

Produção científica em redes de colaboração no campo da Política Educacional no Brasil (2000 - 2014)*

Isac Pimentel Guimarães
Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil
isac_guimaraes@hotmail.com

Resumo: O presente estudo investigou os processos de articulação e produção científica por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições de agentes em redes de colaboração, no campo da Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região nordeste do Brasil, no período de quinze anos (2000-2014). Para tal, amparado no fazer sociológico e na teoria do campo científico de Pierre Bourdieu, a ênfase recai no agente que produz uma representação acadêmica no campo da Política Educacional de caráter científico e institucionalizado, bem como os condicionantes sociais de sua prática. Metodologicamente, buscou-se estabelecer a estrutura do espaço de produção acadêmica, por meio da utilização de instrumentos estatísticos e análise de redes sociais. A organização do campo da Política Educacional se dá, sobretudo, pelas disputas empreendidas entre os pares na busca pela autoridade científica, isto é, a conquista pelo crédito científico tem importância fundamental no mercado das publicações científicas, em que os resultados das pesquisas ganham projeções no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e se transformam em créditos na comunidade científica que, conseqüentemente, são trocados por outros em redes de colaboração.

Palavras-chave: Política Educacional. Campo Científico. Redes de Colaboração. Produção Científica.

Producción científica en redes de colaboración en el campo de la política educacional en Brasil (2000 - 2014)

Resumen: El presente estudio investigó los procesos de articulación y producción científica por intermedio de las luchas generadas entre las diferentes posiciones de agentes en redes de colaboración, en el campo de la Política Educacional en los programas de pos-graduación en educación de la región nordeste de Brasil, en el período de quince años (2000-2014). Esto se sustentó en el hacer sociológico y en la teoría del campo científico de Pierre Bourdieu, el énfasis recae en el agente que produce una representación académica en el campo de la Política Educacional de carácter científico e institucionalizado, tanto, como los condicionantes sociales de su práctica. Metodológicamente, se buscó establecer la estructura del espacio de producción académica, por medio de la utilización de instrumentos estadísticos y análisis de redes sociales. La organización del campo de la Política Educacional se da, sobretudo, por las disputas emprendidas entre los pares en la búsqueda por la autoridad científica, esto es, la conquista por el crédito científico tiene importancia fundamental en el mercado de publicaciones científicas, en que los resultados de las investigaciones ganan proyecciones en el ámbito de los programas de pos-graduación en

* Este estudo tem por base a tese de Doutorado (GUIMARÃES, 2016), “(entre)laços e nós: A constituição do campo acadêmico em Política e Gestão da Educação no Nordeste do Brasil”, PPGE/UFSCar, sob o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período 2012-2016, bem como nas formulações presentes nos textos “A constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no nordeste do Brasil” e “Pesquisa e Pós-Graduação no Nordeste do Brasil: assimetrias na produção do conhecimento”, publicados nos Anais do XXXI Congresso ALAS, Uruguay, Montevideo, 3 a 8 de dezembro, 2017.

educación y se transforman en créditos en la comunidad científica, que, consecuentemente, son intercambiados por otros en redes de colaboración

Palabras clave: Política Educativa. Campo Científico. Redes de Colaboración. Producción Científica.

Scientific production in collaborative networks in the field of Education Policy in Brazil (2000 - 2014)

Abstract: This study investigated the relationship between the standards of scientific production and the academic education policy, through the struggles generated between the different positions of agents in collaborative networks, in the field of Education Policy and Management in the Graduate Programs in Education from the Northeast Region of Brazil, in a 15-year period (2000-2014). Therefore, supported by the sociological doing and by the scientific field theory of Pierre Bourdieu, the paper emphasizes the agents that produce a scientific and institutionalized academic representation of the theme as well as the social conditioning of their practice. Methodologically, it sought to establish the structure of the academic production space through the use of statistical tools. The results pointed out that the organization of the education policy field revolves mainly around the struggles between peers regarding scientific authority. This occurs because achievements linked to the scientific production have great importance in the scientific publication market, where the research results gain visibility inside education graduate program and become credits in the scientific community, which are consequently, traded by other credits in collaborative networks.

Keywords: Educational Policies. Scientific Field. Collaborative Networks. Scientific Production.

Introdução

Esta pesquisa inscreve-se no universo da produção acadêmica em Política Educacional, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da região Nordeste do Brasil, na configuração da produção científica institucionalizada e em sua circulação, no período de quinze anos (2000-2014). Pode-se entender a institucionalização como arranjo do aparato para a produção da pesquisa e sua divulgação no meio acadêmico, que envolve o modo como as associações de Pós-Graduação e pesquisa, as universidades e as agências financiadoras, no Brasil, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo às Pesquisas, dentre outras; possibilitam as aproximações dos agentes ao campo científico, materializado na produção de trabalhos científicos e eventos no país e firmar acordos institucionais com centros de excelência em pesquisa científica, nacionais e internacionais.

É neste sentido que a ciência e os pesquisadores são percebidos no contexto de uma sociedade caracterizada pela formação de grupos de referências e atravessada por conflitos que determinam os limites possíveis da sua evolução, para o alcance de sua materialidade nos espaços de produção do conhecimento científico da Política Educacional. De acordo com Hey (2004, 2008), as lutas travadas, no interior do espaço acadêmico, são lutas pela dominação, imposição simbólica e por um modo de se produzir conhecimento, bem como pela legitimação de uma forma de ver e conceber o mundo social, que permite se reproduzir no reconhecimento e no desconhecimento da arbitrariedade que a institui.

Preliminarmente, este estudo leva em consideração a colaboração científica como mecanismo indispensável para se chegar aos agentes produtores de conhecimento que cooperam entre si, em formato de rede, para o desenvolvimento do campo da Política Educacional, a partir da interação de grupos, indivíduos e instituições que se formam em torno de determinados temas pertencentes a este espaço social. Assim, tomando por base alguns referenciais, questionamentos fizeram-se presentes:

Como aprenden los científicos? Como colaboran? Es posible establecer la estructura de influencias? [...] Para ello hemos desarrollado un procedimiento que permite, a partir de las publicaciones de un científico, identificar en las sucesivas de los autores relacionados. El análisis de esta red de co-autorías ha permitido establecer indicadores significativos de la estructura de influencias, a menos como es percibida, por los propios científicos estudiados. (MOLINA; MUNÓZ; DOMENECH, 2002, p. 2).

O mundo acadêmico é engendrado por um complexo campo de forças estratégicas, formado por especialistas-intelectuais que têm por delegação produzir conhecimento científico e construir regimes de verdades (FOUCAULT, 1989). A dominação simbólica, gerada pela chamada nobreza de Estado, proporciona a tomada de posições dominantes em prol da busca pela obtenção de reconhecimento acadêmico por meio de títulos e intermédios de atributos de competência para realização humana (BOURDIEU, 1989). Por isso, cabe ainda questionarmos:

Que proveito científico pode haver em tentar saber o que se encontra implicado no fato de pertencer ao campo universitário, lugar de uma concorrência permanente a respeito da verdade do mundo social e do próprio mundo universitário, e de ocupar uma posição determinada, definida por certo número de propriedades, uma formação, títulos, um estatuto com todas as solidariedades ou as aderências associadas? (BOURDIEU, 1984, p. 292).

Quais as possibilidades de se estudar campo acadêmico e que implicações isso pressupõe? O estudo do campo da Política Educacional, desta forma, assume uma posição emblemática neste processo de reformulação do mundo social nos espaços de produção científica e de constituição/formação do próprio campo acadêmico. O discurso produzido por agentes dominantes é determinado, em suas propriedades mais específicas, por uma espécie de capital cultural particular, que é o acadêmico, e o capital social, fruto das relações entre os agentes em universo mais ou menos homogêneo da produção cultural e política, constituindo um traço distintivo de um novo modo de dominação (HEY, 2008).

Para o desenvolvimento deste estudo, cabe considerar os agentes acadêmicos, situados historicamente, enquanto detentores de valores específicos e com interesses socialmente definidos no campo da Política Educacional, os quais desvelarão o estado da produção do conhecimento científico nos PPGE, por meio de seus atributos de posição acadêmico-científicos (capital e poder). Na concepção de Perissinotto e Codato (2008, p. 10), “só faz sentido estudar os atributos dos agentes se o estudo servir ao objetivo último da Sociologia, a saber, captar a ‘sociológica’ objetiva que rege o funcionamento de um campo”, caso contrário, o estudo de pouco servirá para compreender a estrutura e o funcionamento de um determinado campo científico.

Comunicação científica, padrões de produção e redes de colaboração: aproximações ao campo científico

Nos estudos da ciência, as discussões relacionadas às parcerias científicas, que envolvem o trabalho em equipe, se fazem notar e ganhar projeção entre a comunidade científica. A respeito disso, Meadows (1999, p. 109) enfatiza que a literatura produzida por pesquisadores em colaboração apresenta diferenças acentuadas, quando comparada com a produzida isoladamente, visto que “o trabalho em equipe tem grande impacto tanto na comunicação formal quanto na informal. Em pequenos [e grandes] grupos, ou em colaboração entre pares, todos os participantes podem ter uma visão razoável do projeto de pesquisa [...] dentro da estrutura global”.

Podemos considerar que o trabalho colaborativo em rede começa a apresentar seus primeiros avanços somente a partir do final do século XX, mediante as contribuições das tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, tornou-se possível desenvolver estudos de mesma temática nos mais diferentes centros de pesquisas, geograficamente distantes, e contribuir em igual valor com o desenvolvimento da ciência. Nas comunidades de pesquisa, seus membros possuem objetivo comum, que buscam beneficiar a todos com a tomada de decisões, possibilitando o crescimento intelectual, a projeção de suas pesquisas e a ampliação da temática para o fortalecimento da ciência.

Sem dúvida, nas últimas décadas, pudemos observar o apoio e o incentivo de agências de fomento e aparatos institucionais com intuito de promover o desenvolvimento de pesquisas colaborativas das mais diversas localidades e de pesquisadores com ampla e variada formação e disposição para pesquisa, visto que a formação das redes de cooperação, sejam elas formais ou informais, constitui as bases para o desenvolvimento científico no ambiente acadêmico, favorece as proximidades geográficas, o compartilhamento de crenças e atitudes, o grau de interação e as ligações afetivas entre indivíduos. Desse modo, Meadows (1999) reforça ainda que

[...] o acesso às redes estimula o trabalho em equipe. A possibilidade de todos terem acesso aos mesmos dados e interagirem facilmente em sua utilização favorece os esforços coletivos. Ao mesmo tempo, a comunicação por meio de redes pode ajudar a integrar o grupo. De fato, serve para ampliar a influência do grupo tanto em termos quantitativos quanto em extensão geográfica. (MEADOWS, 1999, p. 114).

É, pois, a respeito disso que Gazda e Quandt (2010) vão demonstrar que o trabalho colaborativo tem se sustentado por meio de projetos interinstitucionais, em bancas de avaliação, no interesse pelo estudo de mesma temática para formação dos grupos de pesquisa, bem como da participação em simpósios, seminários e congressos, com objetivo de superar as barreiras e proporcionar a construção do saber científico. E, neste sentido, afirmam ainda que

A capacidade de criação de conhecimento de cada ator da rede está diretamente relacionada com a sua interação com outros atores, num processo de aprendizagem coletiva que envolve trocas de conhecimento parcialmente tácito e parcialmente codificado. Com a evolução da rede de relacionamentos, evolui também a aprendizagem por meio da cooperação e da construção da confiança mútua. (GAZDA; QUANDT, 2010, p. 6).

Nas perspectivas latino-americanas de *“Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas”*, trabalho coordenado em 2009 na Cidade do México por Sylvie Didou Aupetit e Etienne Gérard, percebe-se que o fortalecimento de um determinado sistema de ciência, tecnologia e inovação se dá, sobretudo, pela consolidação e desenvolvimento das redes de colaboração como estratégia para o desenvolvimento de uma sociedade da informação.

El propósito explícito de estas redes consiste en conectar grupos de investigación con intereses compartidos que pongan en común recursos y resultados para avanzar, mediante la cooperación, en la resolución de ciertos problemas. Hoy día, sin embargo, las redes de investigación no se limitan a conectar y a fortalecer los vínculos entre las instituciones y los investigadores interesados en una misma problemática. (MURO, 2009, p. 222).

A geografia da produção do conhecimento e seu papel na intermediação das interações entre pesquisadores brasileiros, em colaborações científicas, tem se constituído um assunto ainda pouco discutido e pesquisado, como demonstrado pela literatura. Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2013), questionam-se: o espaço importa? Para os autores, a colaboração científica é a principal

responsável pelo crescimento da produção científica brasileira, o que requer um olhar mais atento tanto em relação aos padrões espaciais da colaboração, quanto no que se refere à avaliação do papel da proximidade geográfica na determinação das interações entre pesquisadores.

Em se tratando da importância das redes para o melhor desempenho das relações de produção científicas, Baumgarten e Marques (2008, p. 15) enfatizam que é preciso conhecer, do ponto de vista sociológico, as diversas facetas que estão imbricadas no processo criativo e de produção do conhecimento, ou seja, “o papel dos indivíduos, das redes intelectuais e científicas, da coletividade dos pares e das instituições”. Assim, o desenvolvimento científico pode ser melhor compreendido quando utilizamos ferramentas que possibilitam a comparação e/ou mensuração do impacto de ações implementadas para o desenvolvimento da ciência (MUGNAINI; JANUZZI; QUONIAM, 2004; HAYASHI et al., 2006).

Neste contexto, é necessário frisar a Cientometria ou Cienciometria, etimologicamente - utiliza-se com mais frequência o primeiro termo (VANZ; STUMPF, 2010) -, como a ciência que busca realizar as medições do desenvolvimento científico relacionadas à produção de indicadores de C&T e estudar os “aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica [...] sobrepondo-se à bibliometria” (MACIAS-CHAPULA, 1998, p. 134), constituindo, além disso, um segmento da sociologia da ciência, aplicada às políticas científicas e tecnológicas como um todo.

Tendo por base a Sociologia da Ciência em uma perspectiva diacrônica no contexto dos Estudos Sociais da Ciência, Hayashi (2012) enfatiza que estas perspectivas teóricas - Sociologia da Ciência, Bibliometria e Cientometria – coadunam-se e constituem-se em fertilizações cruzadas para análise de indicadores construídos ao entendimento das estruturas organizacionais presentes no campo científico. Sendo assim, desde 1970, os Estudos Sociais da Ciência encontram-se consolidados com objetivo de compreender os condicionantes sociais e os impactos das mudanças científicas e tecnológicas. Para a autora, diversos campos do conhecimento têm se utilizado da bibliometria como ferramenta na tomada de decisão e produção de indicadores automatizados, entre elas na história da ciência, na documentação, nas ciências sociais e na política científica.

Como observado, as redes sociais são caracterizadas pelas relações estabelecidas por grupos de pessoas, organizações ou qualquer outro tipo de relacionamento em que possam ocorrer trocas simultâneas de informações e experiências. Por conseguinte, para Braga, Gomes e Ruediger (2008, p. 134), “a rede de colaboração formada para a produção de textos científicos de uma maneira geral é bastante ampla e transcende os limites institucionais”. Sendo assim, a Análise de Redes Sociais (ARS) vem sendo bastante utilizada por diversos pesquisadores, nos mais diferentes grupos sociais.

Na literatura internacional, observamos os estudos que compreenderam as dinâmicas de integração entre grupos socioétnicos (HALLINAN; WILLIAMS, 1989; HAI-JEONG; RODKIN; WILSON, 2011; KAWABATA; CRICK, 2011), na pesquisa organizacional (KHMELKOV; HALLINAN, 1999; CARBONAI, 2009) dentre outros. No Brasil, Lavallo, Castello e Bichir (2007) identificaram os protagonistas na sociedade civil, a partir da centralidade de organizações civis na cidade de São Paulo. Teixeira e Verhine (2014) analisaram as interferências no campo de conhecimento das políticas públicas para melhoria da qualidade da educação, tendo em vista o processo de mudança organizacional em sistemas educacionais. Oliveira (2010) estudou a dinâmica das redes em nanotecnologia e, por sua vez, Carbonai e Colvero (2014) propuseram uma análise das redes sociais de alunos das primeiras classes do ensino médio, suas relações familiares e origem social.

Sabe-se que o conceito de rede está atrelado à noção de conexão, ou seja, à ideia de que cada ator possui laços relacionais estabelecidos com outros atores, podendo estes laços ser fortes ou fracos, poucos ou muitos. As redes são permeadas pelo capital social, que podemos considerar como sendo um conjunto de recursos coletivos associados a uma determinada rede que permite a interação entre os grupos sociais (MARTELETO; SILVA, 2004). Cada indivíduo pode representar diversos papéis, sejam eles sociais ou estruturais. Nesse sentido, sobre a origem da metodologia da ARS, Mendes e Neves (2006, p. 5) vão frisar que

[...] se baseia nos fundamentos teóricos das redes sociais, correlacionando conceitos sociológicos e matemáticos para criar grafos e possibilitar a análise dos dados, que cria diversas medidas estruturais (coesão, densidade, centralidade, clusters e outros) utilizadas para confirmar as suposições do analista de rede. Esse instrumento pode ser combinado com *softwares* que materializam, no mundo real, as relações sociais.

Na concepção de Mizruchi¹ (2006, p. 73), “a análise de redes é um tipo de sociologia estrutural que se baseia numa noção clara dos efeitos das relações sociais sobre o comportamento individual e grupal”. Ou seja, o principal eixo da ARS está nas relações que determinados indivíduos estabelecem com outros participantes, não o foco nos atributos individuais como apregooou por muito tempo a abordagem tradicional das ciências sociais. A ideia da ARS reside nos dados relacionais (conexões ou laços), na troca entre objetos dos mais variados (WASSERMAN; FAUST, 1994; HANNEMAN; RIDDLE, 2005). Para Fazito (2002, p. 11), este é um dos motivos pelos quais a ARS restringe-se à “aplicação de diversos modelos estatísticos que supõem a independência quanto à ocorrência e distribuição dos eventos em uma população”, ficando clara a interdependência entre os atores e suas interações.

Assim, as redes são compreendidas como conjunto de nós interconectados (WASSERMAN; FAUST, 1994; CASTELLS, 2003; UGARTE, 2007; TOMAÉL et al., 2005), podendo representar pessoas, grupos ou outras unidades, a partir de relações estabelecidas por meio de um conjunto de laços que respeitam um mesmo critério de relacionamento, dada a importância dos nós para o funcionamento das redes em um determinado campo científico; neste caso, interessa-nos o campo da Política Educacional nos PPGEs do nordeste do Brasil.

Desta forma, interessa-nos realizar algumas aproximações ao campo científico de Pierre Bourdieu para compreender os processos de produção do conhecimento, materializado no campo da Política Educacional. A teoria do campo científico, legitimada na Sociologia da Ciência, pode ser considerada como uma nova perspectiva teórica que reside em uma espécie particular das condições sociais de produção, em resposta ao paradigma mertoniano de comunidade científica.

Pierre Bourdieu passa da sociologia das instituições de ensino e debruça-se como objeto principal de suas pesquisas a compreensão do “campo do poder”. Para o autor, “a questão da reprodução da estrutura do campo do poder é uma das questões mais vitais dentre as que estão em jogo na concorrência que se desenvolve dentro desse campo. É a questão da distribuição dos

¹ A sociologia estrutural é uma abordagem segundo a qual estruturas sociais, restrições e oportunidades são vistas como afetando mais o comportamento humano do que as normas culturais ou outras condições subjetivas. As raízes clássicas da sociologia estrutural são encontradas em Durkheim, Marx e (especialmente) Simmel. A influência deste último sobre a sociologia estrutural decorre de sua preocupação com as propriedades formais da vida social. Para Simmel, certas relações sociais seguiram padrões que assumiram características semelhantes em uma ampla gama de contextos. Em qualquer situação que envolva três agentes, por exemplo, um agente será bem-sucedido na medida em que possa explorar um conflito entre os outros dois. Esse padrão pode ocorrer entre pessoas, organizações e até países; as formas e padrões das relações sociais eram mais importantes do que seu conteúdo (MIZRUCHI, 2006, p. 73).

poderes e dos privilégios entre as diferentes categorias de agentes engajados nessa concorrência. (BOURDIEU, 1983b, p. 42-43)

A seu ver, o campo científico é formado por uma estrutura objetiva, em que agentes, dotados de um tipo específico de capital adquiridos durante a sua trajetória acadêmica e profissional, se utilizam, por meio de lutas classificatórias, para dominar os espaços de produção e o monopólio da autoridade científica. Diferentemente de Robert Merton, que compreende a ciência como um sistema social estratificado e de recompensas, a partir da formulação do que chamou de “efeito Mateus²” –, efeito relacionado às “vantagens cumulativas” em que os cientistas se distinguem uns dos outros pelo reconhecimento alcançado e pelas contribuições científicas particulares. Pierre Bourdieu expande o significado de reconhecimento científico no espaço de trocas na ciência, afastando-se da visão de comunidade científica e propondo pensar a ciência a partir da noção de campo.

A compreensão da dinâmica do campo requer do pesquisador atenção para três momentos imprescindíveis, na concepção de Wacquant (1993, p. 134): i) identificar o espaço de posições em que os agentes dominantes estabelecem seu poder e firmar o monopólio de produção cultural no campo das relações de classes. Este monopólio é responsável pelo movimento das lutas geradas e pela ação eminente de dois princípios de hierarquização – o primeiro, sob o critério heterônomo que favorece os agentes que dominam econômica e politicamente as relações dentro do campo, e o segundo relacionado à autonomia que contribui para a construção das regras de funcionamento do jogo; ii) mapear a estrutura interna que compõe o campo científico, com intuito de evidenciar as estruturas objetivas presentes nas relações entre os agentes e instituições que impõem sua legitimidade cultural; e, por fim, iii) promover uma análise detalhada das disposições e trajetórias dos agentes que disputam as melhores posições no campo e visam a obter suas recompensas.

O funcionamento do campo, para Bourdieu (2004), está atrelado às disposições dos agentes em jogarem o jogo. O autor se utiliza do termo *illusio*³ para expressar o interesse que os parceiros sociais têm de jogar, de estar presos e envolvidos no campo. Este interesse depende, muitas vezes, da posição ocupada pelos agentes e da sua parcela de participação no jogo. Contudo, “um campo se define por aquilo que está em jogo no campo e os interesses específicos do campo. Estes interesses são irreduzíveis ao que está em jogo em outros campos” (URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, 2010, p. 49).

² O “efeito Mateus” está associado à discussão que envolve os valores científicos. Merton (1970) se utiliza de uma analogia do Evangelho Segundo São Mateus, em que aos fortes tudo será dado e aos fracos, até o pouco que têm, lhes será tirado. Ou seja, a comunidade científica tende a reconhecer os pesquisadores consagrados, concedendo-lhes “vantagens cumulativas” – prestígios e recompensas, tanto em nível material quanto em nível simbólico, diferentemente do que se observa em relação aos jovens pesquisadores.

³ No trabalho “*Illusio: aquém e além de Bourdieu*”, Oliveira (2005, p. 529) afirma que “a *illusio* não é um conceito exaustivamente definido, pois se trata, assim como as demais ideias de Bourdieu, de uma concepção modelada para a pesquisa e não para uma discussão teórica escolástica que ele considerava”. A *illusio* “é um jogo social levado a sério — fantasia subjetiva coletivamente sancionada, calcada em uma metafísica da distinção, pois para ser o centro do mundo devemos ser reconhecidos como distintos, tendo algum valor, alguma honra e dignidade frente a nós mesmos e aos demais” (p. 540).

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (BOURDIEU, 1983a, p. 133).

Bourdieu (1996, 1983a) afirma que a ocorrência do jogo só é possível se os agentes estiverem dispostos a jogar e dotados de *habitus*, ou seja, de disposições implícitas no campo que possibilitam o conhecimento e o reconhecimento de leis e mecanismos que emanam do campo e orientam os agentes a reagirem inconscientemente sob determinadas circunstâncias, gerando as práticas, as percepções e as atitudes. O *habitus* passa a ser não só produto efetivo do funcionamento do campo, mas a condição para que ele se movimente e funcione continuamente, “mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram” (ORTIZ, 1983, p. 15).

Isso possibilita aos agentes criarem seus próprios espaços de produção, permeados por relações de dominação e manutenção das estruturas objetivas. Desta forma, “o campo científico é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de força” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23) particular e restrito à participação de determinados agentes, que não são autorizados a usufruir dos espaços produção.

Pode-se afirmar que os agentes de produção, que exercem poder de dominação no campo científico, ditam as regras do jogo no sentido de definir quais objetos são legítimos e merecem ser estudados e quais espaços concedem ao grupo notoriedade, para, em seguida, empenhar esforços no desenvolvimento de suas pesquisas em um movimento de recompensas que definirá as “possibilidades e impossibilidades” (BOURDIEU, 2004, p. 25) de alcançar seus objetivos. O capital científico constitui uma espécie própria do *capital simbólico* – “o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento” (BOURDIEU, 2004, p. 26), atribuído pelos “pares-concorrentes” dentro do campo para obtenção de créditos.

Com o intuito de promover uma reflexão prática, Bourdieu (2004, p. 23) afirma que os agentes, que têm por delegação comandar os pontos de vista e as intervenções científicas, bem como “[...] os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. [são definidos pela] estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são os princípios do campo”. Ou seja, essa estrutura é o que determina o que pode e o que não pode ser feito, muitas vezes orientado pela posição ocupada pelos agentes em campo, é o lugar de “*onde se fala*” que norteará as ações dos agentes e seu poder de dominação para travar uma luta legítima contra os seus adversários.

Para Bourdieu (2004), há duas formas de poder que agem no campo científico. São espécies de capitais com leis de acumulação e formas de transmissão distintas: i) *poder institucional* – de caráter “*temporal*” (ou político), está relacionado às posições de prestígios nas instituições científicas, ao poder sobre os meios de produção e reprodução, adquiridos por meio de estratégias políticas; ii) *poder específico* – está diretamente associado à ideia de “prestígio pessoal” e reconhecimento obtidos pelos agentes, é também conhecido como capital científico “*puro*”, pois repousa nas contribuições ao progresso da ciência. As duas formas de capitais supracitadas são responsáveis por dar ao campo sua estrutura apropriada e as condições ideais para que os capitais específicos dotados pelos agentes comandem o espaço homólogo de tomada de posição.

Com o intuito de promover uma reflexão prática, Bourdieu (2004, p. 23) afirma que os agentes, que têm por delegação comandar os pontos de vista e as intervenções científicas, bem como “[...] os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. [são definidos pela] estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são os princípios do campo”. Ou seja, essa estrutura é o que determina o que pode e o que não pode ser feito, muitas vezes orientado pela posição ocupada pelos agentes em campo, é o lugar de “*onde se fala*” que norteará as ações dos agentes e seu poder de dominação para travar uma luta legítima contra os seus adversários.

A luta pela autoridade científica representa uma espécie de *capital social* que possibilita aos agentes monopolizarem os meios científicos de produção, bem como os mecanismos que, constituintes no campo, podem ser acumulados, transmitidos e, até mesmo, reconvertidos em outras espécies de capitais. Isso se deve ao fato de que, quanto mais o campo da Política Educacional se apresentar autônomo em suas tomadas de decisões, mais seus produtores tenderão a ter como possíveis clientes, seus próprios concorrentes.

A seguir, aborda-se os estudos teórico-epistemológicos da Política Educacional no Brasil e na América Latina, bem como os marcos históricos e o movimento de associações necessários ao desenvolvimento deste campo acadêmico.

Processos de constituição do campo acadêmico em Política Educacional no Brasil e na América Latina

No Brasil, é crescente o número de pesquisas que tratam da história e dos processos de constituição do campo acadêmico da Política Educacional (AROSA, 2013, 2016; AZEVEDO; AGUIAR, 2001; KRAWCZYK, 2013; PAULILO, 2010; SANDER, 2005, 2007; SANTOS; AZEVEDO, 2009; STREMEL, 2012; 2016; 2017) e latino-americanos (BARROSO; et. al, 2007; GARCÍAS FRANCO, 2014a, 2014b; JIMÉNEZ EGUIZÁBAL; CÁMARA; RICO, 2013; MENDONÇA, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015; MIÑANA BLASCO, 2002; STREMEL; MAINARDES, 2016). O que se observa atualmente é a intutucionalização do campo através da formação de pesquisadores e elaboração de programas curriculares em espaços semelhantes aos de países como Argentina, Chile, México e Colômbia. Assim, pode-se afirmar “que el proceso de constitución del campo de la política educativa como campo teórico en Latinoamérica transcurrió entre 1950 y 1970” (TELLO, 2012, p. 288).

O movimento de consolidar o campo de investigação em Política Educacional no meio acadêmico tem se tornado constante nos debates latino-americanos. O núcleo de investigação “Historia del campo de la política educativa” da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* – ReLePe, criada em 2010, em cooperação com universidades argentinas e brasileiras, com intuito de expandir as discussões sobre as questões epistemológicas e o rigor teórico-metodológico do campo da Política Educacional, apresenta-se como uma rede articulada para compreensão da Política Educacional e seus objetos de estudo.

Estudos realizados por Bulcourf, Márquez e Cardozo (2014) vêm nesta linha de pensamento teórico-metodológica, ao desenvolverem pesquisas no campo da Ciência Política, visto ser possível compreender o espaço de produção acadêmico-científica a partir de aspectos evidenciados pelos autores neste campo: a trajetória dos sujeitos e sua inserção institucional, produção e comunicação científica e a formação de redes. Na perspectiva de Tello (2012), o interesse pelo campo da Política Educacional vem se estabelecendo desde 1950 “como campo teórico, con una visión fuertemente centrada en la legislación y en algunos casos en Educación

comparada. [...] pero sin duda respondía a la matriz analítica de las ciencias políticas” (TELLO, 2012, p. 286).

Ainda de acordo com Tello (2012), o campo da Política Educacional atravessou diversas correntes teóricas e filosóficas, desde o seu surgimento. Os níveis de abrangência vão, desde a política democrática, até as ciências sociais e a realidade educativa. Acredita-se que a situação atual do campo tem proporcionando rupturas e continuidade para compreensão dos processos históricos. Para tanto, ainda segundo o autor, é preciso considerar algumas notas históricas no contexto latino-americano da Política Educacional: i) observa-se que a Política Educacional estava centrada na análise de relatórios e na legislação educativa, apoiada na jurisprudência de Bobbio; ii) a partir de 1960, seu enfoque passa a ter o planejamento como peça fundamental para compreender a institucionalização e o fortalecimento do conhecimento científico nas regiões pelo processo de colaboração; iii) ao final desta década, a abordagem crítica, questionando o funcionamento do sistema escolar e dando lugar aos estudos da etnografia, dentro das políticas educativas; iv) a última fase, tem início na década de 1980, quando se instauram as democracias latino-americanas, com enfoques na administração e gestão escolar a partir de ideias neoliberais.

A difusão dos estudos em Política Educacional chega até a Europa e se faz presente nos PPGes, como aponta o trabalho divulgado por Eguizábal, Cámara e Rico (2013). Os dados demonstram que os estudos em Política Educacional têm o potencial inovador de resolver as questões pedagógicas e expandir o sistema educacional, além de contribuir para o progresso disciplinar da Política Educacional como um conhecimento normativo, axiológico e plural.

Ademais, Paulilo (2010) analisa o tema das políticas educacionais sob o olhar historiográfico, apontando alguns dos desafios que precisam ser levados em conta no estudo histórico e no aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas em história das políticas educacionais.

[...] a Política Educacional também se define como uma prática social. Não obstante, esse objeto de estudo mostra-se compreensível a partir da materialidade dos seus dispositivos e das lutas de representação, que fomentam tanto na macroestrutura do Estado quanto na micropolítica das disputas cotidianas. A consequência, e esse é o segundo traço a destacar, é que o estudo da Política Educacional no âmbito dessa história se realiza a partir de uma crítica documental, capaz de constituir como representação de um real os vestígios de uma prática. (PAULILO, 2010, p. 484).

Numa perspectiva histórica, o estudo da Política Educacional compreende os atos do poder político e ação efetiva de seus líderes, pois visam a “explorar as articulações entre os lugares de poder constituídos” (PAULILO, 2010, p. 486), bem como a própria ação dos agentes que denota a organização do uso de seus objetos culturais/sociais que circulam dentro da escola e as relações de força no campo no qual eles penetram.

Com efeito, Tello (2012) apresenta algumas perspectivas históricas e epistemológicas pelas quais se consolidaram os debates atuais do campo da Política Educacional na América Latina. O autor apresenta quatro aspectos importantes para compreensão dos estudos neste campo: o primeiro está ligado à possibilidade de conhecê-las, ou seja, de assumir a não-neutralidade das pesquisas e da produção do conhecimento em Política Educacional; o segundo atrela-se à necessidade de estabelecer o lugar em que o pesquisador está posicionado para compreender o seu processo de investigação; o terceiro atém-se à diferença entre “estudos sobre a Política Educacional”, situados em um campo teórico-epistemológico e as “políticas educacionais”, voltadas para a gestão, a tomada de decisão e a ação política; por último, a ênfase

recai na observação sobre o uso da palavra “epistemologias”, no plural, na tentativa de observar os vários conceitos teóricos para a pesquisa em Política Educacional.

La realidad de las ciencias sociales y en particular de la política educativa requiere una transformación epistemológica que permita construir y desplegar nuevas epistemologías para repensar la política educativa, a partir del atrevimiento científico que, de algún modo, resquebraje y sacuda las perspectivas epistemológicas actuales, lo cual permitirá –a partir de esa deconstrucción- un espacio para iniciar un nuevo camino epistemológico en Latinoamérica. (TELLO, 2012, p. 285).

Sob o enfoque epistemológico da Política Educacional, deve ser notado que, na produção de conhecimento de cada pesquisador, é possível observar uma epistemologia consistente e sólida com os três componentes: posicionamento, perspectiva e abordagem epistemológica (TELLO, 2012). Podemos, assim, afirmar que a Política Educacional se constitui um campo partilhado de concepções teóricas e metodológicas, que produz novos conhecimentos (investigações) e que faz circular o conhecimento científico (formação acadêmica).

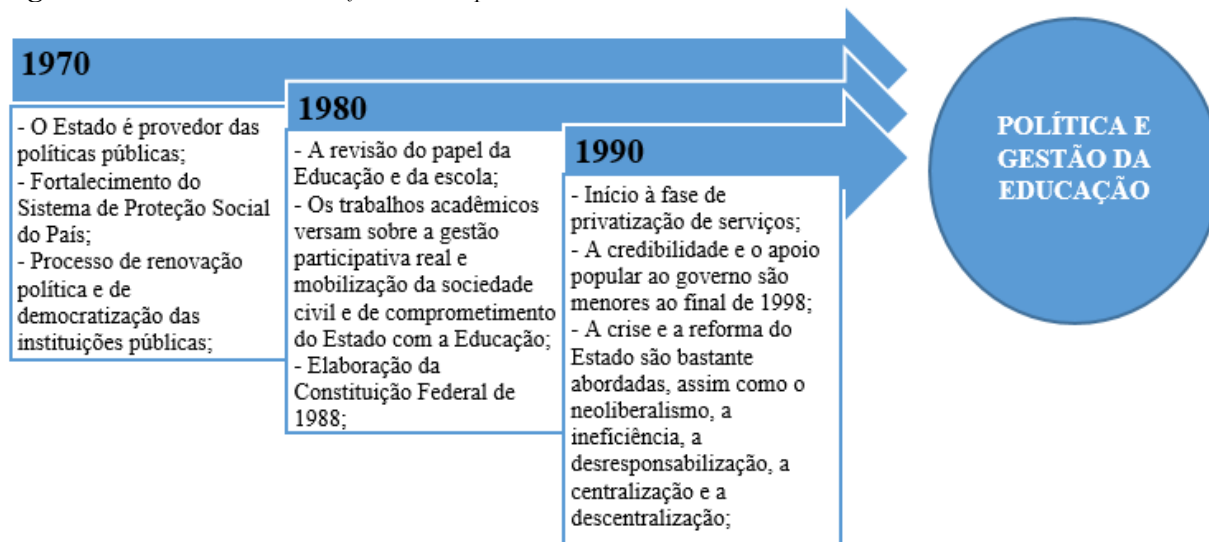
Tello e Mainardes (2015, p. 155) revisitam o campo da Política Educacional a partir do enfoque epistemológico como possibilidade teórico-metodológica, considerada por eles um estudo de “meta-investigación”, “[...] examina cómo el ser humano ha transformado o comprendido su entorno por la vía de diversos métodos en la necesidad de explicar y comprender fenómenos”. Este enfoque facilitador se caracteriza, no processo de investigação, como o exercício da vigilância epistemológica sobre o objeto (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008) e refere-se, sobretudo, ao caráter científico em que estaria sendo colocada a Política Educacional, para compreensão das condições legítimas, de valor e de limites do conhecimento que se produz (SAVIANI, 2017).

Por esta razão, consideramos que "as epistemologias da política educacional" se referem à análise do caráter científico da política educacional como um campo teórico. Do mesmo modo, é necessário esclarecer que, em nossa perspectiva, o epistemológico não confronta a realidade, com a dimensão empírica da vida real, já que os processos científicos são inseparavelmente teoria e realidade, desenvolvimento do conhecimento e processos sociais. A epistemologia que confronta a realidade empírica não é outra coisa que mera abstração indolente. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 160-161).

Krawczyk (2013) afirma que a pesquisa educacional na América Latina tem se afastado fortemente do enfoque comparativo, em virtude de sua associação com o paradigma positivista e de sua relação com a política imperialista-desenvolvimentista. Outros trabalhos ainda buscaram conhecer mais de perto como se deu o processo de constituição do campo da Política Educacional: Blasco (2002) apresentou um balanço descritivo sobre os núcleos de produção do conhecimento e a circulação de informação da Política Educacional e da administração escolar na América Latina e em outros centros de pesquisa dos EUA, Grã-Bretanha e França, entre 1980 a 2002. De acordo com o estudo, houve um crescimento significativo da produção acadêmica no período supracitado, com alcance internacional das colaborações científicas. Mendonça (2012) investigou as concepções e perspectivas teóricas da Política Educacional, implícitas e explícitas no currículo dos programas das Universidades Nacionais de Buenos Aires e de La Plata, semelhante ao de Garcías Franco (2014a, 2014b), durante a ditadura de 1976. Para a autora, o enfoque que conduziu o desenvolvimento do campo esteve associado ao pensamento conservador argentino de educação do momento, ao invés de buscar um conhecimento próprio e um referencial teórico específico.

É, pois, neste contexto que apresentamos as condições que levaram à formação do campo da Política Educacional nos PPGEs. A Figura 1 expõe os principais fatos históricos que nortearam a década de 1970 a 1990, do regime militar à abertura econômica e à redemocratização do país.

Figura 1 - Contexto de formação do campo da Política Educacional no Brasil



Fonte: Elaboração própria.

No Brasil, estes acontecimentos contribuíram para a formação do campo acadêmico, visto que o contexto político e social passa a fornecer elementos importantes para o desenvolvimento das pesquisas científicas. Resultado do crescimento da industrialização na década de 1930, o cenário tornou-se fértil para as discussões sobre as políticas para educação pública e o sistema de educação profissional e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1940, firmam-se as pesquisas em educação, principalmente com a criação do INEP, e, a partir desta década até 1960, estas pesquisas passam a ser influenciadas pela Economia, evidenciando-se os trabalhos que abordavam a perspectiva da Teoria do Capital Humano, com destaque para as questões relacionadas ao planejamento de custos, à eficiência e às tecnologias para o ensino profissionalizante. Entre 1970 e 1980, os trabalhos acadêmicos focam o Estado capitalista e reprodutor da ordem social, frente a sua omissão em relação às questões sociais e à necessidade da população. Este contexto reflete o final do regime militar e a transição democrática do país. A década seguinte, 1990, é permeada por expectativas em torno do ensino e da função da escola com base na gestão democrática e nos rumos dos investimentos na educação dos municípios. (GONÇALVES, 2003; SANTOS; AZEVEDO, 2009; SANDER, 2005). Já Krawczyk (2013, p. 36) enfatiza que

Esse clima sociopolítico influenciou bastante a escolha dos temas de pesquisas em Política Educacional da época, que continuam ocupando um espaço importante ainda hoje: os estudos de educação de adultos e uma crítica radical à escola, questionando a ideia de que a democratização do acesso à escola resolveria o problema da educação das classes trabalhadoras. Um foco importante dos debates nos fóruns de Educação na década de 1980 e que influenciaram os interesses de pesquisa na área foi a repercussões na sociedade brasileira do processo político autoritário e no âmbito político educacional, especialmente na legislação, na distribuição de recursos e na gestão da educação, levando a priorizar temas tais como: a relação entre educação e sociedade; a participação; a autonomia escolar; o financiamento, entre outros.

Santos e Azevedo (2009, p. 543) apontam que, a partir deste período, na condução das pesquisas em educação, principalmente com a abertura política, fizeram-se presentes inúmeros estudos críticos com intuito de conduzir as políticas educacionais, que buscavam enfatizar “as irregularidades, inconsistências/inconseqüências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido”. Esta conjuntura foi condição para apontar alternativas viáveis para condução e efetividade das políticas públicas brasileiras, graças ao movimento emblemático da Pós-Graduação durante o regime militar. Tal discussão e seus desdobramentos também são apresentados ao longo do trabalho de Souza (2006) sobre os caminhos da produção científica em gestão escolar no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, estudo que identificou a problemática da gestão escolar e as tendências dominantes da pesquisa científica.

Além disso, desde o século passado, os PPGs no Brasil apresentam linhas de pesquisa cujas temáticas abordam, sobremaneira, a política, gestão e o planejamento da educação, seguido de um movimento de redefinição da Política Educacional. É válido salientar, contudo, que, na constituição do campo acadêmico em Política Educacional, observaram-se alguns aparatos acadêmicos e institucionais para a difusão e circulação do conhecimento das referidas temáticas: i) Em 1944, é criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no âmbito do INEP; ii) Em 1961, constitui-se a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE); iii) Em 1976, é fundada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e seus respectivos Grupos de Trabalho; e iv) No âmbito da 10ª Reunião Anual da ANPEd, em 1987, é instituído o GT 5 - Estado e Política Educacional.

A ANPAE⁴, atualmente, é uma das mais importantes associações que discutem a Política e Gestão da Educação no país. Conforme tece Sander (2005), em 1981, foi promovido por esta associação, na Faculdade de Educação da USP, um dos encontros mais importantes deste segmento, em que se procurou examinar as experiências brasileiras no campo da política e da administração da educação, com intuito de reconstruir o pensamento político e aumentar a participação da universidade nas decisões. Assim, relembra o autor quatro perspectivas analíticas que se fizeram presentes e influenciaram a constituição do campo das políticas educacionais:

(1) a administração para a eficiência econômica, que floresceu no início de século e se consolidou a partir da I Guerra Mundial; (2) a administração para a eficácia técnica, que se impôs como instrumento de recuperação da recessão que se abateu sobre o mundo no final da década de 1920; (3) a administração para a efetividade política, que caracterizou o esforço desenvolvimentista após a II Guerra Mundial; e (4) a administração para a relevância cultural, impulsionada pelos movimentos sociais da segunda metade do século XX, culminando na consolidação dos valores democráticos, que têm expressão na queda do Muro de Berlim e, no Brasil, na abertura política das últimas décadas. (SANDER, 2005, p. 42).

Adicionalmente, no contexto da ANPEd, Sousa e Bianchetti (2007, p. 397) enfatizam que é na “4ª Reunião Anual (Belo Horizonte, 1981) que se decide a organização de grupos de trabalho, sendo os primeiros grupos instituídos na 5ª Reunião Anual (Rio de Janeiro, 1982)”, os quais, em reuniões subsequentes, passaram a caracterizar-se como uma das atividades mais produtivas da associação para consolidação da pesquisa em Educação. No contexto de formação da 10ª Reunião Anual da ANPEd, em 1987, é instituído o GT 5 - Grupo de Trabalho “Estado e Política Educacional”, demanda já sinalizada em Reunião anterior, ocorrida em 1984.

⁴ Sander (2005) compartilha que a formação da ANPAE se deu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a liderança de Querino Ribeiro (USP), Anísio Teixeira (UDF), A. Pithon Pinto (UFBA), P. de Almeida Campos (UFF) e outros reconhecidos professores catedráticos de Administração Escolar e Educação Comparada.

[...] processo de sua criação envolveu embates entre orientações teórico-políticas divergentes, e que saíra vitoriosa a tendência explicitada em sua proposta. Não obstante, essa mesma proposta também serviu para acomodar e conciliar interesses divergentes, e a própria dinâmica que os novos participantes foram conferindo ao GT, ao longo dos seus 14 anos de existência, tratou de adequá-la aos imperativos da realidade, muito embora não se tenha feito nenhuma outra sistematização formal dessas novas diretrizes. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 54).

Vale lembrar que, em 1983, o ambiente de efervescência das discussões em torno da Política e Gestão da Educação contribuiu para o surgimento da “Revista Brasileira de Administração da Educação”, atualmente reestruturada para “Revista Brasileira de Política e Administração da Educação”, considerado como um dos principais periódico acadêmico-científico para divulgação das pesquisas e experiências da área. De acordo com Sander (2007, p. 430), este projeto foi pensado durante a Assembleia-Geral comemorativa do vigésimo aniversário de fundação da ANPAE em 1981, a qual veio “dar vazão parcial ao crescente aumento da produção acadêmica da área, associada à consolidação dos programas de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras”. Continua, sinalizando:

A sua liderança se manifesta tanto pela expressão acadêmica dos autores como pela quantidade dos trabalhos especializados em matéria de política e gestão da educação que o periódico da ANPAE vem socializando, em comparação com o número de artigos sobre a mesma problemática publicado em outras revistas científicas brasileiras, incluindo os periódicos classificados de padrão internacional. (SANDER, 2007, p. 430).

Com efeito, no processo de revisão da literatura, percebemos que muitos dos trabalhos em Política Educacional são de “estado da arte” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; WITTMANN; GRACINDO, 2001; MAINARDES, 2017; 2018a; MAINARDES; STREMEL; ROSA, 2017; STREMEL, 2012; BORGES, 2014; PEREIRA, 2014; SCHNEIDER, 2014; SOSSAI, 2016), com intuito de fornecer elementos para compreensão da produção científica e das epistemologias que regem este campo acadêmico⁵.

Wittmann e Gracindo (2001), por exemplo, desenvolvem um trabalho de extensa colaboração entre pesquisadores brasileiros para apresentar “o estado da arte em política e gestão da educação”, no período compreendido entre 1991 e 1997, retratando o que o produzido e o que tem entrado na agenda de discussões dos grupos de pesquisa. Por sua vez, Borges (2014) mapeia o conceito de ciência, justamente no período em que a pesquisa educacional era fortemente vinculada à Política Educacional, a partir dos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nos anos de 1944 a 1971.

Pereira (2014) expõe as especificidades do espaço de produção acadêmica em Política Educacional no Estado do Paraná, tomando como base as propriedades de capitais científicos, individuais e distintos de pesquisadores inseridos nos PPGes. E, nesta mesma linha de articulação, Stremel (2012) apresenta as principais fontes para o estudo sobre a constituição do campo da Política Educacional no Brasil, por meio do levantamento, sistematização e análise das contribuições das fontes para o estudo da constituição do campo e da epistemologia das políticas educacionais.

⁵ Tello e Mainardes (2015) utilizam o termo metapesquisa para referirem-se à análise epistemológica de textos de Política Educacional. A respeito, ver Mainardes (2018b).

Quando se fala, porém, na consolidação do campo da Política Educacional, Schneider (2014) contribui para discussão, refletindo acerca da problemática e dos desafios de uma área do conhecimento em expansão no país. Nesta linha, Arosa (2013) analisa a produção científica sobre Estado e Política Educacional, apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, no GT 5 – “Estado e Políticas Educacionais”, no período de 2000 a 2009.

O estudo das políticas educacionais compreende um amplo contexto de discussões acerca das políticas públicas que têm sido objeto de debate na comunidade acadêmica, por meio de grupos de trabalhos, reuniões de associações e eventos científicos nas últimas décadas. Futuramente, a questão a se pensar estaria relacionada à efetividade das ações em torno de um debate epistemológico e da formulação e execução de políticas públicas para Educação no Brasil. Portanto, o campo científico constitui-se um espaço estruturado onde lutas de poder são travadas em prol do monopólio da atividade científica, mantendo as próprias normas e regras do jogo que engendram um *habitus* específico e são determinadas por um tipo de capital atuante. Por vezes, as relações de força se instauram em categorias de recursos para se assegurarem de uma posição dominante.

A seguir, apresenta-se o contexto e a direção da pesquisa para compreensão das articulações dos agentes na formação do campo da Política Educacional nos PPGEs da região nordeste do Brasil.

A direção e o percurso metodológico do estudo

Esta pesquisa inscreve-se no universo da produção acadêmica em Política Educacional no âmbito dos PPGEs, desenvolvidos na região nordeste do Brasil, na configuração da produção científica e na circulação institucionalizada de temas que envolvem a Política Educacional de natureza descritivo-exploratória. Desta forma, objetivou-se investigar os processos de articulação e produção científica por intermédio das lutas geradas entre as diferentes posições de agentes em redes de colaboração, no campo da Política Educacional nos PPGEs, no período de quinze anos (2000-2014).

Para construir o espaço dos agentes que tomam os temas deste campo como objeto de estudo, utilizou-se como referência o relatório trienal da CAPES (2013), bem como informações no sítio dos PPGEs da região nordeste do Brasil, com intuito de delinear um perfil desses programas. Como pode ser evidenciado no Quadro 1, há um total de 99 pesquisadores credenciados às linhas de pesquisas em Política Educacional, distribuídos em 13 programas com cursos de mestrado e doutorado em educação, em sua maioria com conceito Qualis CAPES 3 e 4, articulando-se aos mais variados temas que envolvem a gestão, o planejamento e as políticas públicas.

Quadro 1 - Perfil dos PPGE em Política Educacional

UF	IES	Programas Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>)	Nível	Ano de início		Qualis CAPES	Linhas de Pesquisa em Política Educacional	Número de Pesquisadores Credenciados
				M	D	Triênio 2013		
AL	UFAL	Educação brasileira	M/D	2001	2010	4	História e Política da Educação	9
		Pesquisadores	PRADO, Edna Cristina do DIÓGENES, Elione Maria Nogueira CÊA, Georgia Sobreira dos Santos SANTOS, Inalda Maria dos CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira BERTOLDO, Maria Edna de Lima FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar SILVA, Rosemeire Reis da					
BA	UFBA	Educação	M/D	1971	1992	4	Políticas e Gestão da Educação	7
		Pesquisadores	ROSA, Dora Leal LORDÊLO, José Albertino de Carvalho ARAGÃO, José Wellington Marinho de CUNHA, Maria Couto VERHINE, Robert Evan TENÓRIO, Robinson Moreira FERREIRA, Rosilda Arruda					
	UNEB	Educação e contemporaneidade	M/D	2001	2010	4	Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável	8
		Pesquisadores	NASCIMENTO, Antonio Dias MUTIM, Avelar Luiz Bastos NUNES, Eduardo José Fernandes NOVAES, Ivan Luiz SILVA, Francisca de Paula Santos da FIALHO, Nadia Hage BOMFIM, Natanael Reis SILVA, RONALDA BARRETO					
	UEFS	Educação	M	2011	-	3	Políticas Educacionais, História e Sociedade	6
		Pesquisadores	SILVA, Antonia Almeida LARANJEIRA, Denise Helena Pereira TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda MUSSI, Amali Angelis FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio					
	UESB	Educação	M	2012	-	3	Políticas e Gestão da Educação	10
	Pesquisadores	PEREIRA, Anderson de Carvalho NUNES, Cláudio Pinto FERRAZ, Cristiano Lima GARCIA, Fátima Moraes BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus MORORÓ, Leila Pio FERREIRA, Maria da Conceição Alves PEREIRA, Sandra Márcia Campos SALES, Sheila Cristina Furtado BRITO, Talamira Taita Rodrigues						
CE	UFC	Educação brasileira	M/D	1977	1994	4	Avaliação Educacional	8
		Pesquisadores	MEDEIROS, Ana Paula de MARQUES, Cláudio de Albuquerque LIMA, Marcos Antônio Martins CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima TROMPIERI FILHO, Nicolino LEITE, Raimundo Hélio VIANA, Tânia Vicente ANDRIOLA, Wagner Bandeira					
	UECE	Educação	M	2003	-	4	Política Educacional, Formação e Cultura Docente	4
		Pesquisadores	MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano ARAÚJO, Fátima Maria Leitão NUNES, João Batista Carvalho					

			VIEIRA, Sofia Lerche						
MA	UFMA	Educação	M	1988	-	3	Estado e Gestão Educacional	4	
	Pesquisadores		CARDOZO, Maria José Pires Barros LIMA, Francisca das Chagas Silva NASCIMENTO, Ilma Vieira do BONFIM, Maria Núbia Barbosa						
PB	UFPB	Educação	M/D	1977	2003	4	Políticas Educacionais	11	
	Pesquisadores		DIAS, Adelaide Alves SILVA, Andréia Ferreira da FERNANDES, Ângela Maria Dias RODRIGUES, Janine Marta Coelho AVIEIRO, Jorge Fernando Hermina SOUSA JÚNIOR, Luiz de BORGES, Maria Creuza de Araújo ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares PEREIRA, Maria Zuleide da Costa PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti ARAGÃO, Wilson Honorato						
PE	UFPE	Educação	M/D	1978	2002	4	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	8	
	Pesquisadores		GOMES, Alfredo Macedo BOTLER, Alice Miriam Happ SANTOS, Ana Lúcia Felix dos ANDRADE, Edson Francisco de AZEVEDO, Janete Maria Lins de MARQUES, Luciana Rosa AGUIAR, Márcia Ângela da Silva OLIVEIRA, Ramon de						
PI	UFPI	Educação	M	1991	-	4	Educação, movimentos sociais e políticas públicas	7	
	Pesquisadores		LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes LOPES, Antonio de Pádua Carvalho SALES, Luís Carlos FERRO, Maria do Amparo Borges BOMFIM, Maria do Carmo Alves do ADAD, Shara Jane Holanda Costa CRUZ, Rosana Evangelista da						
RN	UFRN	Educação	M/D	1978	1994	5	Política e Práxis da Educação	6	
	Pesquisadores		CABRAL NETO, Antonio CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo MOURA, Dante Henrique GARCIA, Luciane Terra dos Santos FRANÇA, Magna QUEIROZ, Maria Aparecida de						
SE	UFS	Educação	M/D	1994	2008	4	História, Política e Sociedade	11	
	Pesquisadores		DIAS, Alfrancio Ferreira TEIXEIRA, Ana Maria Freitas ROMAO, Eliana Sampaio SCHMITZ, Heike OLIVEIRA, José Mario Aleluia CRUZ, Maria Helena Santana MARCHELLI, Paulo Sérgio FREITAG, Raquel Meister Ko BRETAS, Silvana Aparecida JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de SILVA, Veleida Anahi da						

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para analisar este universo, um conjunto de informações foi evidenciado em relação aos indicadores de produção científica, disponível no CNPQ, o Currículo Lattes de cada pesquisador, base utilizada para extrair as referidas propriedades pertinentes a este espaço, objetivamente mensuráveis pelos instrumentos estatísticos empregados. Cada pesquisador, claramente nomeado nesta pesquisa, foi entendido como um elemento construído (BOURDIEU, 1984, p. 36), ou seja, marcado por um conjunto finito de propriedades, explicitamente definidas, que difere – por um

sistema de diferentes assimiláveis – dos conjuntos de propriedades que caracterizam ou outros indivíduos. Este mecanismo proporciona compreender o papel e o posicionamento do pesquisador no espaço construído de diferenças, produzidas essencialmente pela definição do conjunto finito das variáveis atuantes (HEY, 2004).

As análises cientométricas foram realizadas por meio dos softwares ScriptLattes⁶, Dataview, Microsoft Office Excel, UCINET e NETDRAW, enquanto recurso estatístico que permite produzir e analisar indicadores de natureza política, econômica e social da ciência e tecnologia, além de possibilitar ao pesquisador elaborar indicadores bibliométricos para visualização das redes de colaboração científicas, através de citações bibliográficas entre autores, periódicos e artigos científicos (SILVA; HAYASHI, HAYASHI, 2011).

Com o uso do *software* Dataview, foi possível realizar o levantamento das informações quantitativamente, os números de publicações de cada ator da pesquisa. Com o *software* UCINET, foi permitido analisar as redes sociais apresentadas nas seções de análises. Fez-se o levantamento, a partir da quantificação e agrupamento realizados com o Dataview para a construção de matrizes capazes de compreender o relacionamento de determinados agentes no campo científico da Política Educacional.

As matrizes consideradas para extração das propriedades mensuradas foram os artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros, no período de quinze anos (2000 a 2014). É válido considerar que, antes de 2000, de 1990 até 1999, não houve crescimento quantitativo da produção científica em colaboração nos programas. Neste período, os pesquisadores produziram isoladamente, e novembro de 2014 corresponde ao período em que se encerrou o levantamento dos dados colhidos por intermédio do ScripLattes, observando-se toda a produção científica disponibilizada na Plataforma do CNPq.

Como critérios para realização do estudo, foram eliminados da pesquisa autores que apareceram com apenas 1 (uma) ocorrência, visto que, para este trabalho, é importante apontar os que mais produzem em termos científicos. Os atores deste trabalho são os pesquisadores dos PPGes no nordeste brasileiro, credenciados às linhas de pesquisa em Política Educacional analisados em sua produção científica, conforme expresso no Quadro 1, através da qual, chegou-se a suas redes sociais; ou seja, sua rede de relacionamento e compartilhamento científico, ou rede de colaboração em torno de um objeto válido academicamente no campo científico da Política Educacional.

Redes de colaboração e produção do conhecimento científico no campo da Política Educacional

O campo da Política Educacional representa o espaço em que as lutas estabelecidas em torno da produção científica no nordeste se configura na classificação dos agentes que trabalham para conservar e transformar o estado das relações de forças entre os diferentes poderes que dele emanam. Entretanto, a representação que os agentes têm deste funcionamento depende da sua posição nas classificações objetivas, aquelas apreendidas num dado momento do tempo, é o que vai determinar a disposição do agente em manter ou subverte a ordem vigente. Ou seja, o trabalho científico produzido pelo agente e legitimado pelos seus pares “[...] visa estabelecer um

⁶ O ScriptLattes é uma ferramenta computacional que baixa os currículos dos pesquisadores cadastrados no CNPq, no sistema CV-Lattes, extrai informações acadêmicas e profissionais, cria relatórios de produção, gráficos de colaboração e de internacionalização da pesquisa e mapas geográficos de investigação (FERRAZ; QUONIAM; MACCARI, 2014, p. 362), contribuindo para explorar, identificar ou validar padrões de atividades científicas, trazendo informação bibliométrica e/ou cientométrica sobre um grupo de pesquisadores.

conhecimento adequado ao mesmo tempo das relações objetivas entre as diferentes posições e das relações necessárias que se estabelecem, pela mediação do *habitus* de seus ocupantes” no espaço de produção (BOURDIEU, 2011, p. 41).

Neste levantamento, analisou-se informações referentes à quantidade de publicações por PPGE. Assim, a Tabela 1 mostra quantitativamente o número de publicações entre 2000 e 2014. Convém ressaltar que os programas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) têm seu início nos anos de 2011 e 2012, com uma média de 8,8 e 9,7, respectivamente, e ambos com Conceito 3 na avaliação da CAPES, com curso de mestrado em educação. Entretanto, não se realizou uma média por ano do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), considerando os anos de 2000 a 2014, o resultado seria de 0,71 publicação por ano, tendo em vista que a fundação do PPGE da UFMA foi iniciada em 1988.

Tabela 1 - Número de publicações de artigos por Programa

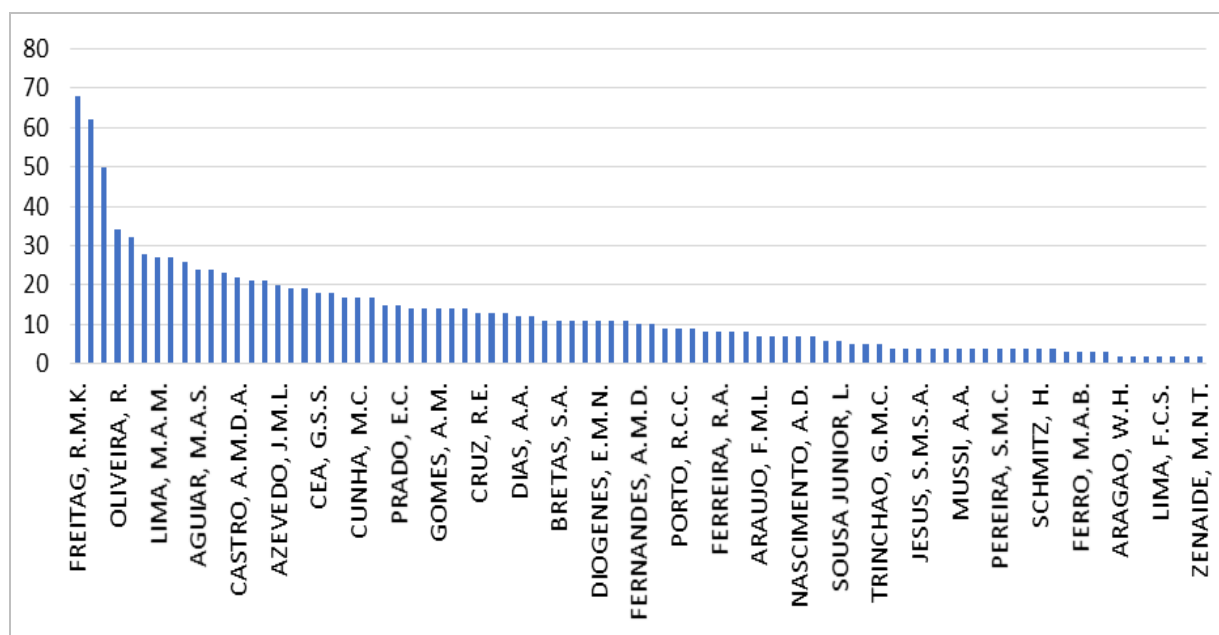
Programas (Conceito CAPES)	Nº Publicações	Média de publicações/ Pesquisador	Média de publicações/ Ano
PPGE UFS (4)	226	20,5	15,1
PPGE UFC (4)	141	17,7	9,4
PPGE UFPE (4)	111	13,9	7,4
PPGE UFBA (4)	91	13	6,1
PPGE UNEB (4)	88	11	6,3
PPGE UFPB (4)	82	7,4	5,4
PPGE UFRN (5)	79	13,2	5,2
PPGE UFAL (4)	71	7,1	5,1
PPGE UECE (4)	45	11,2	3,7
PPGE UEFS (3)	35	5,8	8,7
PPGE UESB (3)	29	4,8	9,7
PPGE UFPI (4)	29	4,1	1,9
PPGE UFMA (3)	10	2,5	0,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No caso do PPGE da Universidade Federal do Sergipe (UFS), com início 1998, com maior publicação de artigos científicos, considerando o período em tela, temos uma média de 15,1 artigos por ano. Já o PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conceito 5 pela CAPES, tem uma média em periódicos científicos de 5,2 por ano. O PPGE da Universidade Federal do Ceará (UFC), segundo maior publicador de artigos em periódicos científicos, tem uma média de 9,4 artigo por ano.

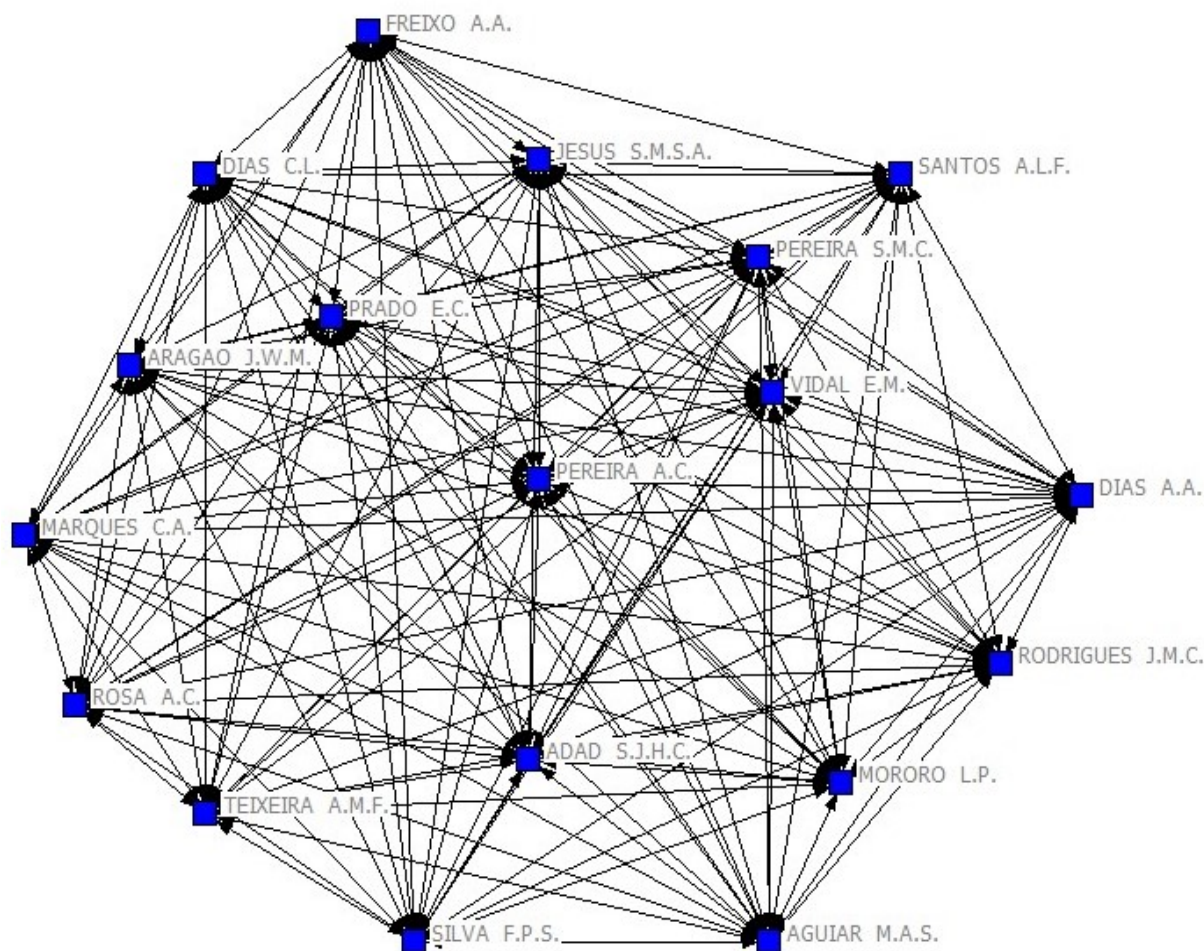
Na Figura 2, apresentamos a frequência com que cada pesquisador é citado. Lembramos que, para cada tipo de publicação, não consideramos a frequência de ocorrência 1, ou seja, aqueles que aparecem citados apenas uma vez. O resultado aponta para os nove pesquisadores mais produtivos no campo da Política Educacional. As posições aparecem em ordem decrescente, considerando um número mínimo de vinte e cinco publicações, contadas entre 2000 a 2014. Os pesquisadores que mais se destacam neste quesito é Raquel Freitag (UFS), Maria Helena S. Cruz (UFPI) e Wagner B. Andriola (UFC).

Figura 2 - Produtividade de artigos por autores entre os anos de 2000 a 2014



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Na Figura 3, nota-se que os atores se comunicam entre si, formando uma rede social entre os demais pesquisadores. Através do recorte que fizemos dos trabalhos realizados em colaboração, se nota que os autores que tem mais relação correspondem justamente aos mais centrais na teia. Analisando, por exemplo, Pereira, A. C. (UESB) verifica-se que ele colabora com vários pesquisadores e também é o elo central do grupo.

Figura 3 - Trabalhos realizados em colaboração

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com efeito, estas redes de colaboração representam um espaço epistêmico construído sobre o campo científico da Política Educacional no nordeste do Brasil. Nele os agentes se distinguem pela posição que ocupa em um espaço de diferenças de intensidade desigual e desigualmente ligadas entre si que, por sua vez, é capaz de estabelecer um conjunto de propriedades pertinentes aos estudos da Política Educacional e a outros indivíduos construídos. Enfim, o agente “[...] é definido pela posição que ocupa no espaço que suas propriedades contribuíram para construir (em parte que também contribui para defini-lo)” (BOURDIEU, 2011, p. 47).

Atualmente, o campo da Política Educacional encontra diversos meios de comunicação para divulgação de seus trabalhos científicos, isso é fruto de um movimento histórico conduzido pelos agentes, sob o amparo e a vigilância das mais variadas instituições e classes sociais, em tempos de instabilidade política e econômica. Todavia, foi a partir da década de 1980 que este campo científico começou a se desenvolver no Brasil, principalmente, como linha de pesquisa em cursos de Pós-Graduação. Este cenário foi favorável ao aparecimento dos principais periódicos, cabendo destacar a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1983), a Revista Brasileira de Administração da Educação (1997), a Revista Brasileira de Educação (1995), a

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993) e o Jornal de Políticas Educacionais (2007). A Tabela 2 elenca alguns desses periódicos científicos observados na pesquisa.

Tabela 2 - Periódicos científicos com maior incidência de publicações pelos pesquisadores⁷ entre 2000 a 2014

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	30
Revista Faeeba	24
Caderno de Pesquisa Esse In Curso	20
Ensaio	18
Cadernos Anpac	15
Holos	14
Estudos em Avaliação Educacional	14
Vida e Educação	13
Retratos da Escola	12
Gestão em Ação	12
Cadernos UFS	12
Universidade e Sociedade	11
Revista da Faced	11
Revista Brasileira de Educação	11
Linguagem, Educação e Sociedade	11
Revista Espaço do Currículo	10
Praxis Educacional	10
Educação em Questão	10
Educação & Sociedade	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tais relações, como podemos observar na Figura 4, são intra e entre programas. Além disso, é possível verificar as interações entre os membros pesquisadores dentro do próprio programa e entre os demais pesquisadores das outras universidades, o que significa que os programas não trabalham de forma isolada, mas de forma colaborativa, o que resulta que todos os programas conversam entre si.

⁷ Para esta análise, não foi observada a estratificação do Qualis CAPES que afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção intelectual, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. (Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016).

espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e das vontades individuais que são constitutivas do campo do poder” (BOURDIEU, 2011, p. 70).

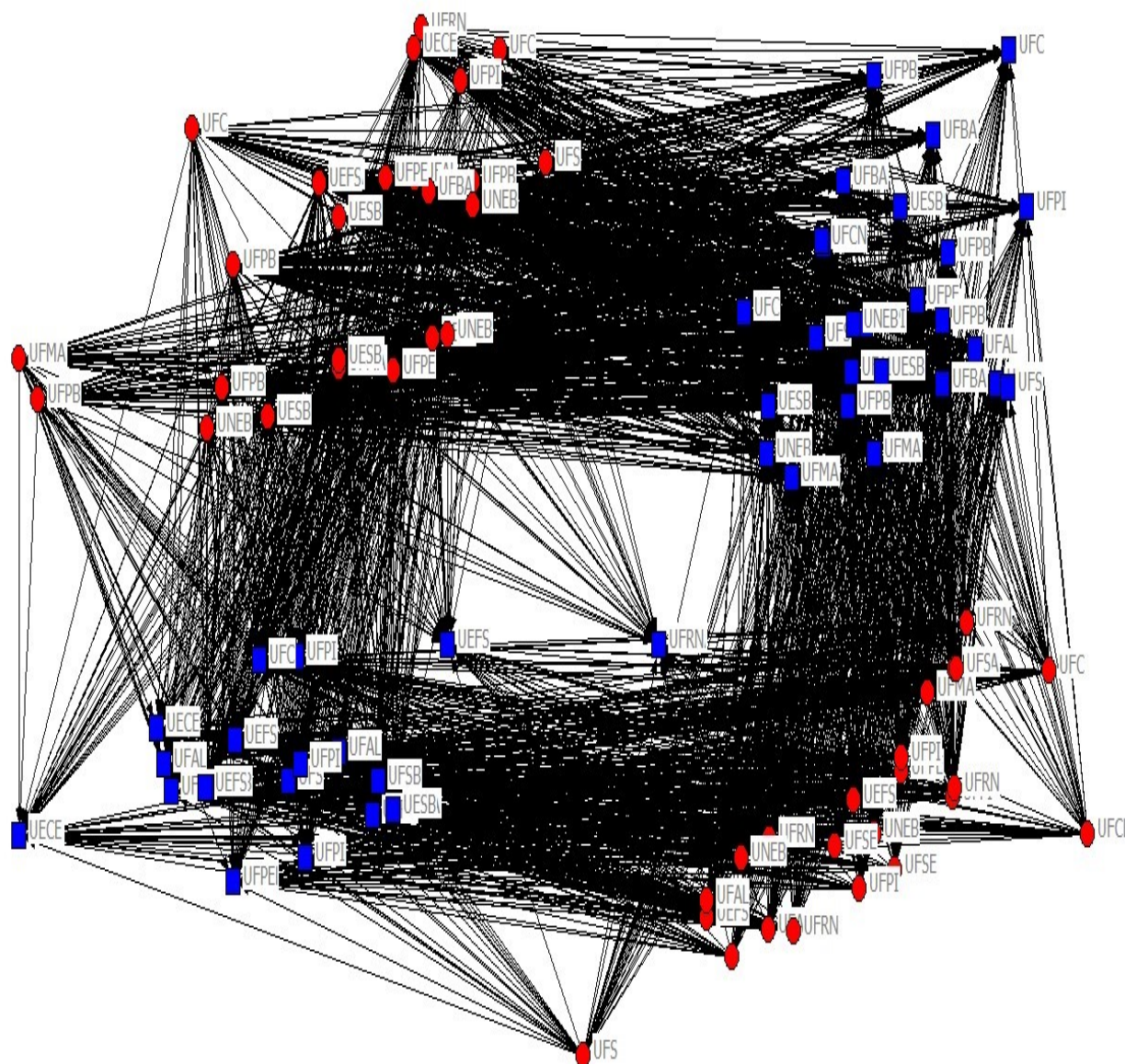
Na Tabela 3, o maior publicador de capítulos de livros foi o PPGE/UFS, conceito 4 pela CAPES, que teve uma média de publicação de 11,3 capítulos de livros, seguido pela PPGE/UFBA, com 11,1 publicações por ano. À parte, temos a PPGE/UESB, com uma média de 11,3 publicações por ano (mas com menor média de publicação por pesquisador) e PPGE/UEFS, com um média de 35,2 publicações por ano. Mais uma vez, a PPGE/UFMA tem um dos piores índices de média por ano. Iniciado em 1988, este PPGE publicou em torno de 2,5 capítulos de livro por ano, tomando-se como referência os anos 2000 a 2014.

Tabela 3 - Número de publicações de capítulos de livro por PPGE

IES (CAPES)	Nº Publicações	Média de publicações/ Pesquisador	Média de publicações/ Ano
PPGE UFS (4)	170	15,4	11,3
PPGE UFBA (4)	167	23,9	11,1
PPGE UFPB (4)	155	15,5	10,3
PPGE UFRN (5)	143	23,8	9,5
PPGE UEFS (3)	141	23,5	35,2
PPGE UFPI (4)	139	19,8	9,2
PPGE UFC (4)	133	16,7	8,9
PPGE UFPE (4)	105	13,1	7
PPGE UECE (4)	105	26,2	8,7
PPGE UFAL (4)	99	9,9	7,1
PPGE UNEB (4)	91	11,3	6,5
PPGE UFMA (3)	38	9,5	2,5
PPGE UESB (3)	34	5,7	11,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando tratamos de redes de colaboração entre os PPGE, temos os resultados a seguir, expressos pela Figura 5, que mostram a relação entre todos os programas. Constatam-se relações entre e intra programas, ou seja, há uma rede de colaboração dentro do próprio programa e também com os demais programas de forma muito intensa, até mais que a relação entre os pesquisadores que colaboram na publicação de artigos científicos. Verifica-se, ainda, que todos os programas colaboram entre si igualmente como na publicação de artigos em periódicos científicos. A intensidade se deve ao número de publicação de capítulos de livros, onde a contribuição entre autores é maior que a quantidade de artigos científicos.

Figura 5 - Rede de colaboração entre PPGE na publicação de capítulos de livro

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Estas relações são reflexo do comportamento dos atores. Nota-se que, no caso de capítulos de livros, além de uma maior quantidade em relação a publicações de artigos em periódicos científicos, tem-se uma troca de conhecimento muito maior entre os PPGE, visto que são organizados na forma de coletâneas, o que permite que haja maior interação, com convites para publicação. Isso significa que o conhecimento não está dentro de um programa ou outro, mas está circulando em toda a comunidade científica, principalmente, dentro do campo da Política Educacional. Esta interação forte, embora tenha sua estrutura semelhante à da rede dos artigos, revela que os programas estão em constante diálogo, o que comprova exatamente o que foi dito anteriormente.

Na Tabela 4 apresenta os maiores colaboradores na produção de capítulos de livros. O maior publicador tem uma quantidade de citação próximo a 90 (noventa) citações. Assim os que mais se destacam são Tenorio, R. M. (UFBA), Cruz, M. H. S. (UFS) e Vieira, S. L. (UECE).

Tabela 4 - Principais colaboradores na produção de capítulos de livros

<u>Robinson Moreira Tenório</u>	90
Maria Helena Santana Cruz	54
Sofia Lerche Vieira.	44
Marcos Antônio Martins Lima	39
Antonio Cabral Neto	37
João Batista Carvalho Nunes	37
Márcia Ângela da Silva Aguiar	33
Wagner Bandeira Andriola	31
Maria do Amparo Borges Ferro	31
Alda Maria Duarte Araújo Castro	29
Antonio de Pádua Carvalho Lopes	27
Elione Maria Nogueira Diógenes	26
Janine Marta Coelho Rodrigues	25

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Em termos quantitativos, a Tabela 5 mostra o número de publicações entre os anos de 2000 e 2014, com exceção das universidades cujos programas são novos como já mencionado anteriormente. Quanto à média de publicação ao ano, temos os seguintes resultados: o PPGE da UECE, com 63 publicações, teve uma média de 4,5 publicações por ano. O PPGE da UFMA, que vem apresentando um dos menores indicadores de produção nas últimas análises, aparece com uma média de 1,4 publicações por ano. Analisando os dados do PPGE da UFRN, conceito 5 da CAPES, observa-se uma média de 2,1 publicações por ano. Enquanto isso, os programas com menor tempo de abertura têm uma média de 2,5, para a (UEFS, e de 3 por ano, para a Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). A média corresponde aos anos de 2011 a 2014 para a UEFS e 2012 a 2014 para a UESB.

Tabela 5 - PPGE com maior número de publicação de livros

PPGE (CAPES)	Nº Publicações	Média de publicações/ Pesquisador	Média de publicações/ Ano
PPGE UECE (4)	63	15,7	5,2
PPGE UNEB (4)	45	5,6	3,2
PPGE UFPB (4)	40	4	2,7
PPGE UFAL (4)	35	3,5	2,5
PPGE UFRN (5)	31	5,2	2,1
PPGE UFPI (4)	29	4,1	1,9
PPGE UFS (4)	27	2,4	1,8
PPGE UFMA (3)	20	5	1,3
PPGE UFC (4)	16	2	1,1
PPGE UFPE (4)	13	1,6	0,9
PPGE UFBA (4)	12	1,7	0,8
PPGE UEFS (3)	10	1,7	2,5
PPGE UESB (3)	9	1,5	3

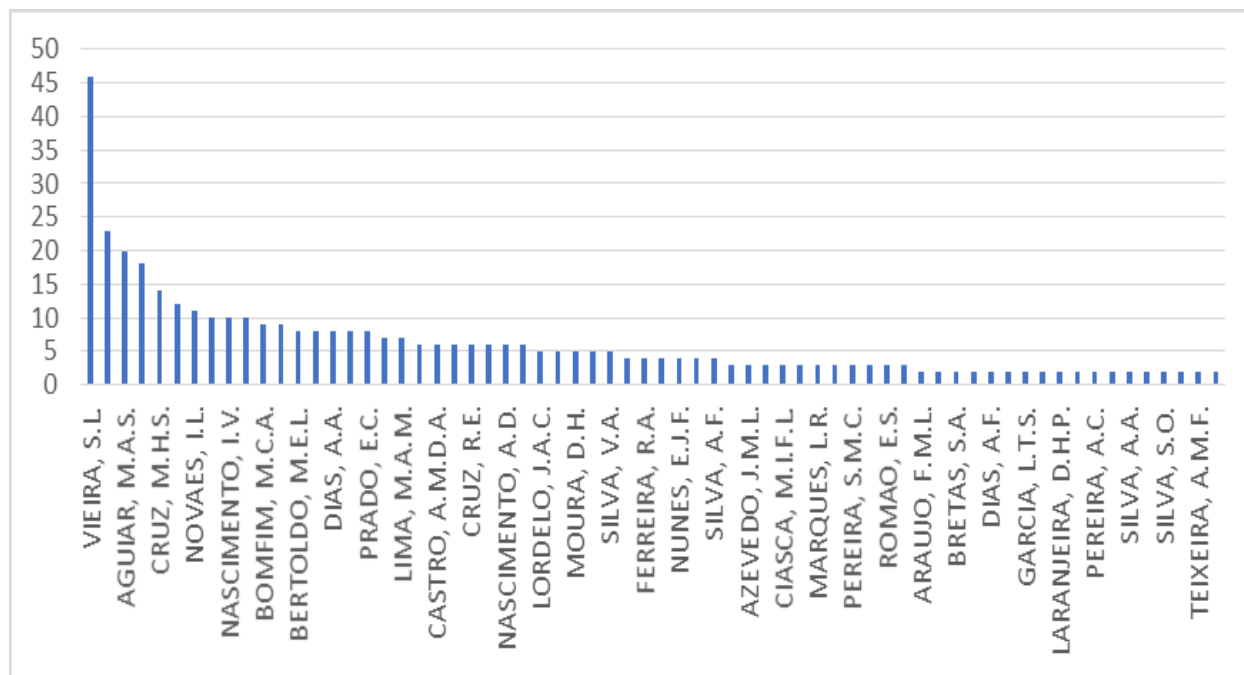
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Diferente da rede de colaboração entre PPGE, na colaboração de artigos e da rede de colaboração de publicação de capítulos de livros, a publicação de livros é resumida entre as Universidades. As relações, na maioria das vezes, são apenas de um para um. Neste modelo,

verificamos uma relação de contribuição de um para quatro e de colaborador por três e quatro. Isso significa que, quando se trata da publicação livros, geralmente ocorrem poucas colaborações entre os programas.

A Figura 6 mostra a relação, contendo os principais autores publicadores de livros no período proposto. Para esta seleção, não distinguimos quem é publicador ou organizador de livros, uma vez que queremos apenas conhecer o grau da atividade científica. O maior publicador de livros é Vieira, S. L. (UECE), aparecendo com o dobro de publicações do segundo colocado, Fialho, N.H. (UNEB) que tem 23 publicações.

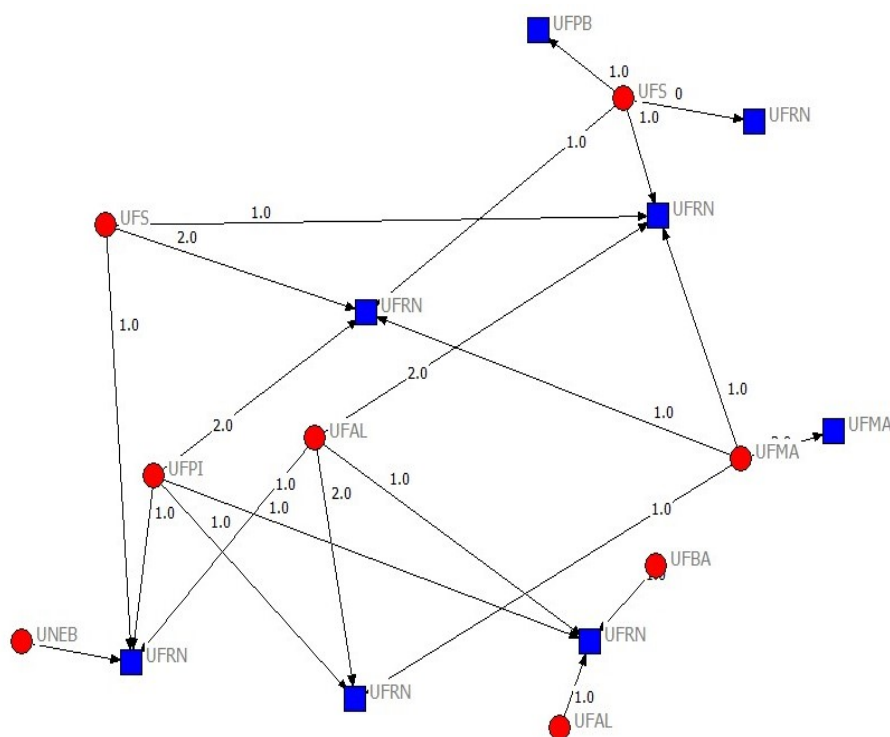
Figura 6 - Autores mais produtivos na publicação de livros entre 2000 e 2014



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A Figura 7 evidencia a limitação da interação entre os atores, se compararmos com as outras publicações. Embora esta rede seja pequena, ela apresenta apenas a rede de colaboração, visto que não há uma rede de um ator só. Ainda sobre o nosso resultado, percebemos que a UFRN é a que mais recebe contribuições. Isso pode ser reflexo da sua maior pontuação no conceito qualis CAPES. O prestígio dos seus pesquisadores atrai outros pesquisadores que desejam ampliar seu universo de conhecimento e se associam aos seus pares.

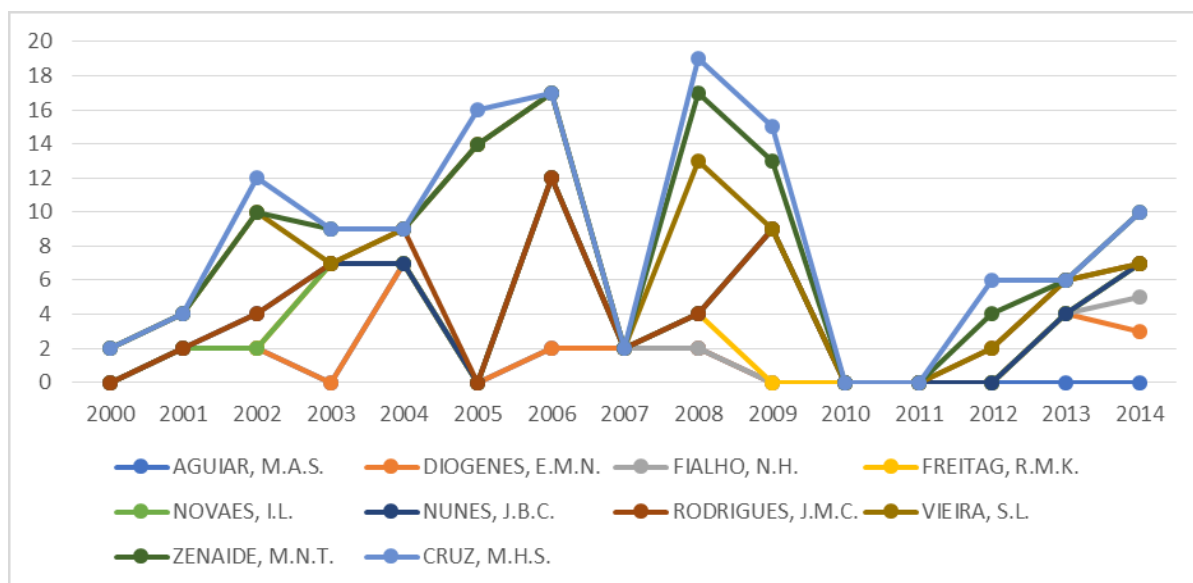
Figura 7- Redes de Colaboração entre PPGE



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Verifica-se, na Figura 8, como se distribuiu a publicação científica sobre Política e Gestão da Educação ao longo dos quinze anos analisados. Houve períodos de grande publicação e outros de baixa, chegando a zero, muitas vezes. Vieira, S. L. (UECE) é a única que manteve sua produção constante no período analisado. Outros obtiveram inúmeras publicações em determinado ano e reduziram posteriormente.

Figura 8 - Distribuição das publicações entre 2000 e 2014

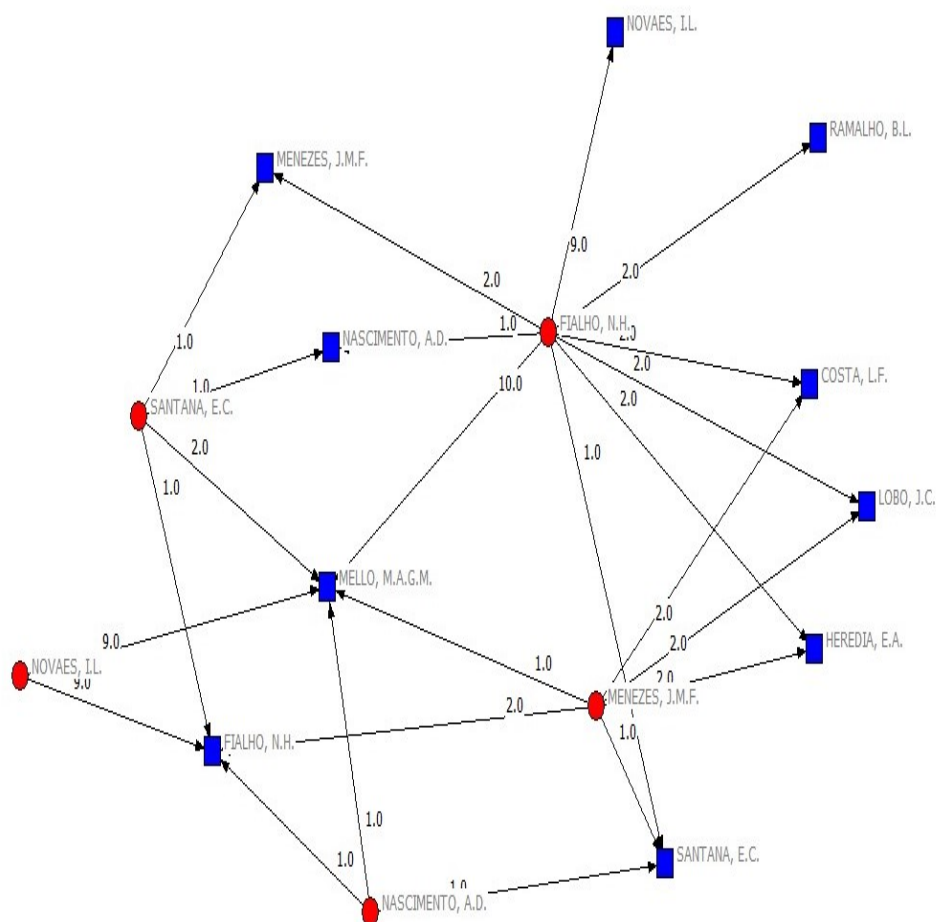


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao observar as redes sociais das publicações dos livros, comprovamos que há pouca colaboração entre os pesquisadores. Observa-se que há colaborações dos pesquisadores através da colaboração entre os atores. Os atores dos círculos vermelhos colaboram com os atores dos quadrados azuis, como demonstra a Figura 9. A centralidade está em Melo, M. A. G. M. (UNEB), que recebe colaboração de todos os atores de círculo vermelho. Esta agente, embora não seja pesquisadora credenciada ao PPGE, é estudante de doutorado e professora da instituição, utiliza-se de suas influências sobre a Política Educacional nos espaços de produção de dominação simbólica, através da ocupação em cargos públicos, que evidenciam seu elevado poder de capital político para se ascender no campo por meio da a produção científica institucionalizada.

É válido ressaltar que a centralidade é aquela que fornece informações importantes referentes à posição de um indivíduo em relação aos outros, ou seja, considerando-se como medida a quantidade de elos que se colocam entre eles (MARTELETO, 2001). Nesta pesquisa, a medida de centralidade merece um destaque importante, uma vez que procuraremos identificar as relações de trocas e de informações estabelecidas pelos atores mais produtivos e melhor posicionados em rede no campo da Política Educacional. A medida de centralidade está associada aos laços por meio dos quais o ator (nó) principal da rede social se relaciona com os demais atores, isto é, aquele que detém um poder de dominação em relação aos demais e revela mais condições para assumir a sua liderança, pela qual as trocas de informações e experiências se acentuam para o bom andamento das pesquisas científicas.

Figura 9 - Modelo de centralidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Para compreender o movimento de produção do conhecimento em Política Educacional, torna-se necessário observar os fatos sociais desenvolvidos em meio às condições, historicamente, determinadas pela forma em que as relações objetivas se dão no contexto das relações sociais, econômicas e políticas. São nestas circunstâncias que a produção acadêmico-científica de um determinado campo constrói suas condições reais e objetivas para se desenvolver.

Nas análises, ao elaborar as redes, verifica-se que há sempre uma rede de coautoria, ou seja, um pesquisador está ligado a um coautor ou a vários e, inclusive, ele pode estar isolado, sem fazer ligação com nenhum outro. Lima (2009, p. 46) diz que, “para uma rede de coautoria, estar conectada implica que há um caminho de laços de coautoria que liga, mesmo que indiretamente, qualquer dupla de pesquisadores escolhidos aleatoriamente na rede”. Para Oliveira (2010, p. 39), “o uso da metodologia de análise de redes agrega valor não só para a visualização das relações de coautoria, mas também para as possíveis medidas de centralidade da rede que têm se mostrado significativas para estudos de comunidades científicas e o posicionamento de pesquisadores”.

Desse modo, Mainardes (2009, p. 6) afirma que a produção científica em Política Educacional no Brasil tem apresentado inúmeras abordagens que são amparadas por dois grupos de pesquisas distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Assim, o campo da Política Educacional tem se constituído por espaços homólogos de produção e geração do conhecimento e de formação acadêmica distintas (TELLO, 2012), isso requer uma transformação epistemológica nas investigações a respeito da Política Educacional brasileira, capaz de desvelar as verdades estabelecidas e promover um impacto nos processos de produção do conhecimento científico.

A construção e o que fica

Neste trabalho foi necessário tomar o campo acadêmico da Política Educacional como objeto de pesquisa, buscando-se desvelar suas estruturas, práticas, conflitos, lutas e modos de dominação, visto que os agentes produtores de conhecimento, no interior deste espaço, são dotados de disposições, com competências específicas, diferentes espécies de capital, que se confrontam entre si para legitimar uma concepção de mundo acadêmico-social.

Para as análises da produção científica, optou-se por separar por grupos, de acordo com o modelo de produção científica. Desta forma, os trabalhos completos publicados em periódicos científicos, publicação e organização de livros e publicação de capítulos de livros foram utilizados para análise dos pesquisadores mais produtivos, nas três áreas selecionadas, com a frequência de pelo menos duas ocorrências, que é a quantidade de vezes que o autor aparece na contagem das publicações.

Para a realização deste estudo, foi importante conhecer alguns aspectos e/ou condicionantes que compõem o campo científico e acadêmico da Política Educacional (BOURDIEU, 2011), dispostos de forma mais ampla nos estudos de Guimarães (2016; 2017a; 2017b): i) a trajetória dos agentes, entendidos como sujeitos e grupos com histórias de vida e disposições para acionar os seus valores fundantes; ii) em nível institucional, espaço onde as lutas pela autoridade científica se manifestam e as disputas pelos recursos se dão, muitas vezes, de forma limitada (isso vai depender de como cada comunidade está estruturada em cada país ou região); iii) em nível de produção e comunicação, entende-se pelo conhecimento produzido e

gerado pela comunidade científica, amparado por grupos, agências e instituições; iv) em nível de associação e redes, refere-se às inter-relações e a ligações entre comunidade e outras áreas do conhecimento – o montante destes e sua densidade são fundamentais para analisar o grau de institucionalização de um campo. Um exemplo disso são as associações científicas, verdadeiras redes de instituições e atores envolvidos e articulados com a Política Educacional.

Os agentes vinculados a este campo unem forças para constituir um espaço em que as batalhas se dão em torno de um objeto acadêmico legítimo, sob crenças, práticas e valores que os possibilitam exercer suas escolhas teóricas e metodológicas e formam uma espécie de comunidade em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados. Conforme Bourdieu (2010, p. 28), o campo de poder pode ser entendido como: “[...] as relações de força entre as posições que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder”, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (de preferência a classe dominante, conceito realista que designa uma população real de detentores dessa realidade tangível que se chama poder).

O estudo do campo da Política Educacional no nordeste do Brasil apresenta-se de forma contundente no contexto atual da Pós-Graduação em Educação. Nesta linha de análise, a constituição deste campo está imbricada na luta de agentes que contribuem para jogar o jogo e produzir crença no valor do que está em jogo. Esta concepção bourdieusiana permite assinalar a existência de um espaço com um conjunto de práticas, sentidos, mecanismos regulatórios que se estruturam em torno das atividades desenvolvidas nos PPGE e no âmbito das associações de pesquisas, a exemplo da ANPED e ANPAE, que permitem a produção e circulação do conhecimento sobre a Política Educacional. Entretanto, os rumos do próprio campo dependem da interlocução sistemática entre seus agentes e linhas de pesquisas, e dos próprios programas, pois o que se observa é um campo internamente em disputa que necessita ressignificar seus espaços no âmbito das políticas públicas educacionais e, assim, impactar os rumos da produção científica de qualidade na região Nordeste e no Brasil, visto que o espaço social e acadêmico em que a Política Educacional se materializa é capaz de transformar a realidade social e política.

Referências

AROSA, A. C. C. **A produção acadêmico-científica sobre Política Educacional no GT - 5 da ANPED (2000 a 2009)**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

AROSA, A. C. C. A pesquisa sobre Política Educacional: estudo sobre o GT5 da ANPED. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./jun. 2016.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000400004>

BARROSO, J. et al. Educational Policies as an object of study and training in Educational Administration. **Sísifo - Educational Sciences Journal**, n. 4, p. 5-19, sep./dec. 2007.

BAUMGARTEN, M.; MARQUES, I. C. Conhecimentos e redes: produção e apropriação de C&T. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 10, n. 19, p. 14-21, jan./jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-45222008000100002>

BLASCO, C. M. **Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en américa latina**. Bogotá, UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.humanas.unal.edu.co/iipe/PoliticaEdAL%20UN-IIPE.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BORGES, G. Reflexões sobre a prática da pesquisa educacional e o conceito de ciência de 1944 a 1971 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ReLePe, 2014.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 123-155.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'Etat**. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

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

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON; PASSERON, C. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

BRAGA, M. J. C.; GOMES, L. F. A. M.; RUEDIGER, M. A. Mundos pequenos, produção acadêmica e grafos de colaboração: um estudo de caso dos Enanpads. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 133-154, jan./fev. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-76122008000100007>

BULCOURF, P.; MÁRQUEZ, E. G.; CARDOZO, N. El desarrollo de la ciencia política en Argentina, Brasil y México: construyendo una mirada comparada. **Anuario Latinoamericano Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales**, v. 1, p. 155-184, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17951/al.2014.1.0.155>

CARBONAI, D. Valutare il networking. Note di studio sul partenariato sociale. **RIV – Rivista italiana di valutazione**, Milão, v. 43/44, p. 15-26, 2009.

CARBONAI, D.; COLVERO, R. B. Papéis sociais no ensino médio uma análise baseada na teoria das redes. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 58, p. 671-689, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782014000800008>

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CAPES. **Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2013**. Diretoria de Avaliação. Ministério da Educação - Setor Bancário Norte, Qd. 02. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A.; PALMERO CÁMARA, C.; LUIS RICO, I. The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 82-87, jul. 2013. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2.2.82-87>

FAZITO, D. A análise de redes sociais e a migração: mito e realidade. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: ABEP, 2002.

FERRAZ, R. R. N.; QUONIAM, L. M.; MACCARI, E. A. A utilização da ferramenta Scriptlattes para extração e disponibilização on-line da produção acadêmica de um programa de Pós-Graduação stricto sensu em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 24, p. 361-389, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2014.v11.445>

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GARCÍAS FRANCO, J. Los profesores Ghioldi y Cassani: precursores del campo de la política educativa en Argentina. Ponencia. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ReLePe, 2014a.

GARCÍAS FRANCO, J. El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 461-484, jul./dez. 2014b. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i2.0008>

GAZDA, E.; QUANDT, C. O. Colaboração interinstitucional em pesquisa no Brasil: tendências em artigos na área de gestão da inovação. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-27, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1676-56482010000200010>

GONÇALVES, N. G. **A relação Estado e educação na produção acadêmica brasileira (1971-2000)**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GUIMARÃES, I. P. **(Entre)laços e nós: a constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no Nordeste do Brasil**. 2016. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GUIMARÃES, I. P. A constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no nordeste do Brasil. In: CONGRESO ALAS URUGUAY, 31., 2017, Montevideo. **Anais...** Montevideo: ALAS, 2017a.

GUIMARÃES, I. P. Pesquisa e Pós-Graduação no Nordeste do Brasil: assimetrias na produção do conhecimento. In: CONGRESO ALAS URUGUAY, 31., 2017, Montevideo. **Anais...** Montevideo: ALAS, 2017b.

HAI-JEONG, A.; RODKIN, P.; WILSON, T. Social integration between african american and european american children in majority black, majority white, and multicultural elementary

classrooms. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 82, n. 5, p. 1.454-1.469, dec. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/cd.199>

HALLINAN, M.; WILLIAMS, R. Interracial friendship choices in secondary schools. **American Sociological Review**, Menasha, v. 54, n. 1, p. 67-78, feb. 1989. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095662>

HANNEMAN, R. A.; RIDDLE, M. **Introduction to social network methods**. Riverside: University of California, 2005.

HAYASHI, M. C. P.; et al. Indicadores de CT&I no pólo tecnológico de São Carlos: primeiras aproximações. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Brasília, v. 3 n. 2, mar. 2006. p. 17-30.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica Scielo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302008000100010>

HAYASHI, M. C. P. I. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. In: IV EPISTED – SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

HEY, A. P. **Dominação simbólica e destino da educação superior no Brasil**. 2004. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: FAPESP, 2008.

KAWABATA, Y.; CRICK, N. R. The significance of cross-racial/ethnic friendships: associations with peer victimization, peer support, sociometric status, and classroom diversity. **Developmental Psychology**, Arlington, v. 47, n. 6, p. 1763-1775, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0025399>

KHMELKOV, V. T.; HALLINAN, M. T. Organizational effects on race relations in schools. **Journal of Social Issues**, Malden, MA, v. 55, n. 4, p. 627-645, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00139>

KRAWCZYK, N. A. A historicidade da pesquisa em Política Educacional: o caso do Brasil. **Propuesta Educativa**, v. 22, n. 39, p. 35-42, 2013.

LAVALLE, A. G.; CASTELLO, G.; BICHIR, R. M. Protagonistas na sociedade civil: redes e centralidades de organizações civis em São Paulo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 465-498, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0011-52582007000300002>

LIMA, M. Y. **Redes de coautoria científica no Programa de Pós-Graduação em Geociência da UFRGS**. 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cientometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-19651998000200005>

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

MAINARDES, J. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da Política Educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 1 – 16, nov./dez. 2018b.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 287-307, mai./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71495>

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-19652001000100009>

MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 41-49, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-19652004000300006>

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MENDES, A. L. L.; NEVES, J. T. R. A contribuição da análise de redes sociais na gestão da informação nas organizações: um estudo de caso. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 7., 2006, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2006.

MENDONÇA, S. El campo de la política educativa en la dictadura Argentina. Los casos de la UBA y la UNLP. Ponencia. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ReLePe, 2012.

MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MIÑANA BLASCO, C. **Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina**. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Programa RED, 2002. p. 1-37.

MIZRUCHI, M. S. Análise de redes sociais: avanços recentes e controvérsias atuais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 72-86, jul./set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-75902006000300013>

MOLINA, J. K.; MUÑOZ, J. M.; DOMENECH, M. Redes de publicaciones científicas: un análisis de la estructura de coautorías. **REDES - Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2002.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-19652004000200013>

MURO, P. G. El sentido de las redes. In: AUPETIT, S. D.; GÉRARD, E. **Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas: perspectivas latinoamericanas**. México: IESALC – CINVESTAV – IRD, 2009. p. 221-231.

OLIVEIRA, P. P. Illusio: aquém e além de Bourdieu. **MANA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 529-543, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-93132005000200008>

OLIVEIRA, S. C. **Redes de colaboração científica: a dinâmica das redes em Nanotecnologia**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**, 1983. p. 7-36.

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PEREIRA, A. F. L. G. **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.

PERISSINOTTO, R. M.; CODATO, A. Apresentação: por um retorno à sociologia das elites. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 7-15, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-44782008000100002>

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007.

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. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a Política Educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782009000300010>

SAVIANI, D. Epistemologias da Política Educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 2, n. 1, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em Política Educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014.

SHINN, T.; PASCAL, R. **Controvérsias sobre a ciência: por uma sociologia transversalista da atividade científica**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. **Padrões de colaboração científica no Brasil: o espaço importa?**. São Paulo: TD Nereus, 2013. Disponível em:

<http://www.usp.br/nereus/wp-content/uploads/TD_Nereus_09_2013_v2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, M. R.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análises bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID – Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v2i1p110-129>

SOSSAI, F. C. Anotações sobre o conceito de campo e os estudos em políticas educacionais, **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 294-333, jul./dic. 2016.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000300002>

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69092003000100003>

STREMEL, S. Fontes para o estudo da constituição do campo da Política Educacional no Brasil. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ReLePe, 2012.

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.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.001>

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da Política Educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 115-138, jan./jun. 2016.

TEIXEIRA, J. F.; VERHINE, R. E. Mudança organizacional em sistemas educacionais: uma compreensão à luz da análise de redes sociais. **Educação (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.12985>

TELLO, C. Las epistemologías de la Política Educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012.

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

TOMAÉL, M. I. et al. Redes sociais e inteligência local: espaços da informação. In: SEMINÁRIO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11., 2005, Salvador. **Anais...** Salvador: ALTEC, 2005. p. 1-14.

UGARTE, D. **El poder de las redes**. Barcelona: El Cobre, 2007.

URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, R. A Cientometria como um campo científico. **Informação & Sociedade: Estudo**, João Pessoa, v. 20, n. 3, p. 41-62, set./dez. 2010.

VANZ, S. A. S.; STUMPF, I. R. C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 42-55, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-99362010000200004>

WACQUANT, L. J. Fields of knowledge: French academic culture in comparative perspective, 1890-1920. **Contemporary Sociology**, v. 22, n. 4, p. 531-533, jul. 1993. DOI: <https://doi.org/10.2307/2074398>

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis: methods and applications**. New York: Cambridge Press, 1994.

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

Recebido em 20/04/2018

Versão corrigida recebida em 14/06/2018

Aceito em 15/06/2018

Publicado online em 22/06/2018

Isac Pimentel Guimarães

Doutor em Educação (Sociologia da Educação) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação (Política e Gestão da Educação) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Fundação Visconde de Cairu (FVC).
