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com a responsável pela pesquisa pelo *e-mail*: andreappires@hotmail.com

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Andréa de Paula Pires

*Obrigatório

1. Endereço de *e-mail* *

O TCLE também está disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1Q43ahxYRO8hpFaSKdXh99cCK2cMLMFgf/view?usp=sharing>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Questionário para EGRESSOS de Doutorado (2016-2018)

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da etapa empírica da pesquisa “Aspectos do *habitus* da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil: um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu”, sob a responsabilidade de Andréa de Paula Pires, doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na linha de História e Política Educacionais, sob a orientação do professor Dr Jefferson Mainardes.

A pesquisa tem por objetivo analisar a compreensão de egressos de Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o seu processo de formação como pesquisador. A amostra abrange egressos que desenvolveram suas teses de Doutorado na área de Política Educacional e que concluíram o Doutorado no período de 2016 a 2018.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de coleta de dados. Nesta etapa responderá ao questionário com perguntas semiestruturadas relacionadas à formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. O questionário será aplicado por meio de um formulário eletrônico. Ao aceitar participar da pesquisa você deverá: a) eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que ocorrerá a assinatura do TCLE; b) responder o questionário on-line; c) o questionário sendo on-line poderá ser respondido no momento e local de sua preferência. Os dados levantados na pesquisa irão compor o último capítulo da tese. A sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. No entanto, a sua desistência acarretará prejuízo para a pesquisa e, sendo assim, solicitamos que reflita e esclareça todas as suas dúvidas antes de aceitar a participação.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O preenchimento do questionário poderá trazer algum desconforto como, o receio de expor suas opiniões, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela objetividade das perguntas.

3. BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa proporcionará a cada participante a reflexão, a exposição dos seus pensamentos sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, a apropriação de conhecimentos, suas experiências, representações, sentimentos, valores e a construção de saberes no âmbito da formação científica.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações que os participantes oferecerem por meio do questionário será utilizado somente para a pesquisa “A formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional no Brasil”. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e a descrição no corpo da tese, das respostas, informações ou contribuições coletadas serão sempre tratadas anonimamente, ou seja, o nome dos participantes não aparecerá quando os resultados forem apresentados na pesquisa ou em artigos/publicações decorrentes dela.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou do método utilizado na mesma, a qualquer momento, entre em contato com a pesquisadora responsável e/ou Orientador e/ou Comitê de Ética.

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Os participantes não receberão nenhuma compensação financeira. No entanto, a pesquisa não exigirá investimento financeiro.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo deverá eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que ocorre a assinatura do Termo de Consentimento Pós-Informado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo eletronicamente ao aceitar participar da pesquisa.

Ponta Grossa, 06 de abril de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

(Como o questionário é on-line, a assinatura será por aceite. Ao clicar na opção **Aceitar**, seguirá para o formulário eletrônico de forma imediata)

Andréa de Paula Pires
Pesquisadora

2. Aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito *Pular para a pergunta 3*
- Não aceito *Enviar formulári*

A) Questão de abertura

Este questionário tem por objetivo coletar dados sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Caso você considere que a sua formação e sua pesquisa para a Tese de Doutorado sejam vinculadas ao campo da Política de Educacional, por favor, responda às perguntas a seguir.

3. A sua formação (Doutorado em Educação) e a sua Tese estão vinculadas ao campo da POLÍTICA EDUCACIONAL? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim *Pular para a seção 2*

Não *Pular para a pergunta 4*

Agradecimento

4. A amostra dessa pesquisa abrange apenas egressos que desenvolveram suas teses de Doutorado na área de POLÍTICA EDUCACIONAL. Como sua resposta foi negativa na questão anterior, o questionário será finalizado aqui. Agradecemos a disposição em participar da pesquisa! Clique na opção finalizar questionário e em seguida "Enviar".

Marcar apenas uma oval.

Finalizar questionário.

B) Dados do participante da pesquisa

1. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

Mais de 60 anos

2. Qual seu maior nível de formação? *

Marcar apenas uma oval.

Doutorado

Pós-Doutorado no país

Pós-Doutorado no exterior

3. Qual o nome da Instituição e do Programa de Pós-Graduação em Educação em que concluiu o Doutorado? *

3.1 Ano da defesa de Doutorado: *

3.2 Nome completo do seu orientador de Doutorado: *

4. Há quantos anos desenvolve atividades de pesquisa? (podendo incluir Iniciação Científica, Mestrado,

etc.) * *Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

5. Você recebeu Bolsa de estudos durante o Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5.1 Se a resposta da questão acima é sim, indique a Agência:

Marque todas que se aplicam.

CNPq

Capes

Outro: _____

6. Você fez Doutorado Sanduíche? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6.1 Se a resposta da questão acima é sim, informe a Instituição:

7. Indique a sua atuação profissional atual: *

Marcar apenas uma oval.

- Exclusivamente na Graduação
- Exclusivamente na Pós-Graduação (Stricto Sensu)
- Na Graduação e na Pós-Graduação (Stricto Sensu)
- Exclusivamente na Educação Básica
- Na Educação Básica e na Graduação
- Outro: _____

8. Você participa de alguma associação científica (por exemplo: ANPEd, Anpae, Anpuh, etc.) como associado regular? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8.1 Se a resposta da questão acima é sim, indique qual associação científica é associado:

Marque todas que se aplicam.

Anped

Anpae

Anpuh

Outro: _____

9. Você está vinculado a alguma rede de pesquisa relacionada à POLÍTICA EDUCACIONAL? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9.1 Se a resposta da questão acima é sim, qual(ais) rede(s) de pesquisa relacionada(s) à POLÍTICA EDUCACIONAL está vinculado?

10. Nos últimos 5 anos, você participou de eventos específicos de Política Educacional? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10.1 Se a resposta da questão acima é sim, quais eventos específicos de POLÍTICA EDUCACIONAL participou?

Marque todas que se aplicam.

Anpae Nacional

Anpae Regional

Anped Nacional

Anped Regional

Outro: _____

11. Nos últimos 5 anos, você apresentou trabalhos em eventos específicos de POLÍTICA EDUCACIONAL? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11.1 Se a resposta da questão acima é sim, quais foram os eventos?

Marque todas que se aplicam.

Anpae Nacional

Anpae Regional

Anped Nacional

Anped Regional

Outro: _____

12. Durante o Doutorado você publicou artigos em periódicos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12.1 Se a resposta da questão acima é sim, informe o número de artigos publicados:

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

Outro: _____

12.2 Se a resposta da questão 12 é sim informe qual(is) periódicos:

Marque todas que se aplicam.

Educação & Sociedade

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Jornal de Políticas Educacionais

Práxis Educativa

Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa

Revista Brasileira de Educação

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Revista Educação e Política em Debate

Outro: _____

13. Após o Doutorado, você publicou artigos em periódicos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13.1 Se a resposta da questão acima é sim, informe o número de artigos publicados:

Marcar apenas uma oval.

1

2

3

Outro: _____

13.2 Se a resposta da questão 13 é sim, informe qual(is) periódico(s):

Marque todas que se aplicam.

Educação & Sociedade

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Jornal de Políticas Educacionais

Práxis Educativa

Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa

Revista Brasileira de Educação

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Revista Educação e Política em Debate

Outro: _____

C) Informações sobre Linha de Pesquisa, Grupo de Pesquisa e Tese de Doutorado

1. Indique o nome da Linha de Pesquisa (do Programa de Pós-Graduação em Educação) na qual você finalizou o Doutorado: *

2. Durante o seu Doutorado você integrou algum Grupo de Pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2.1 Se a resposta da questão acima é sim, indique o nome completo do Grupo de Pesquisa:

2.2. Se a resposta da questão 2 é sim, o Grupo de Pesquisa contribuiu para sua formação como pesquisador?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2.3. Se a resposta da questão 2.2 é sim, informe quais foram as contribuições (é possível marcar mais de uma opção):

Marque todas que se aplicam.

Estudo de diferentes perspectivas epistemológicas (diferentes da utilizada na própria pesquisa)

Fundamentação teórico-metodológica

Redação acadêmica

Questões éticas

Publicação acadêmica

Gestão de projetos

Trabalho em equipe

Organização de eventos

Outro: _____

3. Indique a temática de sua pesquisa de Doutorado: *

4. Qual o referencial teórico-epistemológico da sua Tese de Doutorado? *

Marcar apenas uma oval.

Positivismo

Fenomenologia

Marxismo

Neomarxismo

Estruturalismo

Pós-Estruturalismo

Pluralismo Outro:

Outro: _____

C) Informações sobre o processo de formação no Doutorado

1. Na sua opinião, qual é o papel do pesquisador da área de Educação na sociedade atual? *

2. Em sua opinião, a sua formação para ser um pesquisador (em Educação) foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente

3. Em sua opinião, a sua formação para ser um pesquisador do campo específico da POLÍTICA EDUCACIONAL foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente

4. A formação recebida para ser pesquisador em Educação foi: *

Marcar apenas uma oval.

- uma formação mais genérica (Pesquisa em Educação em geral) uma formação mais
- interdisciplinar (integração entre várias áreas/disciplinas)
- uma formação mais específica, voltada especialmente para a pesquisa em Política Educacional
- Outro: _____

5. Indique os principais pontos fortes da sua formação em nível de Doutorado: *

6. Indique os pontos fracos da sua formação em nível de Doutorado: *

7. Avalie a formação recebida no Doutorado com relação aos itens abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - muito insatisfatório	2 - insatisfatório	3 - regular	4 - satisfatório	5 - muito satisfatório
Para atuar na docência (Ensino Superior)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para desenvolver pesquisas (em geral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para desenvolver pesquisas no campo específico da Política Educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para a redação acadêmica (artigos, livros, capítulos, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para a publicação acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tese de Doutorado como contribuição original para o conhecimento e para o campo específico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para criar e liderar novos Grupos de Pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para criar e coordenar novos Programas de Pós-Graduação em Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para elaborar projetos para	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para atuar como
parecerista de
periódicos e
agências de
fomento

Para assumir
funções de
gestão
acadêmica
(editoria de
periódicos,
coordenação de
PPGs,
coordenação de
projetos de
pesquisa)

Para uso de
recursos online
(Portal de
periódicos da
Capes e/ou
outros)

Para a
manutenção de
repositórios de
publicações
utilizados por
pesquisadores
(perfil no Google
acadêmico,
Researchgate,
Academia,
Linkedin, entre
outros)

Para o uso de
softwares de
pesquisa (Sphinx,
NVivo, Alceste,
Atlas Ti, etc)

Uso de novas
abordagens e
métodos de
pesquisa

Gerenciamento de dados e de dados analíticos (bancos de dados compartilhados, big data)

Habilidades comunicativas para interagir com a sociedade, mídias e formuladores de políticas

Estímulo para utilização de literatura em Língua Inglesa

Estímulo para utilização de literatura internacional, como: Espanhol, Francês ou outra.

Capacidade de análise crítica da realidade

Capacidade de análise de conjuntura

Capacidade de análise crítica de documentos de Política Educacional

Estudo de diferentes perspectivas epistemológicas (diferentes da utilizada na própria pesquisa)

Capacidade de

dialogar com
outras
perspectivas
teóricas e
tradições
teóricas
diferentes da
adotada na
própria pesquisa

Estudo de
diferentes
procedimentos
de coleta de
dados
(metodologias)

Domínio de
aspectos
relacionados à
ética na pesquisa

Submissão de
projetos de
pesquisa para
revisão ética
(Plataforma
Brasil)

8. A sua formação para tornar-se pesquisador em POLÍTICA EDUCACIONAL ocorreu em (é possível marcar mais de uma opção): *

Marque todas que se aplicam.

- disciplinas obrigatórias
- disciplinas optativas
- reuniões do Grupo de Pesquisa
- sessões de orientação (individual)
- sessões de orientação (grupala)
- seminários oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação
- seminários oferecidos pelo Grupo de Pesquisa
- leitura e estudo individual
- leitura e estudo em grupo
- minicursos oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação ou Grupo de Pesquisa
- Outro: _____

9. Entre os espaços de formação acima relacionados, quais foram os mais significativos? Justifique: *

10. Indique as disciplinas cursadas durante o Doutorado que você considera que foram importantes para a sua formação como pesquisador, em especial para a pesquisa em POLÍTICA EDUCACIONAL. Se possível, informe qual foi a contribuição de cada disciplina: *

11. Em seu Programa de Pós-Graduação, havia disciplina relacionada à Epistemologia (geral)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11.1 Se a resposta da questão acima é sim, comente sobre a contribuição da disciplina de Epistemologia na formação do doutorado:

12. Em seu Programa de Pós-Graduação, você teve a oportunidade de estudar o tema "Epistemologias da Política Educacional"? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12.1 Se a resposta da questão acima é sim, em que espaços o estudo ocorreu?

Marque todas que se aplicam.

Disciplina obrigatória

Disciplina optativa

Seminários

Reuniões do Grupo de Pesquisa

Minicurso

Outro: _____

13. Em seu Programa de Pós-Graduação, havia disciplina de Seminário de Tese? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13.1 Se a resposta da questão acima é sim, em sua opinião, qual foi a contribuição dessa disciplina na sua formação como pesquisador?

14. Em seu Programa de Pós-Graduação, havia disciplinas ou discussões sobre ética na pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Em sua pesquisa você precisou enfrentar algum dilema ético? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15.1 Se a resposta da questão acima é sim, como você resolveu esses dilemas?

16. Durante a realização do Doutorado, você estudou questões específicas de POLÍTICA EDUCACIONAL (abordagens, teorias, metodologias, etc.)? * *Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

16.1. Se a resposta da questão acima é sim, quais temáticas foram estudadas?

16.2 Se a resposta da questão 16 é sim, em que espaços este estudo ocorreu? (é possível marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

Disciplinas obrigatórias

Disciplinas optativas

Seminários

Minicursos

Grupo de Pesquisa

Sessões de orientação

Outro: _____

17. Poderia descrever como ocorreu o processo de orientação de tese (relação orientador-aluno, qualidade da orientação, suporte recebido, etc.)? *

18. Em sua opinião, o que você considera fundamental para uma boa formação do pesquisador em POLÍTICA EDUCACIONAL (na Pós-Graduação)? *

19. Se possível, apresente outros comentários sobre o seu processo de formação como pesquisador em POLÍTICA EDUCACIONAL: *

20. Quais as principais razões que o/a levaram a optar pela pesquisa no campo da POLÍTICA EDUCACIONAL no Doutorado? *

**APÊNDICE E – IDENTIFICAÇÃO DAS IES E PPGES COM CURSOS DE
DOUTORADO EM FUNCIONAMENTO POR REGIÃO**

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGes com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continua)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
1	NORTE	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)					1		1	1	1			2
2	NORTE	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	2	1			1		4	3	2			5
3	NORTE	PA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)					1		1	1	1			2
1	NORDESTE	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)					1		1	1	1			2
2	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)			3		1		4	1	1	3		5
3	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)			1		1		2	1	1	1		3
4	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1				1		2	2	1			3
5	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)					1		1	1	1			2
6	NORDESTE	MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)			2		1		3	1	1	2		4
7	NORDESTE	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	1				1		2	2	1			3
8	NORDESTE	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)			1		1		2	1	1	1		3
9	NORDESTE	PI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)					1		1	1	1			2
10	NORDESTE	RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)					1		1	1	1			2
11	NORDESTE	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)					1		1	1	1			2

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
12	NORDESTE	SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)					1		1	1	1			2
13	NORDESTE	SE	UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT-SE)					1		1	1	1			2
1	CENTRO- OESTE	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)					1		1	1	1			2
2	CENTRO- OESTE	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)			1		1		2	1	1	1		3
3	CENTRO- OESTE	GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)					1		1	1	1			2
4	CENTRO- OESTE	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	2				1		3	3	1			4
5	CENTRO- OESTE	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	2				1		3	3	1			4
6	CENTRO- OESTE	MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)					1		1	1	1			2
7	CENTRO- OESTE	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)					1		1	1	1			2
8	CENTRO- OESTE	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	1				1		2	2	1			3
1	SUDESTE	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)			1		1		2	1	1	1		3
2	SUDESTE	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)					1		1	1	1			2
3	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)			1		1		2	1	1	1		3

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGes com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
4	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)			1		1		2	1	1	1		3
5	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)			1		1		2	1	1	1		3
6	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)					1		1	1	1			2
7	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)					1		1	1	1			2
8	SUDESTE	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)					1		1	1	1			2
9	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP-RJ)					1		1	1	1			2
10	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	1				2		3	3	2			5
11	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)					1		1	1	1			2
12	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)					1		1	1	1			2
13	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)					1		1	1	1			2
14	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)					1		1	1	1			2
15	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	1				1		2	2	1			3
16	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUCAMP)					1		1	1	1			2

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
17	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)			1		3		4	3	3	1		7
18	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS (UNISANTOS)					1		1	1	1			2
19	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)			1		1		2	1	1	1		3
20	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)			1		1		2	1	1	1		3
21	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, RIBEIRÃO PRETO (USP-RP)					1		1	1	1			2
22	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (UNISO)					1		1	1	1			2
23	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)			1		1		2	1	1	1		3
24	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-ARAR)			1		1		2	1	1	1		3
25	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP- MAR)					1		1	1	1			2
26	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-PP)			1		1		2	1	1	1		3
27	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)					1		1	1	1			2

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGEs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
28	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)			1		3		4	3	3	1		7
29	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)					1		1	1	1			2
30	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP)					1		1	1	1			2
31	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)					1		1	1	1			2
32	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)			1		1		2	1	1	1		3
33	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)					1		1	1	1			2
1	SUL	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)					1		1	1	1			2
2	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)					1		1	1	1			2
3	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)					1		1	1	1			2
4	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)					1		1	1	1			2
5	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA (UNIOESTE)	1				1		2	2	1			3
6	SUL	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)			1		1		2	1	1	1		3
7	SUL	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)					1		1	1	1			2
8	SUL	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)					1		1	1	1			2

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGEs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
9	SUL	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)					1		1	1	1			2
10	SUL	RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)					1		1	1	1			2
11	SUL	RS	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)					1		1	1	1			2
12	SUL	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)			1		1		2	1	1	1		3
13	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)					1		1	1	1			2
14	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)			1		1		2	1	1	1		3
15	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	1				1		2	2	1			3
16	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)					1		1	1	1			2
17	SUL	RS	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)					1		1	1	1			2
18	SUL	RS	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)					1		1	1	1			2
19	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)					1		1	1	1			2
20	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAIE DAS MISSÕES (URI)					1		1	1	1			2
21	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)					1		1	1	1			2

Tabela 9 – Identificação das IES, PPGEs com cursos de Doutorado em funcionamento por região e respectivas UF do Brasil/ Ano/Calendário 2019

(conclusão)

Nº	Região	UF	IES	PROGRAMAS							CURSOS				
				ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	TOTAL	M	D	MP	DP	TOTAL
22	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)					1		1	1	1			2
23	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)					1		1	1	1			2
24	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)					1		1	1	1			2
25	SUL	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)					1		1	1	1			2
26	SUL	SC	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)					1		1	1	1			2
5 Regiões		22 UF	83 IES possuem DO em Educação	13	1	23	0	88	0	125	101	89	23	0	213

Fonte: Dados organizados pela autora com base na Plataforma Sucupira, 2019.

Legenda: ME ou M – Mestrado; DO ou D – Doutorado; MP - Mestrado Profissional; DP - Doutorado Profissional.

**APÊNDICE F – QUANTITATIVO DE CURSOS DE DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO EM FUNCIONAMENTO COM LINHAS DE PESQUISA
RELACIONADA À POLÍTICA EDUCACIONAL**

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continua)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
1	NORTE	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	Educação	Educação	01/01/2010	Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional	
2	NORTE	PA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)	Educação	Educação	12/03/2019		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
3	NORTE	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Educação	Educação	01/01/2008	Políticas Públicas Educacionais	
				Educação na Amazônia	Educação	27/03/2019		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
4	NORDESTE	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Educação	Educação Brasileira	01/01/2011	História e Política da Educação	
5	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)	Educação e Contemporaneidade	Educação e Contemporaneidade	01/01/2009		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
6	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Educação	Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	01/01/1992	Política e Gestão da Educação	
7	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Educação	Formação de Professores	01/01/2013	Formação e Políticas Educacionais	
8	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Educação	Educação Brasileira	01/01/1994		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
9	NORDESTE	MA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	Educação	Políticas e Práticas Educativas	21/02/2019 Em projeto	História e Políticas Educacionais	Não há teses concluídas
10	NORDESTE	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	Educação	Educação	01/01/2003	Políticas Educacionais	
11	NORDESTE	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Educação	Educação	01/01/2002	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
12	NORDESTE	PI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)	Educação	Educação	01/01/2011		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
13	NORDESTE	RN	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)	Educação Profissional	Educação Profissional	21/12/2018	Políticas e Práxis em Educação Profissional	Não há teses concluídas
14	NORDESTE	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Educação	Educação	01/01/1994	Educação, Política e Práxis Educativas	
15	NORDESTE	SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)	Educação	-Educação, Comunicação e Diversidade	01/01/2008		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
16	NORDESTE	SE	UNIVERSIDADE TIRADENTES (UNIT-SE)	Educação	Educação, Comunicação e Formação Docente	04/08/2014		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
17	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	Educação	Educação	01/01/2009	Política, Gestão e Avaliação da Educação	
18	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	Educação	Educação	01/01/2005	Políticas Públicas e Gestão da Educação	
19	CENTRO-OESTE	GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Educação	Educação e Sociedade	30/03/2007	Estado, Políticas e Instituições Educacionais	
20	CENTRO-OESTE	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	Educação	Educação	01/01/2001	Estado, Políticas e História da Educação	
21	CENTRO-OESTE	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	Educação	Educação	01/01/2005	História, Políticas, Educação	
22	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	Educação	Educação	01/01/2010	Política, Gestão e História da Educação	
23	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Educação	História, Políticas e Gestão da Educação	01/09/2014	Políticas e Gestão da Educação	
24	CENTRO-OESTE	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	Educação	Educação	01/01/2009	Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	
25	SUDESTE	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Educação	Educação	01/01/2004	Educação, Formação Humana e Políticas Públicas	

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
26	SUDESTE	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	Educação	Educação Escolar e Profissão Docente	01/01/2012	Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.	
27	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	Educação	Educação	19/01/2016		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
28	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	Educação	Educação Brasileira: Gestão e Prática Pedagógica	01/01/2008	Trabalho, Estado e Movimentos Sociais	
29	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Educação	Educação	01/01/1991	Política, Trabalho e Formação Humana	
							Políticas Públicas de Educação	
30	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	Educação	Formação e Práticas Educacionais	01/03/2019	Formação de Professores, Instituições e História da Educação	Não há teses concluídas
31	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Educação	Educação	01/01/2006	Estado, Políticas e Gestão da Educação	
32	SUDESTE	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	Educação	Educação	01/01/1976	Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas	
33	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP-RJ)	Educação	Educação	01/01/2012	Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas	
34	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	Educação	Educação	01/01/2002	Currículo: sujeitos, Conhecimento e Cultura	
				Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais	Educação	05/08/2019	Políticas, Direitos e Desigualdades	Não há teses concluídas
35	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	Educação	Educação e Cultura Contemporânea	01/01/2009	Políticas, gestão e Formação de Educadores	

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
36	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	Educação	Educação Pública, Culturas e Linguagens	09/03/2015	Políticas e Práticas em Educação	
37	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	Educação	Educação	01/01/1980	Políticas e Instituições Educacionais, Estado, Trabalho-Educação e movimentos Sociais	
38	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	Educação	Educação	01/01/1995	Políticas, Educação e Sociedade	
39	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares	Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares	03/08/2015	Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais	
40	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUCAMP)	Educação	Educação	01/02/2016	Políticas Públicas em Educação	Não há teses concluídas
41	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	Educação: Currículo	Currículo	01/01/1990	Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares	
				Educação: História, Política e Sociedade	Educação e Ciências Sociais	01/01/1997		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
				Educação: Psicologia da Educação	Psicologia da Educação	01/01/1985		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
42	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS (UNISANTOS)	Educação	Educação e Formação	01/03/2016	Educação Escolar: Políticas e Práticas	Não há teses concluídas
							Formação e Profissionalização docente: Políticas e Práticas	
43	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO (UNICID)	Educação	Educação	17/05/2019	Políticas Públicas de Educação	Não há teses concluídas
44	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Educação	Educação	01/01/1978	Política, Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação	

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
45	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, RIBEIRÃO PRETO (USP-RP)	Educação	Educação	02/09/2019	Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional	Não há teses concluídas
46	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (Uniso)	Educação	Educação Escolar	01/01/2009	História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares	
47	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Educação	Educação	01/01/1980	Estado, Políticas Públicas e Educação	
48	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-ARAR)	Educação Escolar	Educação Escolar	01/01/1997	Política e Gestão Educacional	
49	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP-MAR)	Educação	Ensino da Educação Brasileira; Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira	01/01/1993	Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e organizações, Trabalho e Movimentos Sociais	
50	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-PP)	Educação	Educação	01/01/2010	Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública	
51	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas, gestão e o Sujeito contemporâneo	
52	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Educação	Educação	01/01/1991	Estado, Política e Formação Humana	
				Educação	Educação	26/08/2019		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
				Educação Especial	Educação do Indivíduo Especial	01/01/1999		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
53	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)	Educação	Educação	01/03/2019	Educação, Estado e Trabalho	Não há teses concluídas

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
54	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (Unimep)	Educação	Educação	01/01/1992	Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais	
55	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (Unesp)	Educação	Educação	03/12/2012	Políticas e Gestão Educacionais	
56	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	Educação	Teorias, Políticas e Culturas em Educação	01/01/2009	Políticas Educacionais	
57	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO (USF)	Educação	Educação	01/08/2010		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
58	SUL	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Educação	Pensamento educacional Brasileiro e Formação de Professores	01/01/2007	História e políticas da Educação	
59	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)	Educação	Educação Escolar	06/04/2016	Perspectivas Filosóficas, Históricas, políticas e Culturais da Educação	Não há teses concluídas
60	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	Educação	Educação	01/01/2007	Políticas e Gestão em Educação	
61	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	Educação	Educação	01/01/2011	História e Política Educacionais	
62	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA (UNIOESTE)	Educação	Educação	21/02/2019 Em projeto	Educação, Políticas Sociais e Estado	Não há teses concluídas
63	SUL	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Educação	Educação	01/01/2001	Políticas Educacionais	
64	SUL	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	Educação	Educação	01/01/2010	Políticas Públicas e Gestão da Educação	
65	SUL	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas Educacionais	
66	SUL	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	Educação	Ciências Humanas; Educação	01/01/1989	Formação, políticas e Práticas em Educação	

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
67	SUL	RS	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS)	Educação	Educação	01/03/2016		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
68	SUL	RS	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL (UNISC)	Educação	Educação	17/03/2016		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
69	SUL	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Educação	Educação	01/01/1999	Educação, História e Políticas	
70	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)	Educação	Educação	01/01/2006		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
71	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Educação	Educação	01/01/2008	Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas interfaces	
72	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG)	Educação Ambiental	Educação Ambiental	01/01/2006		Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
73	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Educação	Educação	01/01/1976	Políticas e Gestão de Processos Educacionais	
74	SUL	RS	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)	Educação	Educação	22/05/2014	Gestão, Educação e Políticas Públicas	
75	SUL	RS	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	Educação	Estudos Culturais em Educação	01/03/2016	Pedagogias e Políticas da diferença	Não há teses concluídas
76	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)	Educação em Ciências	Educação em Ciências	01/01/2010	Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação	
77	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI)	Educação	Educação	07/08/2019	Políticas Públicas e Gestão da Educação	Não há teses concluídas
78	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas Educacionais, Ensino e Formação	
79	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)	Educação	Educação	22/04/2019	Formação e Gestão em Processos Educativos	Não há teses concluídas
80	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)	Educação	Políticas e Processos em Educação	13/08/2018	Educação, Políticas Públicas e Cidadania	Não há teses concluídas

Quadro 8 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional - Ano/Calendário 2019

(conclusão)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional	Observação
81	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas para a Educação Básica e Superior	
82	SUL	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Educação	Educação	01/01/1994	Trabalho, Educação e Política	
83	SUL	SC	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU (FURB)	Educação	Educação	14/03/2019	Formação de professores, Políticas e Práticas Educativas	Não há teses concluídas
TOTAL							74	17 - Não há da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional; 16 - Não há teses concluídas.

Fonte: Dados organizados pela autora com base na Plataforma Sucupira, 2019.

**APÊNDICE G – QUANTITATIVO DE CURSOS DE DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO COM LINHAS DE PESQUISA RELACIONADAS À POLÍTICA
EDUCACIONAL QUE INTEGRAM A AMOSTRA DESTA PESQUISA**

Quadro 9 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que integram a amostra desta pesquisa - Ano/Calendário 2019

(continua)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
1	NORTE	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	Educação	Educação	01/01/2010	Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
2	NORTE	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Educação	Educação	01/01/2008	Políticas Públicas Educacionais
3	NORDESTE	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Educação	Educação Brasileira	01/01/2011	História e Política da Educação
4	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Educação	Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	01/01/1992	Política e Gestão da Educação
5	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Educação	Formação de Professores	01/01/2013	Formação e Políticas Educacionais
6	NORDESTE	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	Educação	Educação	01/01/2003	Políticas Educacionais
7	NORDESTE	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Educação	Educação	01/01/2002	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
8	NORDESTE	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Educação	Educação	01/01/1994	Educação, Política e Práxis Educativas
9	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	Educação	Educação	01/01/2009	Política, Gestão e Avaliação da Educação
10	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	Educação	Educação	01/01/2005	Políticas Públicas e Gestão da Educação
11	CENTRO-OESTE	GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Educação	Educação e Sociedade	30/03/2007	Estado, Políticas e Instituições Educacionais
12	CENTRO-OESTE	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	Educação	Educação	01/01/2001	Estado, Políticas e História da Educação
13	CENTRO-OESTE	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	Educação	Educação	01/01/2005	História, Políticas, Educação
14	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	Educação	Educação	01/01/2010	Política, Gestão e História da Educação
15	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Educação	História, Políticas e Gestão da Educação	01/09/2014	Políticas e Gestão da Educação
16	CENTRO-OESTE	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	Educação	Educação	01/01/2009	Movimentos Sociais, Política e Educação Popular
17	SUDESTE	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Educação	Educação	01/01/2004	Educação, Formação Humana e Políticas Públicas

Quadro 9 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que integram a amostra desta pesquisa –
Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
18	SUDESTE	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	Educação	Educação Escolar e Profissão Docente	01/01/2012	Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
19	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	Educação	Educação Brasileira: Gestão e Prática Pedagógica	01/01/2008	Trabalho, Estado e Movimentos Sociais
20	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Educação	Educação	01/01/1991	Política, Trabalho e Formação Humana
							Políticas Públicas de Educação
21	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Educação	Educação	01/01/2006	Estado, Políticas e Gestão da Educação
22	SUDESTE	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	Educação	Educação	01/01/1976	Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas
23	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP-RJ)	Educação	Educação	01/01/2012	Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas
24	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	Educação	Educação	01/01/2002	Currículo: sujeitos, Conhecimento e Cultura
25	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	Educação	Educação e Cultura Contemporânea	01/01/2009	Políticas, gestão e Formação de Educadores
26	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	Educação	Educação Pública, Culturas e Linguagens	09/03/2015	Políticas e Práticas em Educação
27	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	Educação	Educação	01/01/1980	Políticas e Instituições Educacionais, Estado, Trabalho-Educação e Movimentos Sociais
28	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	Educação	Educação	01/01/1995	Políticas, Educação e Sociedade
29	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares	Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares	03/08/2015	Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais
30	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	Educação: Currículo	Currículo	01/01/1990	Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares
31	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Educação	Educação	01/01/1978	Política, Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação
32	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (Uniso)	Educação	Educação Escolar	01/01/2009	História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares

Quadro 9 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que integram a amostra desta pesquisa –
Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
33	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Educação	Educação	01/01/1980	Estado, Políticas Públicas e Educação
34	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-ARAR)	Educação Escolar	Educação Escolar	01/01/1997	Política e Gestão Educacional
35	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP-MAR)	Educação	Ensino da Educação Brasileira; Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira	01/01/1993	Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e organizações, Trabalho e Movimentos Sociais
36	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-PP)	Educação	Educação	01/01/2010	Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública
37	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas, gestão e o Sujeito contemporâneo
38	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Educação	Educação	01/01/1991	Estado, Política e Formação Humana
39	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (Unimep)	Educação	Educação	01/01/1992	Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais
40	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (Umesp)	Educação	Educação	03/12/2012	Políticas e Gestão Educacionais
41	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	Educação	Teorias, Políticas e Culturas em Educação	01/01/2009	Políticas Educacionais
42	SUL	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Educação	Pensamento educacional Brasileiro e Formação de Professores	01/01/2007	História e políticas da Educação
43	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	Educação	Educação	01/01/2007	Políticas e Gestão em Educação
44	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	Educação	Educação	01/01/2011	História e Política Educacionais
45	SUL	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Educação	Educação	01/01/2001	Políticas Educacionais
46	SUL	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	Educação	Educação	01/01/2010	Políticas Públicas e Gestão da Educação
47	SUL	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas Educacionais

Quadro 9 – Quantitativo de cursos de Doutorado em Educação e Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional que integram a amostra desta pesquisa –
Ano/Calendário 2019 (conclusão)

Nº	Região	UF	IES	PPG	Área de concentração	Data de início doutorado	Nome da linha de pesquisa relacionada à Política Educacional
48	SUL	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	Educação	Ciências Humanas; Educação	01/01/1989	Formação, políticas e Práticas em Educação
49	SUL	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Educação	Educação	01/01/1999	Educação, História e Políticas
50	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Educação	Educação	01/01/2008	Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas interfaces
51	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Educação	Educação	01/01/1976	Políticas e Gestão de Processos Educacionais
52	SUL	RS	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)	Educação	Educação	22/05/2014	Gestão, Educação e Políticas Públicas
53	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)	Educação em Ciências	Educação em Ciências	01/01/2010	Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação
54	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas Educacionais, Ensino e Formação
55	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)	Educação	Educação	01/01/2012	Políticas para a Educação Básica e Superior
56	SUL	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Educação	Educação	01/01/1994	Trabalho, Educação e Política
	05	19	56	56	----	----	57

Fonte: Dados organizados pela autora com base na Plataforma Sucupira / 2019

**APÊNDICE H – TOTAL DE ORIENTADORES DE TESE E RESPECTIVOS
EGRESSOS COM DEFESA DE TESE NOS ANOS DE 2016 A 2018**

Quadro 10 – Total de orientadores⁷⁴ de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continua)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
1	NORTE	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	Arminda Rachel Mourão	Jose Eurico Ramos de Souza	Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional
					Maria Trindade dos Santos Tavares	
					Simone Oliveira Alencar	
					Deuzilene Marques Salazar	
					Simone Souza Silva	
					Jocelia Barbosa Nogueira	
					José Julio César do Nascimento Araújo	
					Sílvia Cristina Conde Nogueira	
				Selma Suely Baçal de Oliveira	Carlos Augusto Gomes de Almeida	
					Maria Rita Santos da Silva	
					Elenize Cristina Oliveira da Silva	
					Marcia Irene Pereira Andrade	
				Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro	Paulo Aparecido Dias da Silva	
				Maria Almerinda de Souza Matos	Flávia Pansini	
					Luis Sergio Castro de Almeida	
					Osmarina Guimarães de Lima	
Emerson Sandro Silva Saraiva						
	Jacy Alice Grande da Soledade					
TOTAL				4	18	

⁷⁴ Os nomes dos orientadores de tese foram citados neste quadro em razão de que são considerados importantes agentes do campo da Política Educacional, bem como para chegar aos egressos foi imprescindível realizar o levantamento de tais agentes. Como já dito, a ausência da participação dos orientadores de tese dos respectivos PPGes nesta pesquisa pode ser justificada em razão de que uma única pesquisa não consegue dar conta das diversas demandas que um único objeto de estudo estabelece, o que significa a necessidade de outras pesquisas que venham complementar e aprimorar este estudo.

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
2	NORTE	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	Gilmar Pereira da Silva	Cristiane Marinho Silva de Almeida	Políticas Públicas Educacionais
					Crisolita Gonçalves dos Santos Costa	
					Riane Conceição Ferreira Freitas	
				Rosana Maria Gemaque Rolim	Ana Claudia da Silva Pereira	
					Charles Alberto de Souza Alves	
					Eraldo Souza do Carmo	
				Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	Áurea Peniche Martins	
					Erbio dos Santos Silva	
					Maria Rosana de Oliveira Castro	
					Albiane Oliveira Gomes	
				Vera Lucia Jacob Chaves	Laurimar de Matos Farias	
					Valeria Silva de Moraes Novais	
					Francisco Gonçalves Filho	
João Ribeiro dos Santos Filho						
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (IFRN)	Benedita Alcidema Coelho dos Santos (UFPA)					
	Egídio Martins (UFPA)					
	Suelen Tavares Godim de Assis (UFPA)					
	João Batista do Carmo Silva (UFPA)					
TOTAL				5	18	
3	NORDESTE	AL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	Edna Cristina do Prado	Lana Lisier Palmeira	História e Política da Educação
					Jorge Eduardo de Oliveira	
					Maria Betânia Gomes da Silva Brito	
				Marinaide Lima de Queiroz Freitas	Jailson Costa da Silva	
					Valéria Campos Cavalcante	
				Maria Edna de Lima Bertoldo	Severina Mártir Lessa de Moura	
					Jane Marinho da Silva	
Talvanes Eugênio Maceno						
TOTAL				3	8	
4	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Robert Evan Verhine	Eudes Oliveira Cunha	Política e Gestão da Educação
				Robinson Moreira Tenório	Samantha Nunes de Oliveira Almeida	
					Sheila Regina dos Santos Pereira	
					Jaqueline Dourado Nascimento	
					Andréia Cardoso Silveira	
TOTAL				2	5	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
5	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	João Batista Carvalho Nunes	Marluce Torquato Lima Goncalves	Formação e Políticas Educacionais
					Viviani Maria Barbosa Sales	
				Sofia Lerche Vieira	Antônio Nilson Gomes Moreira	
				Vera Lúcia Santiago Araújo	Klístenes Bastos Braga	
				Antonio Germano Magalhães	Maria de Lourdes da Silva Neta	
				José Rubens Lima Jardimino (UFOP)	Cláudio César Torquato Rocha (UECE)	
TOTAL				5	6	
6	NORDESTE	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	Adelaide Alves Dias	Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho	Políticas Educacionais
					Djavan Antério de Lucena Santos	
					Rejane Maria de Araújo Lira	
				Angela Maria Dias Fernandes	Emília Cristina Ferreira de Barros	
					Maria do Carmo de Moura Silva Soares	
				Edineide Jezine Mesquita	Ivanise Simplicio de Melo	
					Sandra Maria Cordeiro Rocha de Carvalho	
					Silvestre Coelho Rodrigues	
					Kézia Cortez da Silva	
					Ana Célia Silva Menezes	
				Janine Marta Coelho Rodrigues	Márcia Lustosa Felix Guedes	
					Osmar Hélio Alves Araújo	
					Lindalva Gouveia Nascimento	
				Jorge Fernando Hermida Aveiro	Jailton de Souza Lira	
				Maria Creusa de Araújo Borges	Roberto Leonardo da Silva Ramos	
Wânia Cláudia Gomeze Di Lorenzo Lima						
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra	François Silva Ramos					
Wilson Honorato Aragão	Kátia Valéria Ataíde e Silva					
	Nayara Tatianna Santos da Costa					
	Edelson de Albuquerque Silva Junior					
TOTAL				8	20	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
7	NORDESTE	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	Alfredo Macedo Gomes	Hugo Augusto Vasconcelos Medeiros	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação
					Izabel Christina de Avelar Silva	
					João Carlos Zirpoli Leite	
					Maria Zélia de Santana	
				Alice Miriam Happ Botler	Anuska Andreia de Souza Silva.	
					Débora Quetti Marques de Souza	
				Ana Lúcia Felix dos Santos	Rosângela Cely Branco Lindoso	
				Janete Maria Lins de Azevedo	Alex Vieira da Silva	
				Luciana Rosa Marques	José Almir do Nascimento	
					Ildo Salvino de Lira	
					Ciclene Alves da Silva	
					Iagrici de Lima Maranhão	
				Márcia Ângela da Silva Aguiar	Rita de Cássia Barreto de Moura	
					Aurea Augusta Rodrigues da Mata	
Flavia Barbosa Ferreira de Santana						
Ramon de Oliveira	Maria das Graças Correia Gomes					
	José Nildo Alves Caú					
	Andréa Giordanna Araújo					
TOTAL				7	18	
8	NORDESTE	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Daniela Cunha Terto	Educação, Política e Práxis Educativas
					Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti	
				Maria Aparecida de Queiroz	Francisca Edilma Braga Soares Aureliano	
				Dante Henrique Moura	Adriana e Silva Sousa	
TOTAL				3	4	
9	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	Celio da Cunha	Luciana Cordeiro Limeira	Política, Gestão e Avaliação da Educação
					Edna Miranda Ugolini	
					Marli Flores de Melo	
					Gabriela Menezes de Souza	
					Allan Alves Ferreira	
				Robson Borges Dias	Eliane Scheidt	
TOTAL				2	6	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
10	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	Remi Castioni	Edimilson Antonio de Oliveira	Políticas Públicas e Gestão da Educação
					Reinaldo de Lima Reis Júnior	
					Márcia Helena Amâncio	
					Denise Bianca Maduro Silva Passades	
				Maria Abádia da Silva	Neila Nunes de Souza	
					Rodrigo da Silva Pereira	
				Marília Fonseca	Nelson de Abreu Junior	
				Bernardo Kipnis	Maria da Glória Santos Laia	
					Carlos Alberto de Ávila	
					Riezo Silva Almeida	
					Marcelo Machado Feres	
				Olgamir Francisco de Carvalho	Caetana Juracy Rezende Silva	
					Jair José Maldaner	
				Raquel de Almeida Moraes	Dayse Magna Santos Moura	
Fernanda Cruvinel Pimentel						
Raquel Aparecida de Souza						
José França Neto						
TOTAL				6	17	
11	CENTRO-OESTE	GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	Iria Brzezinski	Guenther Carlos Feitosa de Almeida	Estado, Políticas e Instituições Educacionais
					Hellen Cristina Cavalcante Amorim	
					Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos	
					Simone da Costa Estrela	
				Lúcia Helena Rincón Afonso	Edna Maria de Jesus Cardoso	
					Elias Pascoal	
					Júlio César Garcia	
					Kariton Pereira Lula	
	Luciana de Gois Aquino Teixeira					
TOTAL				2	9	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
12	CENTRO-OESTE	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	João Ferreira de Oliveira	Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto	Estado, Políticas e História da Educação
					Valdirene Alves de Oliveira	
					Jackeline Nascimento Noronha da Luz	
					Suelayne Lima da Paz	
				Miriam Fábria Alves	Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira	
					Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues	
					Sheila Santos de Oliveira	
				Nelson Cardoso do Amaral	Josué Vidal Pereira	
					Renata Ramos da Silva Carvalho	
					Marcilene Pelegrine Gomes	
TOTAL				3	10	
13	CENTRO-OESTE	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	Fabiany de Cássia Tavares Silva	Fernando Vendrame Menezes	História, Políticas, Educação
					Heloísa Laura Queiroz Gonçalves da Costa	
					Rosana Sant'ana de Moraes	
					Rafael Duailibi Maldonado	
				Margarita Victória Rodríguez	Leandro Picoli Nucci	
				María Dilméia Espindola Fernandes	Andressa Gomes de Rezende Alves	
				Sílvia Helena Andrade de Brito	Maria Lúcia Paniago Lordelo Neves	
					Tarcísio Luiz Pereira	
					Flavia Melville Paiva	
					Andre Luiz da Motta Silva	
TOTAL				4	10	
14	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)	Ahyas Siss	Ana Luisa Alves Cordeiro	Política, Gestão e História da Educação
				Regina Tereza Cestari de Oliveira	Alexandra Pires do Prado Yari	
					Maria Verônica de Souza.	
					Rosemeire Lopes da Silva Farias	
					Maria Aparecida Canale Balduino	
TOTAL				2	5	
15	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	Elisângela Alves da Silva Scaff	Simone Estigarribia de Lima	Políticas e Gestão da Educação
				Giselle Cristina Martins Real	Ana Lúcia Marran	
					Márcia Maria Ribera Lopes Spessoto	
					Marianne de Souza Pereira	
TOTAL				2	4	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
16	CENTRO-OESTE	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	Edson Caetano	Ana Paula Bistaffa de Monlevade	Movimentos Sociais, Política e Educação Popular
					Janaína Santana da Costa	
					Camila Emanuella Pereira Neves	
				Luiz Augusto Passos	Adma Cristhina Salles de Oliveira	
					Claudia Cristina Ferreira Carvalho	
					Eliete Borges Lopes	
				Michele Sato	Giseli Dalla-Nora	
					Rosana Manfrinate	
					Herman Hudson de Oliveira	
TOTAL				3	9	
17	SUDESTE	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	Edna Castro de Oliveira	Edna Graça Scopel	Educação, Formação Humana e Políticas Públicas
					Tatiana de Santana Vieira	
					Henrique José Alves Rodrigues	
					Maria José de Resende Ferreira	
					Elizangela Ribeiro Fraga	
					Iraldirene Ricardo de Oliveira	
					Eliesér Toretta Zen	
				Eliza Bartolozzi Ferreira	Erineusa Maria da Silva	
				Gilda Cardoso Araújo	Simone Alves Cassini	
				Vania Carvalho Araújo	Marcelo Serute	
Adriana Gomes da Silveira						
Érika Milena de Souza						
	Luziane de Assis Ruela Siqueira					
Juçara Luzia Leite	Luciane Paraiso Rocha					
TOTAL				5	14	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
18	SUDESTE	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	Amauri Carlos Ferreira	Silvia Almeida de Oliveira costa Martinez	Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino.
				Magali dos Reis	Ailton Gonçalves Reis	
				Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	Ana Paula Braz Maletta	
					Fernando Selmar Rocha Fidalgo	
					Anselmo Paulo Pires	
					Vanessa Guerra Caires	
				Simão Pedro Pinto Marinho	Fernanda de Jesus Costa	
					Paula Andrea de Oliveira e Silva Rezende	
					Gustavo Pereira Pessoa	
					Patrícia Maria Caetano de Araújo	
	Sandra de Fátima Pereira Tosta	Luciete de Cássia S. Lima Bastos				
		Thais Nogueira Gil				
TOTAL				5	12	
19	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	André Silva Martins	Leonardo Docena Pina	Trabalho, Estado e Movimentos Sociais
				Beatriz de Basto Teixeira	Bárbara Lima Giardini	
				Eduardo Magrone	Ana Paula de Melo Lima	
				Maria da Assunção Calderano	Carla Patrícia Quintanilha Corrêa	
				Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior	Cláudio Pellini Vargas	
TOTAL				5	5	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE	
20	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Antonia Vitoria Soares Aranha	Jonilson Costa Correia	Política, Trabalho e Formação Humana	
					Yone Maria Gonzaga		
					Julice Maria Resende Machado		
				Antonio Julio de Menezes Neto	Custódio Jovêncio Barbosa Filho		
					Roberta Sperandio Traspadini		
					José de Andrade Matos Sobrinho		
				Daisy Moreira Cunha	Gioconda Machado Campos		
					Angela Márcia Ferreira Petrus.		
					Daniel Fabián Rosa Flores		
					Enio Rodrigues da Silva		
				Hormindo Pereira de Souza Junior	Wanderson Pereira Araújo		
				Adriana Maria Cancelli Duarte	Luiz Fernando da Silva		Políticas Públicas de Educação
				Livia Maria Fraga Veira	Arinalda da Silva Locatelli		
					Edmilson Antônio Pereira Junior		
					Edna Martins Borges		
				Rosimar de Fatima Oliveira	Kristianne Lina Figueirêdo		
					Stefannie de Sá Ibraim		
Marcus Vinícius Duarte Silva							
Maria de Fátima Almeida Martins	Valmir Alcântara Alves						
	Camila Zucon Ramos de Siqueira						
	Gilvander Luis Moreira						
	Leandro Luciano da Silva						
				Fernando Conde Veiga			
TOTAL				8	23		
21	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	Lazára Cristina da Silva	Márcia Guimarães de Freitas	Estado, Políticas e Gestão da Educação	
					Denise Rodovalho Scussel		
					Maria do Carmo de Souza Batista		
				Marcelo Soares Pereira da Silva	Paulo Celso Costa Gonçalves		
				Maria Vieira Silva	Daniela de Melo Crosara		
					Bernarda Elane Madureira		
					Juan Francisco Remolina Caviedes		
Vanessa Cristina Alvarenga							
TOTAL				3	8		

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
22	SUDESTE	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC- RIO)	Alicia Maria Catalano de Bonamino	Erisson Viana Correa	Educação, Desigualdades Sociais e Políticas Públicas
					Maria Océlia Mota	
					Diana Marcela Cuervo Escobar	
					Otávio Cordeiro de Paula	
					Edson Diniz Nóbrega Junior	
					Andriele Ferreira Muri	
					Naira da Costa Muylaert Lima	
				Sonia Kramer	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	
					Marina Pereira de Castro e Souza	
					Gabriela Barreto da Silva Scramingnon	
					Marta Nidia Varella Gomes Maia	
TOTAL				2	11	
23	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP- RJ)	Antonio Flavio Barbosa Moreira	Rosane Karl Ramos	Formação e Trabalho Docente: Políticas e Práticas
					Kátia Diniz Coutinho Santos	
					Rayssa Lopes Bastos	
					Márcia Cristina Meneghin Mendonça	
					Ana Beatriz Bolivar da Gama	
					Cintia Chung Marques Correa	
				Dayse Martins Hora	Alessandra Sauan do Espírito Santo Cardoso	
					Ana Lisa Nishio	
					Andreia Alvin Bellotti	
					Jussara Nascimento	
				Jane do Carmo Machado	Jane Aparecida Gonçalves de Souza	
				Hermengarda Alves Ludke	Maria de Fátima Godinho Morando Kalil Patrício	
					Maria Luiza Monteiro Vieira Barone	
					Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo	
Deniele Pereira Batista						
Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora	Tatiane Chagas Lemos					
TOTAL				5	16	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
24	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	Hugo Heleno Camilo Costa	Currículo: sujeitos, Conhecimento e Cultura
					Geniana dos Santos	
					Soledad Andrea Castillo Tritinni	
					Marcia Betânia de Oliveira	
				Elizabeth Fernandes de Macedo	Bonnie Axer	
					Argentina Serafim Lopes	
					Danielle Bastos Lopes	
					Claudia Maria Felicio Ferreira Tomé	
				Inês Ferreira de Souza Bragança	Thiago Ranniery Moreira de Oliveira	
				Maria de Lourdes Rangel Tura	Jacqueline Mary Monteiro Pereira	
				Maria Isabel Ramalho Ortigão	Zacarias Marinho	
					José Inocêncio Narciso Cossa	
				Nilda Guimarães Alves	Antônio Fernando Zucula	
				Raquel Goulart Barreto	Stella Oggioni da Fonseca	
				Rita de Cássia Prazeres Frangella	Joana Ribeiro dos Santos	
					Andréa Villela Mafra da Silva	
					Isa Ferreira Martins	
					Maíra Tavares Mendes	
				Siomara Borba	Roberta Sales Lacê Rosário	
					Cristiane Gomes de Oliveira	
Meyre Ester Barbosa de Oliveira						
Aline de Carvalho Moura						
TOTAL				9	25	
25	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	Inês Barbosa de Oliveira	Rafael Marques Gonçalves	Políticas, Gestão e Formação de Educadores
					Fabio de Barros Pereira	
				Wânia Regina Coutinho Gonzalez	Sérgio Inácio da Rosa	
					Katana de Fátima Diniz Boas	
					Simone Chaves Dias	
Anthone Mateus Magalhães Afonso						
TOTAL				2	6	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
26	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho Maria Fernanda Rezende Nunes	Flávia Russo Silva Paiva Edson Cordeiro dos Santos	Políticas e Práticas em Educação
TOTAL				2	2	
27	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	Ana Maria Villela Cavaliere Antonio Jorge Gonçalves Soares Carlos Frederico Bernardo Loureiro José Jairo Vieira Marcio da Costa Mariane Campelo Koslinski Roberto Leher Vânia Cardoso da Motta	Regis Eduardo Coelho Arguelles da Costa Carlus Augustus Jourand Leonardo Bernardes Silva de Melo Hugo Paula Almeida da Rocha Marcia Morel Fabio Brandolin Rute Irene Claudio Crispim Eduardo da Costa Pinto D'Ávila Leonardo Kaplan Fábio Leite Alves da Silva Fernando Paulo de Lima Ranah Manezenco Silva Ana Carolina Christóvão Aline Daniele Batista Borges Karina Carrasqueira Lopes Maria de Fátima Magalhães de Lima Luisa Xavier de Oliveira Inny Bello Accioly Simone Maria Silva Amanda Moreira da Silva	Políticas e Instituições Educacionais, Estado, Trabalho-Educação e movimentos Sociais
TOTAL				8	20	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
28	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	Jorge Nassim Vieira Najjar	Solange Santiago Ferreira	Políticas, Educação e Sociedade
					Lucy Rosa Silveira Souza Teixeira	
					Néliton Gomes Azevedo	
				Valdelúcia Costa	Erika Souza Leme	
					Wesley Soares Guedes de Moraes	
					Débora Felício Faria	
Waldeck Carneiro da Silva	Gloria Souza					
TOTAL				3	7	
29	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)	Célia Regina Otranto	Liz Denize Carvalho Paiva	Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais
TOTAL				1	1	
30	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	Ana Maria Aparecida Avella Saul	Angélica Ramacciotti Monteiro	Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares
					Francisco Pelonha Neto	
					Patrícia Lima Dubeux Abensur	
					Adriana Pereira da Silva	
					Maria Perpétua do Socorro Beserra Soares	
					Maria das Graças Pereira Soares	
				Antonio Chizzotti	Augusto Monteiro Ozorio	
					José Antonio Gonçalves Leme	
					Olga Judite Jamisse	
					Vanessa do Socorro Silva da Costa	
					Patrícia Cardoso Soares	
					Ana Lúcia Sanches	
					Eliado Rodrigues de Oliveira	
					Clicia Bühler Martins	
TOTAL				2	14	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
31	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Afrânio Mendes Catani	Delma Lucia de Mesquita	Política, Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação
					Rosângela Aparecida Alves	
					Patricia Claudia da Costa	
				Gladys Beatriz Barreyro	Flavio Batista Ferreira	
					Jeinni Kelly Pereira Puziol	
				Lisete Regina Gomes Arelaro	Thaís Andrea Carvalho de Figueiredo Lopes	
					Rosilene Silva Vieira	
					Clóvis Edmar Paulino	
				Ocimar Munhoz Alavarse	Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	
					Wolney Candido de Melo	
					Valéria Aparecida Souza Siqueira	
				Roberto da Silva	Fábio Aparecido Moreira	
					Juliana Gama Izar	
				Romualdo Luiz Portela de Oliveira	Ilona Becskeházy	
					Isabela Rahal de Rezende Pinto	
Fabio Luciano Costa						
Rosângela Gavioli Prieto	Fernanda Cristina de Souza					
	Ingrid Anelise Lopes					
	Mary Grace P. Andrioli					
	Kate Mamhy Oliveira Kumada					
Rubens Barbosa de Camargo	Fábio Araujo de Souza					
Sandra Maria Zakia Lian Sousa	Claudia Oliveira Pimenta					
Selma Garrido Pimenta (UNISANTOS)	Camila Itikawa Gimenes (USP)					
TOTAL				10	23	
32	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SOROCABA (UNISO)	Jane Soares de Almeida	Denio Magno da Cunha	História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares
				Vania Regina Boschetti	Pedro Luiz Dal Boni	
					Maria Aparecida de Lima Madureira	
Wilson Sandano	Osmil Sampaio Leite					
TOTAL				3	4	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
33	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	Debora Cristina Jeffrey	Oziel Duarte Morais	Estado, Políticas Públicas e Educação
				Luis Enrique Aguilar	Eliane Cristina Flexa Duarte	
					José Vitorio Sacilotto	
				Maria da Gloria Gohn	Lucas Milhomens Fonseca	
					Jonas Marcondes Sarubi de Medeiros	
					Andréia de Oliveira Silva	
				Newton Antonio Paciulli Bryan	Antonia do Socorro Pena da Gama	
					Raimundo Sátiro dos Santos Ramos	
				Selma Borghi Venco	Eliza Marcia Oliveira Lippe	
				Theresa Maria de Freitas Adrião	Nadia Drabach	
Elisangela Maria Pereira Schimonek						
Cassia Alessandra Domiciano						
TOTAL				6	12	
34	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-ARAR)	Jose Luis Bizelli	Rodolfo Fernandes Esteves	Política e Gestão Educacional
					Nirave Reigota Caram	
					Carlos Eduardo Candido Pereira	
				Maria Teresa Miceli Kerbauy	Kelcia Resende Souza.	
					Karina Elizabeth Serrazes	
					Ana Paula Franzini Peres	
				Ricardo Ribeiro	Natalina Francisca Mezzari Lopes	
					Sandra Regina Cassol Carbello	
					Chaiane de Medeiros Rosa	
					Gregory de Jesus Gonçalves Cinto	
					Marina Novaes de Senni	
					Pricila Bertanha	
				Sebastiao de Souza Lemes	Joana Corrêa Goulart	
					Alexandre Marucci Bastos	
Helio José dos Santos Souza						
Dulce Consuelo Andreatta Whitaker	Thauana Paiva de Souza Gomes					
	Marinaldo Fernando de Souza					
TOTAL				5	17	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
35	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP-MAR)	Carlos da Fonseca Brandão	Maria Cristina Floriano Bigeli	Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e organizações, Trabalho e Movimentos Sociais
					Andréia Melanda Chirinea	
					Luciane Aporta	
					Vitor Hugo Pissaia.	
					Ana Laura Jeremias Urel	
				Graziela Zambão Abdian	Márcia de Negreiros Viana	
					Patrícia Lana Pinheiro Guerreiro	
					Ana Lúcia Garcia Parro	
				Iraíde Marques de Freitas Barreiro	Ana Paula Giavara	
					Viviani Fernanda Hojas	
					Eduardo Lima dos Santos	
				Neusa Maria Dal Ri	Melina Casari Paludeto	
					Patrícia Regina Piovezan	
Karina Perin Ferraro						
Elisângela Ferreira Floro						
	Maria Madalena da Silva					
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Cicero Roberto Bitencourt Calou					
TOTAL				5	17	
36	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-PP)	Alberto Albuquerque Gomes	Maria Josélia Zanlorenzi.	Formação de Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública
					Vera Luisa de Sousa.	
					Juliano Mota Parente	
					Vanessa Ribeiro Andreto	
					Leila Cleuri Pryjma	
				Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi	Tatiana Pinheiro de Assis	
				Renata Portela Rinaldi	Paulo Roberto Brancatti	
	Robson Alex Ferreira					
Yoshie Ussami Ferrari Leite	Célia Aparecida Bettiol					
TOTAL				4	9	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
37	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)	Joyce Mary Adam	Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo	Políticas, gestão e o Sujeito contemporâneo
				Leila Maria Ferreira Salles	Valéria Aparecida Vieira Velis	
					Adriana Ferreira Serafim de Oliveira	
					Maria Helena Moreira Dias Serra	
					Adriano Moreira	
			Raquel Fontes Borghi	Beatriz Aparecida Costa		
			Romualdo Dias	Jaqueline dos Santos Oliveira		
TOTAL				4	8	
38	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	Alessandra Arce Hai	Michele Varotto	Estado, Política e Formação Humana
					Débora Alfaro São Martinho da Silva	
					Alessandra E. Ferreira Gonçalves Prado	
				Eduardo Pinto e Silva	Kátia de Cássia Santana	
					Evandro José Biffi	
					Fábio Machado Ruza	
					Inayá Maria Sampaio	
				João dos Reis Silva Júnior	Raisa Maria de Arruda Martins.	
					Maria José da Silva	
				José Carlos Rothen	Andreliza Cristina de Souza	
					Joelma dos Santos Bernardes	
					Regilson Maciel Borges	
					Ana Lucia Calbaiser da Silva	
				Luiz Bezerra Neto	Jaqueline Daniela Basso	
					Suze da Silva Sales	
	Klívya de Cássia Silva Nunes					
	Sidiney Alves da Costa					
	Monica Fernanda Botiglieri Moretti					
	Mírian Helena Goldschmidt					
	Samila Bernardi do Vale					
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	Rosane Toebe Zen					
	Maísa Aparecida de Oliveira					
Maria Cristina dos Santos Bezerra	Adriana do Carmo de Jesus					
	Victor Hugo Junqueira					
	Elen de Fátima Lago Barros Costa					
Maria Iolanda Monteiro	Catia Silvana da Costa					
TOTAL				8	26	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
39	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (Unimep)	Andreza Barbosa	Marcia de Freitas Zago	Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais
				Maria Nazare da Cruz	Renata Helena Pin Pucci	
					Alessandro Messias Moreira	
					Celso Augusto dos Santos Gomes	
				Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Francisco José de Lima	
					Kátia Silene da Silva	
					Maria do Socorro dos Santos Mendonça	
					Rachel Andrade Ballardín	
				Roseli Pacheco Schnetzler	Thiago Antunes Souza	
					Nestor Bertini Junior	
					José Pedro de Azevedo Martins	
	Waggnor Macieira Kettle					
TOTAL				4	12	
40	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (Umesp)	Almir Martins Vieira	Arnaldo Vieira da Silva	Políticas e Gestão Educacionais
TOTAL				1	1	
41	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	Carlos Bauer de Souza	Cássio Hideo Diniz Hiro	Políticas Educacionais
				Celso do Prado Ferraz de Carvalho	Ademar Bernardes Pereira Junior	
					Tatiana Pereira de Freitas	
					Alexandre Afranio Hokama Silva	
					Adriana dos Santos Cunha	
					Sebastião Monteiro Oliveira	
					Rosângela Aparecida dos Reis Machado	
				Manuel Tavares	Francinete Massulo Corrêa	
	Daniel Bocchini					
TOTAL				3	9	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
42	SUL	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	Ana Maria Eyng	Marizete Santana dos Santos	História e políticas da Educação
					Paulinho Vogel	
					Cloves Antonio de Amassis Amorim	
					Thais Pacievitch	
				Lindomar Wessler Boneti	Cátia Corrêa Michalovicz	
					Gleison Vieira	
					Regina de Cássia Bergamaschi Bley	
					Bernadete Franco Grilo Machado	
				Maria Elisabeth Blanck Miguel	Sandra Maria Mattar Diaz	
					Lidiane Gomes dos Santos Filisberto	
					Elisângela Zarpelon Aksenen	
					Edélcio José Stroparo	
				Maria Lourdes Gisi	Waléria Adriana Gonzalez Cecílio	
					Rosangela Maria Boeno	
					Diana Gurgel Pegorini	
					Maria Isabel da Silva Santos Buccio	
				Neuza Bertoni Pinto	Alexandre Godoy Dotta	
					Antonio Flávio Claras	
					Luiz Roberto Romanowski	
				Romilda Teodora Ens	Rogério Rech	
					Gisele Rietow Bertotti	
					Marciele Stiegler Ribas	
					Sueli Pereira Donato	
					Simone Weinhardt Withers	
				Rosa Lydia Teixeira Corrêa	Jociane Emídia Silva Geronasso	
					Denilson Roberto Schena	
TOTAL				7	26	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
43	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	Angela Mara de Barros Lara	Raquel Angela Speck	Políticas e Gestão em Educação
					Maria Nilvane Zanella	
					Lindicéia Batista de França Lopes	
					Márcia Cossetin	
					Rosilene Terezinha Paiva Dias	
				Maria Aparecida Cecílio	Suzana Morgado	
				Maria Luisa Furlan Costa	Patricia Lackchimi Leite Mertzg Gonçalvez de Oliveira	
					Sandra Letícia Schroeder Iglesias	
				Mário Luiz Neves de Azevedo	Aline Fabiane Barbieri	
					Ana Karine Braggio	
					Vanessa Alves Bertolleti	
					Paula Roberta Miranda	
				Rosângela Célia Faustino	Paulo André de Souza	
					Maria Luisa da Silva Borniotto	
Maria Christine Berdusco Menezes						
TOTAL				5	15	
44	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	Jefferson Mainardes	Marilza Pavezi	História e Política Educacionais
				Maria Isabel Moura Nascimento	Marcia Aparecida Alferes	
				Maria José Dozza Subtil	Gláucia Andreza Kronbauer	
					Egon Eduardo Sebben	
				Maria Sueli Corrêa dos Prazeres		
				Mary Ângela Teixeira Brandalise	Graciete Tozetto Góes	
				Névio de Campos	Natália Cristina de Oliveira	
					Regis Clemente da Costa	
					Eliezer Felix de Souza	
					Audrey Pietrobelli de Souza	
				Rita de Cássia da Silva Oliveira	Simone Aparecida Pinheiro de Almeida	
Márcia Maria Dropa						
Paola Andressa Scortegagna						
Vera Lucia Martiniak	Eliane Travensoli Parise Cruz					
TOTAL				7	14	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
45	SUL	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	Andrea Barbosa Gouveia	Simony Rafaeli Quirino	Políticas Educacionais
					Aline Chalus Vernick Carissimi	
					Douglas Danilo Dittrich	
				Ângelo Ricardo de Souza	Claudio Martin Rocha	
					Claudia Regina Baukat Silveira Moreira	
					Pierre André Garcia Pires	
				Marcos Edgar Bassi	Luiza Freire	
					Pelegrino Santos Verçosa	
					Maria Aparecida Zanetti	
				Maria Tereza Carneiro Soares	Marileize França Mattar	
					Vera Lucia Lucio Petronzelli	
				Monica Ribeiro da Silva	Dalessandro Pinheiro	
					Allan Andrei Steimbach	
					Neffretier Cinthya R. A. Santos Clasta	
					Leticia de Luca Wollmann Saldanha	
Rose Meri Trojan	Simone Sandri					
	Antenor da Cunha França Júnior.					
	Cinthya Vernizi Adachi de Menezes					
	Gisele Adriana Maciel Pereira					
TOTAL				6	19	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
46	SUL	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	Anita Helena Schlesener	Darlan Faccin Weide	Políticas Públicas e Gestão da Educação
					Gilson Mezarobba	
					Adnilson Jose da Silva	
					Donizete Aparecido Fernandes	
					Vicente Estevam Sandeski	
				Fausto dos Santos Amaral Filho	Cleverson Molinari Mello	
				Maria de Fátima Rodrigues Pereira	Silvana Elisa de Morais Schubert	
					Cristhyane Ramos Haddad	
				Naura Syria Carapeto Ferreira	Luiz Carlos Eckstein	
					Rubia Carla Santi	
					Eloisa Helena Mello	
					Roberta Ravaglio Gagno	
				Pedro Leão da Costa Neto	Sarita Aparecida de Oliveira Fortunato	
					André Luiz Batista da Silva	
Samuel Carlos Wiedemann						
Mário Márcio Negrão						
TOTAL				5	17	
47	SUL	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)	Altair Alberto Fávero	Carina Tonieto	Políticas Educacionais
					Roberto Preussler	
				Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	Alexandra Ferronato Beatrici	
					Jarbas Dametto	
					Rafael Pavan	
				Telmo Marcon	Naira Estela Roesler Mohr	
					Ionara Soveral Scalabrin	
	Ivan Penteado Dourado					
	Consuelo Cristine Piaia					
TOTAL				3	9	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
48	SUL	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	Lucia Maria Martins Giraffa	Mario Augusto Pires Pool	Formação, políticas e Práticas em Educação
					Ana Cristina Almeida Santana	
					Aline de Oliveira da Conceição Cardoso	
					Andreia Cabral Colares Pereira	
				Maria Inês Côrte Vitória	Marcelo Oliveira da Silva	
					Síntia Lúcia Faé Ebert	
				Marília Costa Morosini	Antonio Pedro Barbosa Cardoso	
					Robinalva Borges Ferreira	
					Zoraia Aguiar Bittencourt	
					Jordelina Beatriz Anacleto Voos	
					Marilene Batista da Cruz Nascimento	
					Fernanda Figueira Marquezan	
					Roberto Sarquis Berte	
					Evandro Duarte de Sá	
				Miriam Pires Corrêa de Lacerda	Rubya Mara Munhóz de Andrade	
					Josiane Machado Godinho	
					Viviane Kanitz Gentil	
Victor Hugo Nedel Oliveira						
Valderez Marina do Rosário Lima	Zulma Elizabete de Freitas Madruga					
TOTAL				5	19	
49	SUL	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	Berenice Corsetti	María Julieta Abba	Educação, História e Políticas
					Liane Vizzotto	
					Jonas Tarcísio Reis	
					Leci Salete Paier	
					Viviana Benett	
					Itaara Gomes Pires	
				Flávia Obino Corrêa Werle	Carmen Maria Koetz.	
					Evandro Anderson da Silva	
					Ricardo Ferreira Vitelli.	
					João Batista Storck	
					Cristiane Backes Welter	
				Luciane Sgarbi Santos Grazziotin	Juliana Fatima Serraglio Pasini	
					Darciel Pasinato	
					Deise Margô Müller	
					Jeferson Luís Marinho de Carvalho	
TOTAL				3	15	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
50	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	Décio Auler	Rosemar Ayres dos Santos	Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas interfaces
				Elena Maria Mallmann	Rogério Schraiber	
				Elisete Medianeira Tomazetti	Juliana Sales Jacques	
					Iván Gregório Silva Miguel	
					Simone Becher Moraes	
				Jorge Luiz da Cunha	Rodrigo Koch	
					Maria Rita Py Dutra	
					Mônica Santin	
					Rita de Cassia Sant´Anna de Athayde Gonçalves	
					Juliano de Melo da Rosa	
					Joana Elisa Röwer	
				Liliana Soares Ferreira	Cinara Dalla Costa Velasquez	
					Vicente Cabrera Calheiros	
					Andreia Vedoin	
					Claudio Rodrigues do Nascimento	
					Ana Paula Cristino Zimmermann	
					Rodrigo Cardoso Fuentes	
					Guilherme Howes Neto	
				Claudia Leticia de Castro do Amaral		
				Rosane Carneiro Sarturi	Jucemara Antunes	
Andrelisa Goulart de Mello						
Daiane Lanes de Souza						
Mônica de Souza Trevisan						
Sueli Menezes Pereira	Joacir Marques da Costa					
TOTAL				7	24	
51	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	Maria Beatriz Moreira Luce	Jeferson Saccol Ferreira	Políticas e Gestão de Processos Educacionais
				Naira Lisboa Franzoi	Guilene Salerno	
					Dante Diniz Bessa	
				Nalú Farenzena	Igor Zibenberg	
					Guedes Basilio Mechisso	
Andrea Maraschin Bruscato						
Andréia da Silva Mafassoli						
TOTAL				3	7	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

(continuação)

Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE
52	SUL	RS	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)	Dirléia Fanfa Sarmiento	Anselmo Graff	Gestão, Educação e Políticas Públicas
				Evaldo Luis Pauly	Ricardo Antonio De Marco	
					Roberto Cordeiro Sanches	
				Paulo Fossatti	Clovis Trezzi	
					Hildegard Jung	
				Renaldo Vieira de Souza		
TOTAL				3	6	
53	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)	José Pedro Bouffleuer	Oberson Isac Dresch	Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação
					Adriana Toso Kemp	
					Alexandre José Krul	
					Aldemir Berwig	
				Paulo Evaldo Fensterseifer	Ivan Carlos Bagnara	
					Luciano de Almeida	
					Domingos Benedetti Rodrigues	
					Mário José Puhl	
Sidinei Pithan da Silva	Claudionei Vicente Cassol					
TOTAL				3	9	
54	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	Celso João Carminati	Cibele Dalina Piva Ferrari	Políticas Educacionais, Ensino e Formação
					Michele Metelski	
					Luani de Liz Souza	
				Geovana Mendonça Lunardi Mendes	Viviane Grimm	
					Carla Cristiane Loureiro	
				Julice Dias	Joselma Salazar de Castro	
				Mariléia Maria da Silva	Fernando Cesar Sossai	
				Martha Kaschny Borges	Claudia Regina Castellano Losso	
					Sandro de Oliveira	
				Sonia Maria Martins de Melo	Deisi Cord	
Yalin Brizola Yared						
TOTAL				6	11	

Quadro 10 – Total de orientadores de tese e respectivos egressos com orientação/defesa de tese nos anos de 2016 a 2018 – Ano/Calendário 2019

							(conclusão)
Nº	Região	UF	IES	Orientadores de tese	Egressos	Nome da linha de pesquisa relacionada à PE	
55	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)	Cassia Ferri	Shirlei de Souza Corrêa	Políticas para a Educação Básica e Superior	
					Márcia Roseli da Costa		
					Blaise Keniel da Cruz Duarte		
				Regina Célia Linhares Hostins	Valéria Becher Trentin		
					Idorlene da Silva Hoepers		
					Adriana Gomes Alves		
					Karla Demonti Passos Cathcart		
				Verônica Gesser	Valdirene Stiegler Simão		
					Carla Avena Camilotto		
					Silmara da Costa Maia		
					Ediene do Amaral Ferreira		
					Gabriela Maia Fischer		
					Patricia Murara Stryhalski		
TOTAL				3	13		
56	SUL	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Adriana D'Agostini	Edson Marcos Anhaia	Trabalho, Educação e Política	
					Joana D'Arc Vaz		
				Celia Regina Vendramini	Deise Rateke		
					Glademir Alves Trindade		
					Thelmely Torres Rego		
					Vilmar José Both		
				Eneida Oto Shiroma	Anibal Correia Brito Neto		
					Eclea Vanessa Canei Baccin		
				Luciana Pedrosa Marcassa	Emyly Kathyury Kataoka		
				Lucidio Bianchetti	Silvana Rodrigues de Souza Sato		
					Lara Carlette Thiengo		
					Rafael da Cunha Lara		
				Olinda Evangelista	Jocemara Triches		
				Paulo Sergio Tumolo	Alessandra Wihby		
Demetrio Cherobini							
Ricardo Scopel Velho							
Rosalba Maria Cardoso Garcia	Eliane do Socorro Aguiar de Sousa Brito						
	Analéia Domingues						
	Kamille Vaz						
	Roseli Terezinha Kuhnen						
TOTAL				8	20		
TOTAL GERAL				248	693		

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

APÊNDICE I – QUANTITATIVO DE IES, REGIÕES, UF E RESPONDENTES DA AMOSTRA

Quadro 11 – Quantitativos de IES, regiões, UF e respondentes da amostra

(continua)

Nº	REGIÃO	UF	IES	Nº DE RESPONDENTES
1	NORTE	AM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	6
2	NORTE	PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	4
3	NORDESTE	BA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	2
4	NORDESTE	CE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	3
5	NORDESTE	PB	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, JOÃO PESSOA (UFPB-JP)	1
6	NORDESTE	PE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)	7
7	NORDESTE	RN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	1
8	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	3
9	CENTRO-OESTE	DF	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	6
10	CENTRO-OESTE	GO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GOIÁS)	2
11	CENTRO-OESTE	GO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	2
12	CENTRO-OESTE	MS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	2
13	CENTRO-OESTE	MS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)	2
14	CENTRO-OESTE	MT	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)	1
15	SUDESTE	ES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	3
16	SUDESTE	MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	1
17	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	1
18	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	2
19	SUDESTE	MG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	2
20	SUDESTE	RJ	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO)	3
21	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (UCP-RJ)	2
22	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)	6
23	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	4
24	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)	1
25	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)	7
26	SUDESTE	RJ	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	2
27	SUDESTE	SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC/SP)	1
28	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	4
29	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)	3
30	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, ARARAQUARA (UNESP-ARAR)	4
31	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, MARÍLIA (UNESP-MAR)	3
32	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, PRESIDENTE PRUDENTE (UNESP-	1

Quadro 11 – Quantitativos de IES, regiões, UF e respondentes da amostra

(conclusão)

Nº	REGIÃO	UF	IES	Nº DE RESPONDENTES
			PP)	
33	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, RIO CLARO (UNESP-RC)	1
34	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)	6
35	SUDESTE	SP	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	4
36	SUL	PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC/PR)	4
37	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)	4
38	SUL	PR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)	5
39	SUL	PR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)	6
40	SUL	PR	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP)	6
41	SUL	RS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (FUPF)	2
42	SUL	RS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC/RS)	3
43	SUL	RS	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)	4
44	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	5
45	SUL	RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	2
46	SUL	RS	UNIVERSIDADE LA SALLE (UNILASALLE)	2
47	SUL	RS	UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUÍ)	2
48	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	1
49	SUL	SC	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI)	1
50	SUL	SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	5
TOTAL				155

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.