

**Limites da pesquisa educacional:
abstracionismo pedagógico e fragilidades do campo***

Samuel Mendonça
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
samuelms@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

Romualdo Portela de Oliveira
Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
romualdo@usp.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2466-9983>

Kelly Cristina Leandro
Colégio Progresso Campineiro
kelly1808@outlook.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1241-3809>

Resumo: O objeto deste artigo é a pesquisa educacional. Questiona-se: o abstracionismo pedagógico e as fragilidades do campo educacional são barreiras para a consolidação da Educação enquanto ciência? O conceito de abstracionismo educacional é explicitado na perspectiva de José Mário Pires Azanha, da mesma forma que as fragilidades do campo educacional são apresentadas a partir de estudos de Bernardete Gatti. Com este arcabouço teórico, levando em consideração a hipótese do artigo que diz respeito à desconsideração do campo educacional como ciência nas agências federais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, busca-se afirmar a necessidade de rigor de pesquisas do campo da educação. Como resultados, é preciso estabelecer balizas claras quanto ao estatuto epistemológico do campo da educação para que se possa conseguir maior interlocução com outros cientistas, de outras ciências. A Educação defendida com rigor poderá ter acesso a mais financiamento, dada a relação entre os recursos destinados às áreas e à representatividade dos espaços democráticos de construção das ciências.

Palavras-chave: Abstracionismo. Fragilidades. Educação. Limites. Epistemologia.

**The educational research limits:
pedagogical abstractionism and the field fragilities**

Abstract: The object of this article is the educational research. Question: Do the pedagogical abstractionism and the educational field fragilities are barriers to consolidating the Education as science? The educational abstractionism concept is detailed by Jose Mário Pires Azanha's perspective, as well as the educational field fragilities are presented from Bernardete Gatti's studies. With this theoretical framework and taking into consideration this article's hypothesis that concerns the educational field disregard as

* O artigo resulta de investigação financiada pelo CNPq por meio dos Processos 311111/2017 e 312977/2018-2 (Bolsa Produtividade em Pesquisa CA Educação) no contexto de Estágio Pós-Doutoral desenvolvido no Departamento de Economia da Educação da FEUSP, além bolsa Pibic CNPq Processo 135756/2018-9.

science by the federal agencies: Coordination for Higher Education Staff Improvement – CAPES and National Council of Scientific and Technological Development – CNPq, we look for to affirm the rigor necessity in the education researches. As results, it is necessary to establish clear references regarding the education epistemological statute so a greater dialogue with other scientists from other sciences can be obtained. The Education defended with rigor will be able to access more financing, given the relation among the resources applied in each area and the democratic spaces dedicated to science construction representativity.

Keywords: Abstractionism. Fragilities. Education. Limits. Epistemology.

Límites de la investigación educativa: abstraccionismo pedagógico y debilidades de campo

Resumen: El objeto de este artículo es la investigación educativa. Se cuestiona: ¿El abstraccionismo pedagógico y las debilidades del campo educativo son barreras para la consolidación de la Educación mientras ciencia? El concepto de abstraccionismo educativo se explicita en la perspectiva de José Mário Pires Azanha, tal cual que las debilidades del campo educativo se presentan a partir de los estudios de Bernardete Gatti. Con este andamiaje teórico, teniendo en cuenta la hipótesis del artículo que se refiere al desprecio del campo educativo como ciencia en las agencias federales, Coordinación de Mejoramiento del Personal de Educación Superior, CAPES y el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, CNPq, se busca afirmar la necesidad de una investigación rigurosa en el campo de la educación. Como resultado, es necesario establecerse referencias claras cuanto al estado epistemológico del campo de la educación para que se pueda lograr un mayor diálogo con otros científicos en otras ciencias. La educación defendida con rigor podrá tener acceso a más financiaciones, dada la relación entre los recursos asignados a las áreas y a la representatividad de los espacios democráticos de construcción de las ciencias.

Palabras clave: Abstraccionismo. Debilidades. Educación. Límites. Epistemología.

Introdução

Este artigo se circunscreve no campo educacional, de forma ampla, e na filosofia da educação de forma particular. O objeto diz respeito à cientificidade do campo educacional. As considerações de dois autores centrais do campo de pesquisa educacional são assumidas, quais sejam: Azanha (2011) e Gatti (2001, 2006). Isto não significa que sejam os únicos a tratar do tema e outras análises poderiam ser feitas, por exemplo, a partir de Castioni (2016) ou Tello e Mainardes (2015). Ocorre que no segundo caso o foco é a epistemologia da política educacional e, no primeiro, a discussão é feita em torno da formação de professores. No que tange à reflexão crítica aos modos como os estudos científicos em educação têm sido desenvolvidos, Azanha (2011), em texto elucidativo, apresenta um panorama, apoiado em argumentos contundentes, da ciência da educação e as fragilidades passíveis de serem identificadas no campo. Para tanto, o artigo assume a centralidade do segundo capítulo do livro *Um ideia de pesquisa educacional*, intitulado “abstracionismo pedagógico”, justamente pela argumentação clara, por meio de exemplos integrais de escritos de importantes autores da educação, de construções teóricas frágeis no que diz respeito ao embasamento teórico e ao tratamento cuidadoso de material empírico.

De forma semelhante, junto de Azanha (2011), Gatti (2001, 2006) compõe o arcabouço teórico deste artigo, na medida em que suas análises a respeito da construção científica em Educação no Brasil revelam o estado do campo, sua historicidade, características próprias e limitações. Enfatiza a autora a questão paradigmática que recebe breve aporte a partir de Kuhn (2003) e de Santos (2003).

Assim, a partir de Azanha (2011) e de Gatti (2001, 2006), principalmente, além de revisão de literatura¹ elaborada sobre o tema, por meio dos descritores pesquisa educacional e pedagogia;

¹ Realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no período entre fevereiro e março de 2019.

epistemologia e pedagogia, empreende-se análise crítica sobre o campo educacional, para que se possa avançar na construção de um conhecimento cada vez mais rigoroso. A hipótese do artigo diz respeito à desconsideração do campo educacional como ciência nas agências federais, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES (BRASIL, 2019) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq (BRASIL, 2019a). É evidente que cada campo do conhecimento tem as suas especificidades, no entanto, a Educação precisa ter eficiência no convencimento de outros campos do saber, das referidas agências, de que se trata de campo científico e rigoroso. É neste sentido que há breve apontamento em torno da necessidade da ciência aplicada, da mesma forma que se anunciam elementos que podem complementar a reconstrução do estatuto epistemológico do campo educacional, quais sejam, a psicanálise e as relações de poder.

A contribuição do artigo e originalidade se colocam na medida em que tanto José Mário Pires Azanha como Bernardete Gatti, fundamentais quando se fala de fragilidades do campo educacional, precisam ter seus escritos atualizados dadas as novas demandas da pesquisa, alimentadas pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação. A Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES tem oferecido direcionamento às diversas áreas da ciência e não seria diferente para a Educação, constituindo-se de campo que contempla dois programas de excelência, avaliados com a nota 7, na última avaliação quadrienal, de 2013 a 2016, quais sejam: Proped/UERJ e Unisinos. Assim, buscando maior interlocução com outros campos, a Educação precisa ser analisada do ponto de vista epistemológico, para que alcance reconhecimento de outras áreas nas decisões sobre financiamento da pesquisa.

Análises sobre o estatuto epistemológico de campos do saber são necessárias e se constituem esforço filosófico, justamente porque o pressuposto deste tipo de investigação é a dimensão conceitual. Afinal, em que consiste a pesquisa em Educação? O que pesquisa a Educação? Que ciência dispõe a Educação? Direciona-se o trabalho na consideração de que há distintas concepções de ciência. Seja a aplicada ou pura, a ciência reivindica rigor, procedimento e resultado. Assim, independente do modelo, é preciso garantir as balizas do estatuto do campo, mesmo considerando os limites das ciências já expressos por Kuhn (2003) e Santos (2003).

Assume-se, portanto, tal entendimento sobre o sentido da ciência na vida do homem, e sua centralidade no movimento de construção de análises refinadas, caracterizadas pelo uso de metodologias de estudo criteriosas, levantamento e tratamento de dados orientados por objetivos bem delimitados, além da criação de teorias e formulações conceituais responsáveis por fundamentar os caminhos de pesquisa.

A disposição em construir a pesquisa, precisamente no campo educacional, à luz dos textos de Azanha (2011) e de Gatti (2006, 2011), autores que formulam críticas e apontamentos de grande valor à prática de pesquisa em Educação, surgiu, justamente, no momento em que se identificou a relativa ausência de discussões sobre esta temática na pós-graduação *stricto sensu* em Educação do país, tendo os referidos autores como referência. Neste ponto, a revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações confirma tal asserção. Poder-se-ia ter realizado revisão de literatura em outras bases, inclusive internacionais, no entanto, o escopo do artigo era o de compreender a temática no contexto de teses e dissertações defendidas no Brasil.

Com o uso de dois descritores combinados, sendo esses, epistemologia e pedagogia de um lado e pesquisa educacional e pedagogia, de outro, chegou-se a somente um trabalho que utiliza José Mário Pires Azanha como referencial teórico. A tese intitulada “O percurso do pesquisador: da sala de aula ao campo pedagógico”, de Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus (2009), apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisa o entendimento construído pela autora a respeito da fragilidade da pesquisa educacional, refere-se à identificação

de lacunas na compreensão dos pesquisadores de aspectos que tangem ao uso de metodologia de investigação científica, assim como dos referenciais teóricos.

Gatti, por sua vez, foi referência em dois trabalhos, sendo um desses citado anteriormente. Nesta tese, a autora é citada, justamente, nas reflexões realizadas em torno da caracterização do campo de pesquisa em Educação no Brasil, indicando que Gatti é assumida como referência neste assunto. O segundo trabalho, outra tese de doutoramento, intitula-se “Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia”, de Romilda Teodora Ens (2006) e foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. De forma semelhante, neste estudo, Gatti é citada nas discussões a respeito do contexto de pesquisa educacional no Brasil e sua relação com o processo de formação de professores pesquisadores, e também no embasamento teórico do procedimento de coleta de dados de grupo focal.

Assim, neste artigo se pretende discutir a pesquisa educacional, nos termos anteriormente apresentados, tendo como objetivo refletir acerca das principais questões que têm sido apontadas sobre o modo de se fazer ciência em Educação. Como problema se define a seguinte pergunta: o abstracionismo pedagógico e as fragilidades do campo educacional são barreiras para a consolidação da Educação enquanto ciência?

Do ponto de vista formal, apresentam-se as considerações de Azanha (2011) sobre o conceito, por esse autor criado, de abstracionismo pedagógico, contido em seu livro *Uma ideia de pesquisa educacional*. Em seguida, tendo como objetivo dimensionar o contexto de pesquisa em Educação no Brasil, as análises de Gatti (2006, 2011) serão apresentadas. Por fim, tendo em perspectiva o conceito de abstracionismo pedagógico, dentro do panorama das práticas de pesquisa em Educação no Brasil, algumas reflexões serão apresentadas com o intuito de responder à problemática assumida.

O abstracionismo pedagógico em Azanha

Antes de tratar do conteúdo do capítulo de Azanha (2011), que trata do abstracionismo pedagógico, cumpre apresentar, brevemente, o escopo do livro *Uma ideia de pesquisa educacional*. Afirma o autor que “[...] este trabalho é um repositório de reflexões que traduzem uma alongada convivência com a temática da pesquisa educacional tanto como pesquisador quanto como professor de metodologia da pesquisa” (AZANHA, 2011, p. 11). A experiência e compreensão da pesquisa educacional do autor permitem se despir de incompreensões e cacoetes do campo e, utilizando-se de instrumental da lógica, com notória influência de autores da filosofia analítica, utiliza-se da negação para então afirmar o que se pretende. Assim, logo na introdução, argumenta que “[...] O estudo aprofundado de problemas fundamentais de educação, nos seus aspectos científicos, históricos e filosóficos, **não pode** ser substituído pela aprendizagem de discutíveis roteiros metodológicos” (AZANHA, 2011, p. 11, grifo nosso). Essa estratégia de negar para argumentar é, além de válida, muito eficiente, e utilizada por diversos filósofos.

O autor afirma que a inspiração para a construção desse livro veio da obra de Peter Winch, *A ideia de uma Ciência Social*. A percepção de influência da filosofia analítica no texto de Azanha (2011), conforme afirmado no parágrafo anterior, tem amparo justamente nessa influência, dado que Winch, na interpretação de Azanha, empreende uma guerra “[...] contra a filosofia analítica e contra a ideia de que os estudos sociais devem aspirar a um padrão de cientificidade própria das ciências naturais” (AZANHA, 2011, p. 12). Acrescenta Azanha (2011, p. 13) que “[...] Embora tenhamos simpatia pela declaração de Winch, nem sempre concordamos com o encaminhamento que deu aos temas tratados”. Aparentemente longe de declaração de guerra, Azanha admite um procedimento mais modesto em seu livro, qual seja, “[...] apenas tentar

exibir a **fragilidade** de algumas posições aparentemente muito bem estabelecidas no campo restrito da pesquisa educacional”. (AZANHA, 2011, p. 13, grifo nosso). Interessante notar o cuidado do autor, que minimiza seu empreendimento com o termo “apenas”, mas que a leitura de seu texto dá conta de um movimento absolutamente crítico ao campo educacional, tanto que José Sérgio Fonseca Carvalho (2010) afirma, contradizendo Azanha (2011), que ele “[...] empreende uma vigorosa guerra” (CARVALHO, 2010, p. 99). A guerra se estabelece contra os “[...] modismos irracionistas, mas, principalmente, contra um ideal absoluto de racionalidade da ciência” (CARVALHO, 2010, p. 99). Concorde-se que se trata de uma guerra necessária para que os pesquisadores do campo educacional brasileiro possam fazer o seu balanço epistêmico e, quiça, repensar seu estatuto na busca de parâmetros confiáveis, à luz da ciência e não do proselitismo.

Azanha (2011, p. 45) apresenta, no segundo capítulo de *Uma ideia de Pesquisa Educacional*, o argumento de que “[...] a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica”. Por abstracionismo pedagógico entende, justamente, “[...] a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para se ater apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas” (AZANHA, 2011, p. 42).

Parte-se de uma contextualização das fragilidades da pesquisa com ênfase na questão do abstracionismo. A denúncia sobre o tipo de investigação que generaliza sem buscar na concretude elementos para a condução do raciocínio é o principal ponto atacado por Azanha (2011). A utilização de teoria disponível para efetuar operações formais como se as referidas operações constituíssem explicações é o que fez estagnar a pesquisa educacional. Algo similar ocorre no campo jurídico com o instituto da Dogmática Jurídica que, no contexto da decidibilidade impõe a necessidade de decisão que parte do ordenamento jurídico positivado equacionando com problemas concretos. Se no Direito a crise já se instaurou, no campo educacional, Azanha (2011) oferece ocasião para o balanço e novas investidas epistemológicas do campo, no entanto, sem êxito.

Há uma flagrante lacuna no texto de Azanha (2011, p. 43) que diz respeito ao uso de Husserl sem a indicação de texto correspondente, seja como rodapé ou na lista de referências. Cabe observar que o pai da fenomenologia, embora controversa a paternidade, porquanto foi Franz Brentano o iniciador do movimento, tratou da distinção aparência e essência, definindo a fenomenologia, em sentido amplo, como o estudo daquilo que aparece, isto é, os fenômenos. Nesse sentido, o uso de Azanha é oportuno, mesmo não tendo indicado o livro respectivo de Husserl.

A escrita de Azanha (2011) é articulada e incisiva em suas afirmações, para evidenciar grandes problemas, que se fazem presentes na trajetória de estruturação dos modos de produzir ciência em Educação. Um dos elementos centrais tratado pelo autor, e que serve de base para as análises, que são feitas ao longo de seu escrito, diz respeito à afirmação de que as investigações educacionais têm se caracterizado por operar seus estudos com formulações abstratas, que por si desconsideram a concretude da realidade e as especificidades encontradas nas dinâmicas em que se desenvolvem os fatos educacionais.

Apontar um problema sem a apresentação de argumentos comumente verificáveis, obviamente, esvaziaria de sentido e substancialidade do tom de crítica adotado. Assim, Azanha (2011) introduz a ideia de abstração nas pesquisas educacionais utilizando-se de uma afirmação, que de acordo com esse autor, é muito presente no universo das Ciências Humanas: “[...] os fatos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas”

(AZANHA, 2011, p. 41). Para o autor, tal compreensão se tornou responsável por atribuir às Ciências Humanas o papel de simplesmente situar historicamente os fatos de acordo com a sua correspondência ao tempo social vivido. Nesse sentido, compreender as determinações históricas de cada tempo é fundamental.

A ideia de abstracionismo pedagógico se insere dentro deste contexto em que a formulação de generalizações em torno de acontecimentos sociais, em busca de enquadrá-los historicamente, foi sendo absorvida pela pesquisa educacional. As especificidades dos fatos que permeiam a prática educativa passam a ser suprimidas e desconsideradas em prol da dita integralidade de determinações teóricas utilizadas para supostamente descrever e explicar situações educacionais. Azanha (2011) considera que este estilo de investigação teórica:

[...] na verdade não consegue mais do que utilizar-se da teoria disponível (ou melhor, de contrafações esquemáticas dela) para efetuar operações “formais” de classificação de “fatos” da realidade como se essas operações constituíssem explicações. Assim, a compreensão histórica acaba se resumindo na “aplicação” de “referenciais” a uma realidade, na verdade, desconhecida (AZANHA, 2011, p. 42).

Para exemplificar, de modo claro e objetivo, a sua afirmação de que os estudos educacionais têm incorporado feições abstratas e por consequência redutoras da complexidade da realidade, o autor menciona análises de importantes teóricos da educação, que de acordo com ele expressam o viés abstracionista em seu modo de tratar situações educacionais. De modo preciso, Azanha (2011, p. 43) diz que por meio do abstracionismo pretende denunciar “[...] o processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via - ingênua ou astuciosa - da discussão abstrata travestida de discussão teórica”. Sua crítica deve ser bem compreendida, isto é, colocar em relevo a necessidade do real e da superação da ingenuidade é tarefa de qualquer ciência e, neste caso, Azanha (2011) focaliza o campo educacional como produtor de discussões teóricas, muitas vezes, abstratas, distorcidas em relação ao real.

A análise do abstracionismo nos estudos sobre a Educação brasileira é tratada pelo autor por meio do recorte de problemáticas envolvendo o então ensino de 1º grau, hoje Ensino Fundamental, por ser aquele que atinge a maior parte do povo brasileiro. De modo sintético, a crítica ao Ensino Básico de 1º grau tem encontrado subsídio no entendimento de que o contexto escolar se encontra em péssimas condições de trabalho, má formação de professores, pouca autonomia por parte da escola e etc. Para Azanha (2011), no entanto, o ponto frágil dessa recorrente definição se encontra, justamente, na reprodução de equivalente contextualização do ensino público de 1º grau, que já é bem antiga, mas que ainda é encontrada em estudos recentes, inclusive, nos dias de hoje.

É possível trazer alguns exemplos. Em digressão, indica Azanha (2011) texto de Anísio Teixeira intitulado *Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras*, publicado em 1962, e de Fernando de Azevedo (1960), chamado *A Educação na Encruzilhada*, publicado em 1926, ao descreverem o estado em que se encontrava o ensino primário da época. Em suma, ambos compreendem que a escola primária não educa, estando exposta a um contexto de escassez de recursos, com profissionais mal qualificados e currículos estruturados de forma rasa e superficial. A pergunta que se coloca não se contrapõe à caracterização da escola, mas qual é a precisão desta narrativa que é abrangente, abstrata e não partiu de uma análise concreta do ambiente escolar?

É interessante observar a presença desse mesmo olhar sobre a escola pública nos dias atuais, não somente no discurso científico e acadêmico, mas também no imaginário que envolve a população quando pensa e fala sobre o ensino público do Ensino Fundamental. O discurso

abstrato tem manifestado os seus efeitos de forma incisiva. Cabe-nos pensar se essa escola da qual se fala em análises acadêmicas, realmente existe ainda nesses moldes. Mais do que isto, considerando a perspectiva analítica de Azanha (2011), é razoável afirmar sobre a escola sem que se faça estudo empírico dessa? Qual o risco de se falar de algo que não corresponde à realidade?

Seguindo para escritos mais atuais, ainda com o objetivo de enfatizar o abstracionismo nas produções científicas educacionais, Azanha (2011, p. 46), antes, revela que, na atualidade, as investigações educacionais expressam “[...] uma obsessiva preocupação em só descrever a escola e explicar os problemas educacionais a partir de hipotéticas relações do processo educativo com outros processos socioeconômicos”. Para tanto, mais um exemplo é enunciado, agora de texto escrito por Barbara Freitag (1980), intitulado *Escola, Estado e Sociedade*, publicado em 1980. Não se está aqui desprezando o importante estudo da autora, mas, de novo, colocando em questão o rigor da informação. É por isto que as reflexões de Azanha (2011) sobre o abstracionismo pedagógico revelam, de forma precisa, aspectos da natureza da pesquisa em Educação, de seu estatuto e, principalmente, os desafios ao pesquisador do campo que não pode se contentar com abstracionismos outros, mas, investigar, de fato, o fenômeno educacional.

Discutindo o significado da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024, de 1961) para a escola brasileira, Freitag (1980) afirma que este documento acaba por reproduzir a ideologia da classe dominante, contribuindo na institucionalização da desigualdade de classes, de modo que a escola, por consequência, permanece como reprodutora da estrutura de classes e relações de trabalho que beneficiam a classe hegemônica. A abstração observada por Azanha (2011) se encontra, justamente, na ausência de descrições cuidadosas a respeito de qual escola e em qual contexto a autora se refere. Suas considerações, por fim, podem ser aplicadas em quaisquer contextos e sociedades se assim for desejado, pois não há referência e descrição clara a uma realidade específica da Educação brasileira. A influência da filosofia analítica na análise de Azanha (2011) é clara, seja pela necessidade de explicitação da própria linguagem educacional seja, também, pelo uso de ferramentas da ciência, como o rigor, a experimentação, a repetição para se chegar a uma afirmação.

No meio destas práticas de investigação científica, Azanha (2011, p. 47) chama a atenção a um outro aspecto ao dizer que “[...] essa espécie de discurso abstrato sobre a educação tem um efeito paralisante sobre a própria ação educativa”. Observa-se, portanto, que o encaminhamento de estudos, que não discutem em profundidade situações educacionais específicas e bem situadas no período no qual se insere, produz efeitos estagnantes no próprio movimento da ação educativa concreta no cotidiano escolar, pois no final das contas já não se sabe mais que escola é essa sobre a qual se ouve falar.

A argumentação de Azanha (2011) demonstra um tipo de fragilidade da área enquanto ciência. Se a ciência requer precisão, o abstracionismo é um movimento, de certo modo, anticientífico. É neste sentido que o questionamento em torno das questões epistemológicas que envolvem a Educação, além da natureza do campo, circunscrito à escola, ambiente complexo que envolve disputas, contradições, desejos, subjetividades, é necessário. É preciso estabelecer balizas claras do que pode ser defendido no campo educacional como ciência. Assim, a definição de escola e sua compreensão concreta é um dos elementos que não se deve abrir mão.

Para indicar a presença de discursos que podem causar este efeito paralisante sobre a ação educativa, Azanha (2011) faz menção à passagem de um texto muito conhecido, de um autor ainda mais consolidado no campo teórico de discussões sobre Educação. Assim sendo, a citação é feita de um trecho do livro *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, de Dermeval Saviani (1980). De modo breve, nesta passagem, o argumento trazido pelo autor reside na fala de que as análises quantitativas e qualitativas na Educação devem ser pensadas como componentes expressos em

conjunto no processo educativo, e que a alteração em um desses polos pode resultar, por consequência, em mudanças do outro.

Uma das críticas feitas por Azanha (2011) a esta passagem, enfatizando o abstracionismo existente, reside na consideração de que o próprio estilo de escrita revela um modo confuso e indefinido de se descrever e discutir questões. Quando Saviani diz que é necessário “pensar por contradição” (SAVIANI apud AZANHA, 2011, p. 48) ao considerar a relação entre os polos quantidade e qualidade em Educação, Azanha (2011) ressalta a falta de precisão da asserção, pois a ideia de contradição carrega significados diferentes nas diversas correntes teóricas, e que devido a isso, a ausência de uso de uma linguagem elucidada compromete o entendimento do leitor. Para ele, portanto, uma das características do abstracionismo em produções acadêmicas em Educação reside no uso de jogos verbais enigmáticos, confusos, que não discutem e analisam situações educacionais com minúcia, integralidade e objetivo de esclarecimento.

Aprofundando a problemática levantada pelo autor em relação ao uso da expressão “pensar por contradição” (SAVIANI apud AZANHA, 2011, p. 48), alguns apontamentos podem, ainda, ser feitos com o intuito de elucidar o embaraço conceitual de tal colocação. O uso da categoria contradição, por lógica e coerência, foi feito de forma imprópria. A ideia de contradição revela um antagonismo entre dois polos não passíveis de serem associados entre si. Foi por isto que Azanha (2011) se utilizou de escritos de comentadores do pensamento de Marx, como Gorender (1983), Schaff (1972), assim como de texto próprio de Karl Marx (1982), especificamente, *Para a Crítica da Economia Política*, para evidenciar a incorreção do pensador brasileiro. Deste modo, o uso correto seria o conceito de dialética, portanto, pensar dialeticamente. Azanha (2011) se utiliza da fonte de Dermeval Saviani (1980), qual seja Karl Marx (1982) para explicar a diferença entre contradição e dialética. O abstracionismo para Azanha, neste sentido, é mais amplo e tem amparo na imprecisão conceitual ou na impropriedade argumentativa. A Educação em sentido amplo ou no sentido mais científico requer precisão, definição rigorosa, contextualização adequada. São estes os elementos necessários ao estatuto epistemológico educacional.

Com toda a argumentação feita e os exemplos citados e analisados, a tese levantada de que os estudos educacionais se encontram, em grande parte, imersos em abstrações, é sustentada coerentemente nos termos apresentados por Azanha (2011, p. 53), que por fim diz: “[...] há décadas, sucedem-se análises da escola brasileira de 1º grau, concluindo as mesmíssimas coisas: insuficiência numérica e má qualidade”. Quando se pensa no argumento de má qualidade, pouco se sabe empiricamente do significado desta afirmação. É neste ponto que reside a principal crítica do autor a respeito dos limites e fragilidades da pesquisa educacional em curso no Brasil. A ausência de descrições empíricas dedicadas a estudar a concretude das situações educacionais, almejando não ilustrar teorias, mas revelar o que a escola tem vivido de fato em seu cotidiano, é um dos aspectos frágeis, que envolve os estudos educacionais.

Cita-se, por fim, uma passagem relevante para toda a discussão até aqui apresentada:

[...] uma escola é uma escola, e escola brasileira é escola brasileira, porém, a escola pública ou privada situada numa favela da periferia de São Paulo é distinta de outras escolas, públicas ou privadas, em condições socioeconômicas diferentes, ainda que todas se situem no Brasil, na mesma época (AZANHA, 2011, p. 54).

Quando se tem como objetivo investigar os processos educativos, pensando à luz das considerações de Azanha (2011), mais do que necessário é o comprometimento de se efetuarem descrições bem situadas historicamente, objetivas em suas análises empíricas e rigorosas no estabelecimento de generalizações que não descaracterizem a realidade e reduzam a potência das

investigações realizadas. Talvez, o interessante seja retomar a reflexão de o porquê se faz ciência em Educação, para assim pensar nos devidos encaminhamentos conceituais, empíricos e metodológicos.

A pesquisa educacional no Brasil nas considerações de Bernadete Gatti

Como citado no tópico anterior, cada realidade expressa as particularidades que a caracterizam. Deste modo, buscando seguir tal consideração, pretende-se discutir neste tópico algumas questões específicas referentes ao campo de pesquisa educacional no Brasil, à luz do pensamento de Bernadete Gatti (2001, 2006), estudiosa dos problemas da pesquisa educacional.

Como ponto de partida, em texto publicado por Gatti em 2001, no *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, são identificadas considerações a respeito da trajetória de construção do pensamento científico no Brasil, tendo como referência sua inserção histórico-social. O marco inicial no desenvolvimento de estudos sistemáticos em Educação no Brasil aparece com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) na década de 1930 do século passado, em que se observou um movimento de criação de métodos de investigação científica educacional. No entanto, somente na década de 1960, de acordo com Gatti (2001), que se observou uma aceleração nas produções em função da implementação sistemática de programas de pós-graduação nas Universidades do país.

Com relação aos enfoques de pesquisas, ou seja, as principais temáticas estudadas ao longo dos anos, inicialmente, se verificou a predominância de estudos voltados para questões envolvendo o desenvolvimento psicológico dos alunos e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem.

O deslocamento para questões voltadas às condições culturais e as possibilidades de desenvolvimento da sociedade ocorre na década de 1950, marcando o momento de expansão da escolaridade e do acesso ao ensino público. Seguindo para a década de 1960, marcada pela instauração do regime militar, observa-se o destaque a estudos de natureza econômica, entendendo a Educação como um meio para suprir a demanda de mão de obra profissional, conferindo à Educação um olhar tecnicista.

Chegando à década de 1980, com o movimento de abertura democrática, a pesquisa educacional assume, cada vez mais, expressões de crítica social, tendo como grande base teorias de inspiração marxista. De acordo com Gatti (2011), durante a década de 1990, ocorre uma expansão intensa do Ensino Superior e de pós-graduação no Brasil, de modo que os estudos passam a revelar grande diversificação em suas temáticas. Assim, grupos fortes de investigação científica se reafirmam, sendo alguns desses: “[...] alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens adultos” (GATTI, 2001, p. 68).

Outros aspectos ainda citados, e que explicitam problemáticas sérias dentro do campo de pesquisa educacional, referem-se à adesão a modismos de investigação internacionais, que não contribuem na consolidação de uma tradição de pesquisa científica em Educação no Brasil. Ainda, ressalta-se o imediatismo na escolha de problemas de pesquisa que são constituídos nos moldes da academia, restrito quando pensado na “relação pesquisa-ação-mudança” (GATTI, 2001, p. 70).

No que tange às dimensões metodológicas, a autora aponta um conflito de entendimento nas vertentes de estudo qualitativo e quantitativo, no que se refere ao domínio de suas técnicas e métodos de investigação. Na análise de estudos quantitativos feita pela autora foram observadas

fragilidades na construção de hipóteses, no tratamento dos dados por não se ter conhecimento claro dos fundamentos do método utilizado, operação de variáveis de modo inadequado. Enfim, confusões decorrentes da falta de esclarecimento da metodologia adotada. Com relação à vertente qualitativa, Gatti (2001, p. 76) indica o aparecimento de:

[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental.

Os problemas apontados são diversos e revelam a importância de domínio de referenciais teóricos e metodológicos, para que o encaminhamento dos estudos seja feito de forma mais coerente, forte e sustentada em pressupostos conceituais e de método bem definidos e trabalhados com consistência. Cabe, ainda, dar ênfase a mais uma questão, interpretada como detentora de grande relevância no processo de compreensão do contexto em que a pesquisa em Educação no Brasil tem se situado. Deste modo, desloca-se a outro texto de Gatti, intitulado *Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave*, publicado em 2006.

Um dos elementos centrais tratados pela autora, e que traz destaque à reflexão em torno do contexto que a pesquisa educacional tem se localizado, refere-se à noção de paradigma. É indicada a necessidade de estabelecimento de consenso com relação a referências conceituais, metodológicas e analíticas. Definir pontos básicos para a produção científica em Educação é fundamental para que se efetue uma coesão e dinamicidade entre os estudos característicos para o campo. Assim, de modo contundente, Gatti (2006, p. 27) afirma que: “[...] torna-se muito difícil colocar os estudos e pesquisas em educação como ciência, estando ainda na condição de conhecimentos pré-paradigmáticos”. Em sua perspectiva, portanto, os estudos educacionais encontram dificuldades em serem entendidos como científicos, se ainda se localizam distantes de formulações integradas a um paradigma científico bem estruturado.

Sobre o conceito de paradigma nas ciências, foi Kuhn (2003) quem conceituou e desenvolveu aspectos ligados ao que nomeou de ciência normal, anomalia e revolução científica. A ciência normal, para ele, diz respeito à ciência vigente, aquela que obedece a parâmetros que circunscrevem as investigações e que faz com que os pesquisadores se entendam, inclusive. Ocorre que este modelo apresenta limites para o desenvolvimento científico, afinal, não se busca saltar, avançar no desenvolvimento da ciência, mas afirmar a ciência mesma. Por outro lado, insere Kuhn (2003) o conceito de anomalia que evidencia o caso não esperado no procedimento científico. Os casos anômalos, no geral, para a ciência normal, são ignorados. Para o historiador das ciências é, justamente, a anomalia a base para a construção e desenvolvimento da ciência ou, em uma palavra, o embrião da revolução científica. Então, o que vai marcar a revolução científica para ele é justamente o salto na forma de concepção da ciência. Cientistas adaptados a parâmetros comuns repetem procedimentos e validam-se uns aos outros em conferências, apresentando os resultados de suas pesquisas. O cientista revolucionário, por outro lado, evidencia fissuras, limites e inovação em relação ao desenvolvimento da ciência.

A denúncia de Kuhn evidencia o problema de manutenção do *status quo* em relação ao desenvolvimento do conhecimento científico. Se o cientista da ciência normal visualiza uma anomalia em seu procedimento, então, ignora o efeito anômalo, ao invés de exatamente utilizar aquele fenômeno para empreender esforços para o desenvolvimento da ciência. Se houvesse esse sentido de direcionamento das pesquisas quanto às anomalias teríamos revoluções científicas; segundo Kuhn, no entanto, temos apenas e tão somente

a contínua legitimação de procedimentos, dada a característica autoritária da ciência, do método e dos institutos de pesquisa (MENDONÇA, 2015, p. 84).

O conceito de paradigma aplicado à Educação ou a outras ciências é adequado quando se observa a repetição de procedimentos sem, contudo, criticar os procedimentos. No campo educacional, é comum e quase majoritário considerar que o pesquisador deve ir a campo ou, em termos mais precisos, à escola. O ponto que deve ser questionado, contudo, não é o campo, mas os procedimentos e o rigor na aplicação de instrumentos na coleta de informações. A crítica de Gatti (2006) passa por este aspecto e é por isto que ela enfatiza a necessidade de se pensar a Educação no contexto de paradigmas.

Conceito continuamente utilizado na área de educação, o paradigma diz respeito à necessidade de superação dos conhecimentos estabelecidos. É a partir da mudança de paradigma que a ciência avança, mas não é assim que Kuhn visualiza a ciência. Esse caráter dogmático e sectário da ciência, também presente no campo educacional, diz respeito a um dos principais desafios para se pensar a questão do conhecimento dessa área o conhecimento (MENDONÇA, 2015, p. 85).

De forma precisa para as Ciências Humanas, saindo das Ciências Naturais, *locus* de Kuhn (2003), Santos (2003) irá se debruçar sobre o tema na crítica que faz ao que denomina paradigma dominante, que diz respeito ao modelo simbolizado pelo Positivismo. Santos (2003) apresenta a crise do paradigma dominante que nasce nas Ciências Naturais e apresenta as teses do que nomeia paradigma emergente. Embora não se trate de fonte de Gatti (2006), cabe observar que está consolidada no campo educacional a crítica a procedimentos rigorosos das Ciências Naturais, com destaque para o totalitarismo, a uniformidade e o caráter dogmático de um método consolidado desde a Revolução Científica do século XVII. Ao mesmo tempo, se o propósito deste artigo é responder à pergunta “o abstracionismo pedagógico e as fragilidades do campo educacional são barreiras para a consolidação da Educação enquanto ciência?”, é preciso notar que mesmo com as críticas às Ciências Naturais em relação a seus limites, parece não haver outro caminho, paradoxalmente, para afirmar uma ciência senão a construção de parâmetros objetivos, claros e que tenham validade com pretensão universal.

É passível de se considerar, a partir do que foi apresentado, que a reflexão fundamental está, justamente, na constatação da necessidade de retomada de entendimento sobre os significados e motivações da produção científica em Educação. É necessário, em última instância, ter clareza sobre o sentido amplo do papel da ciência na sociedade, vinculando a produção de conhecimento ao contexto histórico e social da vida humana. De modo a ter em perspectiva que a ciência existe para o homem criar interpretações, para assim decifrar a realidade que o cerca, efetuando sua existência com base na racionalidade e criatividade que constituem seu modo de ser no mundo. É preciso buscar balancear o uso de rigor adquirido das Ciências Naturais, por um lado, mas, ao mesmo tempo, levar em consideração a complexidade dos problemas educacionais, dos desejos dos envolvidos, da subjetividade de cada indivíduo. Embora o artigo não tenha desenvolvido aspectos ligados à psicanálise (FREUD, 1974; MACIEL, 2005) ou mesmo à necessidade de se olhar para a escola na compreensão de um ambiente de poder (FOUCAULT, 2008; PAGNI, 2015), essas referências desenvolvidas no campo educacional podem ser utilizadas na construção de novos parâmetros para o campo, em seu sentido epistemológico, para além das construções realizadas e exitosas no que diz respeito à dimensão política e o combate às desigualdades (MARX, 1982; OLIVEIRA, 2013).

Considerações finais

Tendo como referência os apontamentos feitos nos tópicos anteriores, considerando a pergunta que este artigo assume como problema, qual seja: o abstracionismo pedagógico e as fragilidades do campo educacional são barreiras para a consolidação da Educação enquanto ciência? Pode-se afirmar que as lacunas metodológicas e conceituais características dos estudos científicos em Educação, conforme foram anunciadas, reafirmam-se como barreiras concretas para que a Educação se concretize como ciência. É preciso superar o abstracionismo pedagógico, da mesma forma que é fundamental que a área se fortaleça pelo rigor das demais ciências.

Embora se tratem de barreiras para a consolidação do campo, tanto o abstracionismo pedagógico como as fragilidades do campo anunciadas por Gatti podem ser superados por meio de um compromisso dos pesquisadores do campo educacional com o rigor da ciência, a necessidade de pesquisas empíricas para que se possa evitar o abstracionismo e, principalmente, a necessidade de reconhecer os limites que têm os pesquisadores do campo. É preciso tomar cuidado, como tem advertido Dalbosco (2009), sobre a empirização do campo educacional. Para o autor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, a ênfase em pesquisas empíricas, já observadas por Gatti (2006), pode comprometer o campo educacional quando se esvazia a construção conceitual, tão importante quanto a pesquisa empírica. Azanha (2011) argumenta na direção de se fazer pesquisa nas escolas, mas o autor também defende a necessidade do rigor conceitual e da contextualização na investigação. Em outros termos, a necessidade de pesquisa empírica é notável para que se supere o abstracionismo pedagógico, mas isto não significa abrir mão do caráter teórico do campo educacional, de fundamentação conceitual.

Assim, é possível concluir afirmando que o estatuto epistemológico do campo educacional deve incluir o ambiente escolar, preferencialmente, de forma viva. Evitar afirmar o que é a escola sem a devida indicação do que seja poderá significar um grande passo para uma área que tem repetido discursos que não equacionam o campo na condição de uma ciência rigorosa. Ao mesmo tempo, utilizar-se de instrumentos e de procedimentos de pesquisa que possam gerar um conhecimento mais seguro pode ser também uma alternativa. Embora existam muitas pesquisas qualitativas no campo educacional, o uso de ferramentas da estatística e da matemática pode ser importante para a área. Evidente que este problema demanda pensar os cursos de formação inicial e de formação continuada e poderia se constituir outro manuscrito, no entanto, é também um elemento a ser destacado quando se pensa a questão da epistemologia da pesquisa educacional.

Considerar ainda as contribuições advindas de pesquisas em torno da psicanálise e das relações de poder para o campo educacional poderá ensejar outro tipo de procedimento na reconstrução do estatuto epistemológico da Educação. A forma de apropriação considerando as contribuições de Freud e de Foucault, evidente que também de outros autores, deverá ser objeto de outro manuscrito, tendo este se restringido a apresentar as fragilidades do campo educacional na perspectiva de Bernardete Gatti e, principalmente, os riscos do abstracionismo pedagógico que deixam o campo educacional distante de qualquer legitimidade do campo perante as demais ciências.

Por fim, é preciso investir também em pesquisa aplicada, justamente pelo fato de que as áreas hegemônicas na CAPES e no CNPq, sejam as agrárias ou biológicas, principalmente, são aplicadas. A Educação pode ser definida como ciência aplicada na medida em que focaliza o seu trabalho na escola. Dessa forma, se as pesquisas puderem focalizar, com clareza e precisão, o aprimoramento do fazer escolar, tanto melhor. Isto não significa desprezar pesquisas que não tenham este tipo de direcionamento, mas seria uma forma de mostrar o sentido mais pragmático do campo que poderia convencer aos demais pesquisadores, de outras áreas, sobre a necessidade

de financiamento para a Educação. Assim, se o campo educacional puder ser pensado de forma a construir conhecimento que impacte a vida escolar, tanto melhor. É evidente que estudos teóricos continuarão a ser feitos pela área, por necessidade também, pelo fato de que o estatuto epistemológico do campo inclui as diferentes teorias educacionais ou mesmo as que são emprestadas da História, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia entre outras.

Referências

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2011.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Quadrienal 2013/2016**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/36-noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Sobre**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 20 maio 2019a.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Pires Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CASTIONI, R. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 199-224, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100009>

DALBOSCO, C. A. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...], Trabalhos GT-17. Caxambu: 2009. p. 1-17

ENS, R. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia**. 2006. 139 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: FREUD, S. **Obras Completas**. v.12. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 281-88.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GORENDER, J. Apresentação. In: Marx, K. **O capital**, vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, São Paulo, Editor Victor Civita, 1983, p. 27.

JESUS, L. F. O. de. **O percurso do pesquisador: da sala de aula ao campo pedagógico**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MACIEL, M. R. Sobre a relação entre educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 333-342, mar./ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832005000200009>

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de Edgard Malagodi, Leandro Konder e José Arthur Giannotti. São Paulo, Editor Victor Civita, 1982, p. 6.

MENDONÇA, S. Problemas e desafios para a produção do conhecimento em educação: fundamentos filosóficos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 71-94, jul./out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v20n220152923>

OLIVEIRA, R. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, n. 4, p, 19-112, nov. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5081.7682>

PAGNI, P. A. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Proposições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507608>

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHAFF, A. Marxist Dialectics and the Principles of Contradiction. In: COPI, I. H.; GOULD, J. A. (orgs.). **Readings on Logic**. 2. ed. Nova York: MacMillan, 1972. p. 154-161.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 37, n. 86, abr./jun. 1962.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

Recebido em 20/08/2019

Versão corrigida recebida em 05/10/2019

Aceito em 10/10/2019

Publicado online em 29/10/2019

Samuel Mendonça

Graduado (Bacharelado e Licenciatura) e Mestre em Filosofia (PUC Campinas) e tem Doutorado em Educação (Unicamp). É pós-doutorando no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FE USP. Membro Titular do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (2019-2022), Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (2018-2020). Atuou como Professor Visitante na Shanghai Jiao Ton University, China e PUC Peru. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas de 2010 a 2018. É Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas.

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Graduado em Matemática (IME-USP) e tem Mestrado, Doutorado e Livre docência em Educação (FE-USP). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Cornell. Foi Coordenador da área de Educação da Capes e membro da Coordenação de Ciências Humanas 3 (Educação e Psicologia), da FAPESP. É professor Titular aposentado no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Colaborador Sênior), Diretor de Pesquisa e Avaliação do Cenpec - Centro de estudos e pesquisas em educação e ação comunitária (a partir de Set. 2019) e Presidente da Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação (2019-2021).

Kelly Cristina Leandro

Graduada em Pedagogia. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) e da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Integrante do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq/PUC Campinas). Foi estagiária em diferentes níveis da Educação Básica e é Professora de Educação Infantil na cidade de Campinas.
