


**A produção acadêmica sobre políticas educacionais na linha de pesquisa  
História e Política Educacionais do PPGE da UEPG: o que envolve a  
escolha dos objetos de pesquisa?**


**La producción académica sobre políticas educativas en la línea de  
investigación Historia y Política Educativa del PPGE de la UEPG: ¿qué  
motiva la elección de los objetos de investigación?**

**The academic production on educational policies in the research line  
Education History and Policy of the UEPG PPGE: what is involved in the  
choice of research objects?**

Natali de Fátima dos Santos\*

 <https://orcid.org/0000-0002-4270-9005>

Paola Andressa Scortegagna\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-1243-1989>

**Resumo:** Esse artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado realizada na área das políticas educacionais, a qual teve como objetivo desenvolver uma análise dos aspectos metodológicos e teórico-epistemológicos de teses e dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Política Educacionais. Ao todo, foram analisados 93 trabalhos, do período de 1996 a 2019. Neste artigo, considerou-se um recorte da análise total, envolvendo apenas as questões pertinentes às dimensões subjetivas que envolveram o processo de escolha dos objetos e perspectivas teórico-epistemológicas, por parte dos pesquisadores. O referencial teórico utilizado está ancorado na teoria dos campos sociais, de Pierre Bourdieu, considerando de modo específico os conceitos de campo científico, *habitus* e interesse. Concomitantemente, consideraram-se as formulações do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), desenvolvidas por Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), juntamente com os estudos de Mainardes (2018, 2021), referentes aos elementos conceituais e metodológicos da metapesquisa no campo da Política Educacional. Como resultados, aponta-se que, apesar de haver justificativa dos objetos dos autores (dissertações e teses) e uma forte correspondência com os temas de pesquisa dos orientadores, há ainda limitação em relação a explicitar a perspectiva teórico-epistemológica.

**Palavras-chave:** Campo Científico. Políticas Educacionais. EEPE. Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG).

---

\*Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da Educação Básica na rede privada. E-mail: <natalisantos.ped@gmail.com>.

\*\*Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: <paola\_scortegagna@hotmail.com>.

**Resumen:** Este artículo es el resultado de una investigación de maestría realizada en el área de políticas educativas, que tuvo como objetivo desarrollar un análisis de los aspectos metodológicos y teórico-epistemológicos de tesis de maestría y doctoramiento vinculadas al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG), en la línea de investigación de Historia y Política Educativa. En total, se analizaron 93 obras, desde 1996 hasta 2019. En este artículo, se consideró un corte del análisis total, englobando solo las preguntas pertinentes a las dimensiones subjetivas que involucraron el proceso de elección de objetos y perspectivas teórico-epistemológicas por parte de los investigadores. El marco teórico utilizado está anclado en la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, considerando específicamente los conceptos de campo científico, *habitus* e interés. Conjuntamente, se consideraron las formulaciones del Enfoque de Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) desarrollado por Tello (2012), Tello y Mainardes (2015), junto con los estudios de Mainardes (2018, 2021), referentes a los elementos conceptuales y metodológicos de la meta-investigación en el campo de la Política Educativa. Como resultado, se apunta que, a pesar de la justificación de los objetos de los autores y una fuerte correspondencia con los temas de investigación de los directores, aún existe una limitación en relación a la explicación de la perspectiva teórico-epistemológica.

**Palabras clave:** Campo Científico. Políticas Educativas. EEPE. Programa de Posgrado en Educación (UEPG).

**Abstract:** This article is the result of a master's research carried out in the area of educational policies, which aimed to develop an analysis of the methodological and theoretical-epistemological aspects of theses and dissertations linked to the Graduate Program in Education at the State University of Ponta Grossa (UEPG), in the line of Education History and Policy. Ninety-three works produced from 1996 to 2019 were analyzed. In this article, a cut of the total analysis was considered, involving only the questions relevant to the subjective dimensions that involved the process of choosing objects and theoretical-epistemological perspectives by the researchers. The theoretical framework used is anchored in Pierre Bourdieu's theory of social fields, specifically considering the concepts of scientific field, *habitus* and interest. We also considered the formulations of the Approach to Epistemologies of Educational Policy (EEPE) developed by Tello (2012), and Tello and Mainardes (2015), together with Mainardes' studies (2018, 2021) addressing the conceptual and methodological elements of the meta-research in the field of Educational Policy. As a result, it is pointed out that, despite the justification of the authors' objects and a strong correspondence with the supervisors' research themes, there is still a limitation in relation to explaining the theoretical-epistemological perspective.

**Keywords:** Scientific Field. Educational Policies. EEPE. Graduate Program in Education (UEPG).

## Introdução

A teoria de Bourdieu traduz um esforço em considerar a relação dialética existente entre aspectos objetivos e subjetivos que circundam a estrutura dos campos e as práticas de seus agentes. Assim, considerar a análise desses aspectos dentro do processo de apreensão do *habitus* de um determinado campo pode ser compreendido como uma tentativa de efetivar, na pesquisa, essa relação. Neste recorte de dados e de sua análise, buscou-se verificar quais elementos foram responsáveis pela escolha dos objetos e perspectivas teóricas por parte dos agentes pesquisadores na linha de pesquisa “História e Política Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A partir do conceito de praxiologia, descrito por Bourdieu (2004), em sua teoria, considera-se que a prática executada pelos agentes de um campo específico não acontece de forma mecânica, como se esta fosse redutível somente à execução de regras ou normas, totalmente desvinculada de certo grau de autonomia dos agentes, expressa por meio da criação de estratégias vinculadas a um *habitus* incorporado durante sua trajetória no campo. Segundo Ortiz (2013, p. 55),

Diferentemente do cálculo das probabilidades que a ciência constrói de forma metódica, com base em experiências controladas e a partir de dados estabelecidos segundo regras precisas, a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada faz

intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares comuns, preceitos éticos (“não é para nós”) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina condutas “razoáveis” ou “absurdas” (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades.

A partir da citação de Ortiz (2013), entende-se que o processo de escolha dos objetos por parte dos agentes do campo acadêmico das políticas educacionais não está interligado apenas às condições objetivas da estrutura, como organização do programa, mecanismos de seleção e demandas externas do campo. Não se pode desconsiderar que, juntamente a esses aspectos, vincula-se a trajetória social dos pesquisadores, seu histórico no âmbito acadêmico, sua profissão, além de questões ligadas às suas experiências e vivências pessoais, elementos constituintes de sua visão de mundo e que, portanto, expressam a interiorização da estrutura da qual fazem parte.

O conceito de *habitus*, nesse sentido, tem um grande valor na sustentação da análise que aqui será apresentada. É a partir dele que se torna possível compreender os mecanismos que conduzem as ações práticas dos agentes, de modo que estas, sem razão aparente, aconteçam de forma objetivamente coordenada, sensata e razoável. Bourdieu (2004) busca, a partir do conceito de *habitus*, apreender como ocorre o processo dialético entre estruturas objetivas e as disposições estruturadas e estruturantes dos campos sociais. Segundo Nogueira *et al.* (2017), o *habitus* se caracteriza como um sistema de disposições adquiridas pelo sujeito, de acordo com o lugar que este ocupa socialmente e que estruturam “internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientaria, estruturaria suas ações em todas as situações subsequentes” (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 24).

A base de dados empíricos da pesquisa foi constituída a partir do levantamento de teses e dissertações sobre políticas educacionais alocadas na linha de pesquisa “História e Política Educacionais”, do PPGE/UEPG, entre os anos de 1996 e 2019. Considerou-se o ano de 1996 como período inicial, pois foi neste período que ocorreram as primeiras defesas a nível de mestrado na instituição em questão.

Após o levantamento, as principais informações das produções foram organizadas em um quadro geral, para que, em seguida, fossem analisadas e estruturadas a partir dos elementos de análise considerados como fundamentais pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). A segunda etapa da pesquisa consistiu na fundamentação da análise dos dados, a partir dos elementos teóricos e epistemológicos da teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu. De modo específico, foram considerados para a análise os conceitos de campo científico, *habitus*, interesse, agentes e vigilância epistemológica.

Em relação aos fundamentos da EEPE, foram utilizados os três componentes analíticos explicitados por Tello e Mainardes (2015): perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico.

O primeiro componente, perspectiva epistemológica, refere-se à perspectiva teórica que o pesquisador adota para desenvolver o processo de investigação de sua pesquisa. Tello e Mainardes (2015), citam como exemplos o marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo entre outros. O posicionamento epistemológico, está ligado à perspectiva epistemológica e explicita o posicionamento político do pesquisador. Alguns exemplos citados pelos autores são: crítico, crítico radical, crítico analítico, teórico da resistência, humanista, economicista, etc. Por fim, o terceiro componente, o enfoque epistemológico, é descrito por Tello e Mainardes (2015) como sendo o mais difícil de ser apreendido ao longo da análise de uma pesquisa. Refere-se à relação estabelecida pelo pesquisador no decorrer de seu estudo, entre a perspectiva epistemológica e o seu posicionamento epistemológico. Corresponde, portanto, à uma

A produção acadêmica sobre políticas educacionais na linha de pesquisa História e Política Educacionais...

determinada coerência estabelecida entre metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões e demais elementos constituidores de uma pesquisa.

Para Tello e Mainardes (2015), os componentes da EEPE podem ser empregados pelos pesquisadores do campo da Política Educacional como um exercício de busca por reflexividade de vigilância epistemológica, bem como para a elaboração de estudos de metapesquisa sobre políticas educacionais. De acordo com Mainardes (2021, p. 26), “[...] a emergência da metapesquisa em Política Educacional está relacionada à expansão do campo, ao acúmulo de pesquisas e ao surgimento de novas abordagens interessadas em compreender o desenvolvimento teórico do próprio campo”.

A metapesquisa se configura como um estudo em que há a possibilidade de identificação de “características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa” (MAINARDES, 2018, p. 306). Nesse sentido, afirma-se que a pesquisa desenvolvida no estudo mais amplo do qual os dados deste artigo foram extraídos, pode ser definida como sendo uma metapesquisa.

### **A linha de “História e Política Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG**

Bourdieu (2004) explica que a legitimação e conservação de um campo determinado está diretamente relacionado com a conservação do *habitus*, a qual é legitimada pelos atores que estão ocupando uma posição de dominação e assim, por diversas vezes, declinam de estratégias de reprodução, para que certos interesses sejam considerados como mais importantes do que outros, em momentos históricos distintos. Assim, conhecer a constituição da linha “História e Política Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, significa estabelecer um processo para entender quais forças constituem esse lugar e como as diversas lutas internas e externas demarcam o seu surgimento.

Sobre esse movimento histórico de surgimento da linha, dois trabalhos são fundamentais: “Criação e Consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010)” (CAMPOS, 2019) e “História da Educação na Pós-Graduação em Educação da UEPG (1994-2015)” (CAMPOS; SKALINSKI JUNIOR; CORDOVA, 2017). Estes textos explicitam questões fundamentais para a consolidação do PPGE/UEPG, as características específicas deste espaço e como se dá o processo de relação com o externo, especialmente pelos regramentos e normativas da CAPES.

Para Campos (2019, p. 745), a Pós-Graduação em Educação da UEPG está associada ao “[...] processo de expansão da Pós-Graduação no Brasil, ao movimento da criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, iniciado em 1970, e às ações da comunidade acadêmica das décadas seguintes”. Ao reconstituir o processo de institucionalização da Pós-Graduação em Educação da UEPG (mestrado e doutorado), observam-se os mecanismos de busca por autonomia, numa relação direta com as imposições do macrocosmo, como os regramentos da CAPES, questões políticas e econômicas.

A considerar, a partir da Reforma Universitária (1968), houve a determinação “[...] do vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação” (CAMPOS, 2019, p. 146). Com isso, um dos objetivos estava no processo de fortalecimento da relação entre pesquisa e Pós-Graduação, pois havia uma “[...] forte vinculação com a formação profissional no âmbito da Graduação e baixa relação com a pesquisa” (CAMPOS, 2019, p. 47). Além disso, é um momento de separação entre o *lato* e o *stricto sensu*.

Apesar da influência dos mecanismos externos e determinação de normativas específicas, os agentes têm condições de agir. A tomar como exemplo: foi o movimento destes, com a formação da Comissão de Docentes, com professores dos Departamentos de Educação e Métodos e Técnicas da UEPG (a saber: Leide Mara Schmidt, Lauro Fanchin, Mariná Holzmann Ribas, Cleide Aparecida Faria Rodrigues e Luzia Borsato Cavagnari), com objetivo de apresentar um projeto de curso de Mestrado em Educação e seu regulamento, em 1993, com parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade (CAMPOS, 2019).

Diante destes acontecimentos e considerando as demandas da formação no *stricto sensu* (naquele momento, no curso de Mestrado), com relevância dada à pesquisa, há um movimento de estratégia para reconhecimento da universidade e, por conseguinte, a legitimação de novos interesses. Ou seja, os agentes interessados na mudança buscam conquistar o que Bourdieu (2004) chama de *illusio*, o ajustamento entre o *habitus* próprio do campo e as estruturas objetivas, suas regularidades e suas disputas.

A criação do curso de Mestrado em Educação foi um grande avanço, como explica Campos (2019), mas ainda não havia um quadro suficiente de doutores para garantir sua implantação. Com isso, houve a necessidade de estratégias, como convênios com outras instituições, neste caso, com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Inicia-se, então, um novo movimento, em que se rompe com uma tradição focada no ensino e se busca pertencer a uma nova configuração institucional, vinculada à cultura de pesquisa.

Entretanto, apesar desse movimento, houve e ainda há divergências sobre o papel da pesquisa na universidade. Segundo Campos (2019, p. 750),

As resistências foram e ainda são intensas, pois a experiência de faculdade isolada, a premência pelo ensino na Graduação e a titulação de mestres e doutores sem uma relação orgânica com a pesquisa são entraves difíceis de serem vencidos na sua totalidade, pois, [...] essa característica foi uma marca dos primeiros anos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação no Brasil (CAMPOS, 2019, p. 750).

Além disso, apesar do convênio possibilitar que o Mestrado em Educação fosse criado, haviam dificuldades, registradas nos primeiros anos, como a pequena quantidade de orientações realizadas pelos professores da UNICAMP, e o relato de professores da UFPR referente à sobrecarga de trabalho e distribuição das orientações. Estas dificuldades levaram a não renovação do convênio e à necessidade registrada de concursos públicos para professores com perfil para atuar no programa. Mesmo com abertura de concurso público para contratar professores com Doutorado em Educação, as vagas não foram preenchidas (CAMPOS, 2019).

Não obstante às questões dos professores, somavam-se ainda as demandas da CAPES, que exigiam que adaptações e reformulações fossem realizadas, para que houvesse o reconhecimento do Mestrado em Educação junto a este órgão. Além disso, havia a necessidade da reorganização das linhas de pesquisa, pois, de acordo com a CAPES, estas precisavam ser organizadas de forma mais homogênea.

Houve um processo de discussão, por meio de reuniões do colegiado do programa, que inicialmente decide que a área de concentração seria “Formação de Profissionais da Educação”, composta por três linhas de pesquisa: política educacional; ensino e educação de professores; educação, história e memória. Entretanto, ao atender a avaliação da CAPES, a área de concentração e as linhas são reestruturadas e assim definidas: área de concentração “Educação”, composta por duas linhas de pesquisa: “Ensino e Educação de Professores” e “Política Educacional”. Além das duas linhas, o programa teria um projeto isolado: “Educação, História e Memória” (CAMPOS,

2019).

Campos (2019) explica que essa diversidade das linhas refletia a formação dos professores que compunham o corpo docente do programa, além do modo como compreendiam a sua organização. Sobre isso, pode-se voltar a Bourdieu (2004, p. 43), quando se nota que o agente observa o campo a partir de uma determinada compreensão, “[...] a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê”.

Somente em 2004 ocorre a adesão de todas as recomendações da CAPES e o curso de Mestrado em Educação da UEPG é reconhecido. Porém, ainda com a demanda de consolidação do programa, que determinou a necessidade de novas metas, das quais é possível citar a criação do Doutorado em Educação. Com a estabilidade que vai sendo adquirida, a coordenação do programa inicia a organização para o projeto do Doutorado. Somente em 2010, na coordenação do professor Jefferson Mainardes, que o projeto é enviado à CAPES e tem parecer favorável (CAMPOS, 2019).

A configuração do programa como se mantém até hoje, com as duas linhas, a saber: “Ensino-Aprendizagem” e “História e Política Educacionais” teve seu início em 2003, conforme explicam Campos, Junior Skalinski e Cordova (2017, p. 283).

Ao longo de 2003, houve reformulação do projeto do curso, mantendo-se a área de concentração em educação e alterando-se as linhas de pesquisa. Na nova organização, cuja implantação iniciaria em 2004, as linhas estabelecidas foram Ensino-Aprendizagem e História e Política Educacionais. Ocorreu uma reorganização das disciplinas, na tentativa de atender a uma formação geral das duas linhas e formação específica a cada uma das linhas.

Estas linhas foram estruturadas a partir da formação dos professores que atuavam no programa naquele momento, mas também em atendimento às avaliações da CAPES. Este movimento salienta uma autonomia fraca do programa, durante o seu processo de legitimação, com defasagem e enfraquecimento no seu quadro docente, que traz como centro da sua organização as determinações externas e não a consolidação e legitimação coletiva.

Ao olhar para a linha “História e Políticas Educacionais” (PPGE/UEPG), que é foco deste estudo, é necessário entender como se estrutura (já mencionado) e de que maneira é apresentada sua ementa. A descrição desta linha vai indicar quais são os conjuntos temáticos que se manifestam como objeto de estudo. Como explicitado, a referida linha é condizente com a formação e os interesses de professores titulares do programa no período em que é definida. Ou seja, trata-se de uma linha que tem uma ementa heterogênea.

Conforme registrado no site do PPGE/UEPG, a linha tem a seguinte descrição:

História e Política Educacionais: Analisa a história e a política na práxis pedagógica, nos sistemas, nas instituições educacionais e na formação dos educadores e as políticas públicas nos processos de formulação, implementação e avaliação das ações educacionais. Essa Linha de Pesquisa promove o debate sobre as relações entre história, sociedade e educação e, pesquisas sobre as políticas educacionais. O primeiro aspecto investe esforços na discussão e solução de questões teóricas e metodológicas no âmbito da relação entre história, sociedade e educação, enfatizando o caráter histórico das práticas e das teorizações pedagógicas nas instituições escolares e compreendendo as complexas relações entre escola e contexto social. O segundo tem por objeto as políticas públicas e o desenvolvimento da escola pública fundamental, média e superior. Os projetos da Linha de Pesquisa investigam as relações entre educação e trabalho, entre educação cidadania e direitos humanos, e aprofundam as questões que objetivam conhecer as diversas perspectivas (filosóficas, históricos, econômico, sociais e culturais) que interagem nas políticas educacionais das diferentes sociedades (UEPG, s.d., n.p.).

A despeito da linha “História e Política Educacionais” ter duas temáticas, há uma limitação clara entre elas e os professores que orientam os objetos de estudo pertinentes a cada uma (SOARES, 2019). Também, a partir da leitura da descrição, é possível observar que a forma como a temática de estudo é descrita, não se especificam os objetos de pesquisa, possibilitando, assim, uma diversidade de escolha dos mesmos.

Sobre a indefinição de objetos específicos, Bourdieu (2004), quando trata do campo científico, aponta que se trata de uma forma de considerar o mundo social em sua dinamicidade. Ou seja, algumas questões se tornam mais interessantes do que outras, considerando as mudanças na conjuntura política e social, em diferentes períodos, emergindo assim novos temas, grupos de pesquisa e maneiras de pesquisar.

### **As produções da linha “História e Política Educacionais” (UEPG): análise das dimensões subjetivas e objetivas relacionadas à escolha dos objetos de estudo**

A partir da seleção de trechos das teses e dissertações que, direta ou indiretamente, explicitaram elementos ligados ao processo de escolha do objeto de pesquisa e da perspectiva teórico-epistemológica adotada, elaborou-se um quadro com categorias que considerassem os tipos de justificativas expressas pelos pesquisadores em seus trabalhos.

Segundo Bourdieu (2004), as práticas científicas são atravessadas por interesses orientados para a conquista de prestígio e reconhecimento científico que possibilitarão o pesquisador alcançar a entrada no campo e, posteriormente, a sua permanência nesse espaço, bem como a conquista de posições de maior poder. Além disso, Bourdieu (2004) destaca a ligação da escolha dos objetos com os acontecimentos sociais que marcam cada época. Ou seja, os pesquisadores, ao escolherem os temas de pesquisa, analisam quais objetos são vistos pelo campo, como dignos de serem considerados. Santos (2014), a respeito disso, assinala que,

[...] não é qualquer problema social que se transmutará em objeto de pesquisa e que será foco do interesse do pesquisador. O pesquisador colocará a funcionar sua percepção e sua capacidade de apreciação das chances de obter lucro com tal investida. Isto é, a imposição de problemáticas para o pesquisador torna-se mais provável quando os problemas sociais são aqueles que têm maior garantia de receberem *grants*, materiais simbólicos, de serem *bem vistos* pelos administradores científicos (SANTOS, 2014, p. 164).

Ao analisar as justificativas de escolha do objeto, apresentadas pelos pesquisadores da linha de pesquisa em questão, verifica-se a presença dessa dinâmica envolvendo diferentes interesses, apresentada por Santos (2014). Assim, verificou-se que os interesses apresentados pelos pesquisadores da linha assumem um caráter circunstancial e que, em um grande número de casos, estes estão ligados as suas práticas desenvolvidas, principalmente, nos campos de atuação profissional e/ou acadêmico, como explicitado no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Tipos de justificativas que influenciaram no interesse pelo tema (PPGE/UEPG, 1996-2019)

<b>Tipos de justificativa</b>	<b>Nº de dissertações</b>	<b>Nº de teses</b>
Justificativa atrelada à trajetória profissional	14	0
Justificativa atrelada a fatos empíricos e justificativa científica	3	0
Justificativa atrelada a fatos empíricos e trajetória profissional	1	0
Justificativa científica e trajetória pessoal	4	0
Justificativa atrelada à trajetória acadêmica e justificativa científica	2	1
Justificativa atrelada à trajetória pessoal	4	0
Justificativa atrelada à trajetória profissional e trajetória pessoal	1	2
Justificativa científica	21	4

Justificativa científica e trajetória profissional	25	2
Trajetória pessoal atrelada à trajetória política e trajetória profissional	1	0
Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória acadêmica	0	1
Justificativa científica, trajetória profissional e trajetória pessoal	0	1
Não indica (*)	6	0
	<b>Total: 82</b>	<b>Total: 11</b>
	<b>Total: 93</b>	

**Fonte:** Dados organizados pelas autoras a partir dos trabalhos analisados.

Levando em consideração, primeiramente, as dissertações, pode-se observar que 30,4% (25 dissertações) do total de trabalhos apresentam justificativas atreladas às questões científicas, ou seja, há certas lacunas verificadas no campo sobre determinado objeto e as questões da própria vivência profissional dos pesquisadores, que correspondem às problemáticas envolvendo a educação, explícitas no âmbito da realidade, como por exemplo, em seus trabalhos como professores e gestores em instituições de ensino.

Em seguida, ainda considerando as dissertações, verifica-se que 25,6% (21 trabalhos) das pesquisas desse nível, remetem a justificativas atreladas somente às questões de cunho científico. Nesses estudos, os pesquisadores expressam em suas justificativas a preocupação em trazer, a partir de suas pesquisas, dados que sejam significativos para o debate no campo.

Representando 17,07% das dissertações (14 trabalhos), aparecem as pesquisas cuja justificativa está atrelada somente às questões das trajetórias profissionais dos pesquisadores. Nestes estudos, logo nos textos introdutórios, os autores relatam sobre suas práticas como professores e gestores em instituições de educação básica e de ensino superior. Nesses relatos, aparecem apontamentos sobre os problemas enfrentados por eles em relação ao processo de implementação de determinadas políticas e aos mecanismos de regulação advindos do macro poder.

As pesquisas de dissertação que apresentaram justificativas relativas à trajetória pessoal somam o total de 4,8% dos trabalhos, ou seja, 4 dissertações. Nesses trabalhos, os pesquisadores descrevem vivências relacionadas à realidade socioeconômica da qual fazem parte e suas participações em movimentos políticos sindicais, expressando, assim, seu posicionamento político mediante a realidade social. Concomitante a isto, relatam sua indignação com as contradições relativas à estrutura social do sistema capitalista.

Um dado interessante diz respeito ao número de teses. Nenhuma das pesquisas deste nível utilizou justificativas atreladas apenas à trajetória pessoal. Esse tipo de justificativa aparece, mas sempre atrelada à trajetória profissional. Do total de teses, 36,3% apresentaram justificativas relacionadas às questões científicas (4 teses). Em seguida, aparecem as pesquisas que utilizaram justificativas atreladas às trajetórias profissionais e pessoais, totalizando 18,1% (2 trabalhos). A mesma porcentagem corresponde às pesquisas que expressaram justificativas relacionadas às trajetórias científicas e profissionais (18,1% - 2 trabalhos).

Ao analisar as justificativas apresentadas nas pesquisas, considera-se que esses dados representam um caminho para compreender quais elementos subjetivos, advindos a partir da realidade dos pesquisadores influenciam, de forma representativa, na construção da cosmovisão dos agentes do campo. Juntamente a isto, entende-se que esse tipo de análise representa uma possibilidade de exercitar a vigilância epistemológica, na medida em que, conforme Bourdieu (2004), a compreensão dos interesses que envolvem o processo científico representa uma ruptura com uma perspectiva misticadora das ações dos agentes nos campos, destacando, assim, a afirmação de que não há neutralidade científica.



De acordo com Tonieto (2018), ao considerar os interesses que envolvem o processo de elaboração de uma pesquisa, constrói-se uma possibilidade de compreender como o pesquisador enxerga a realidade “[...] a partir de seu conjunto de referências pessoais, culturais, ideológicas e epistemológicas, as quais podem se constituir em entraves para a compreensão se não tomadas de modo vigilante e crítico” (TONIETO, 2018, p. 159).

Torna-se importante, também, verificar se as justificativas apresentadas pelos pesquisadores condizem com os pressupostos teóricos e epistemológicos adotados para a pesquisa. Segundo Bourdieu (1996), o trabalho do pesquisador que faz parte do seu próprio campo de pesquisa é complexo, pois há uma dificuldade em anular as questões subjetivas durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, a vigilância epistemológica precisa ser realizada de modo constante ao longo da pesquisa, de modo que o pesquisador tenha consciência dessas influências e que, assim, evite a distorção da realidade que está sendo analisada.

### **A escolha dos objetos em relação aos mecanismos de seleção da linha de pesquisa**

Juntamente à análise das justificativas apresentadas na pesquisa, considerou-se também a análise de como os objetos escolhidos pelos pesquisadores se articulam com as demandas da linha e seus mecanismos de seleção para a entrada nesse campo. De acordo com Santos (2014),

Contingências e circunstâncias que vão incidir sobre a escolha de um tema de estudo estão ligadas a diversos fatores, que vão possibilitar o domínio do discurso por parte dos pesquisadores que fazem parte do campo. Afinal, estar no jogo é desejar estar nele, é dominar as regras e mostrar domínio. Mostrar que domina o jogo no campo da pesquisa é obter o reconhecimento dos pares-concorrentes e este reconhecimento é sinônimo de poder sobre o discurso, é o que, no final das contas, se busca nesse jogo, como nos diz Foucault (2006), o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo, é também aquilo que é objeto do desejo, e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, é o poder do qual nós queremos apoderar (SANTOS, 2014, p. 167).

A partir dessa afirmação, compreende-se que a escolha do objeto que traduz algum tipo de reconhecimento no campo possibilitará a entrada do pesquisador nesse espaço. No caso da linha de pesquisa em questão, observou-se a influência dos professores pesquisadores vistos como influentes na linha. O quadro a seguir, expressa a comparação realizada entre os temas abordados pelos pesquisadores da linha e os temas de interesse de seus professores orientadores, indicados em seus currículos Lattes e no próprio site do programa. Em alguns casos, observou-se que os pesquisadores acompanham os interesses de pesquisa dos professores, em outros, notou-se certa autonomia na escolha dos objetos.

Para a elaboração do Quadro 2, considerou-se as palavras-chave das pesquisas, na medida em que representam uma síntese das principais questões abordadas nos estudos. Para a elaboração da análise foram utilizadas as palavras “fraca”, “razoável” e “forte” para apresentar o nível de relação que os temas pesquisados pelos orientandos possuem em relação aos temas de interesse dos orientadores.

**Quadro 2** - Relação entre os temas de interesse dos orientadores da linha e os temas pesquisados pelos orientandos (PPGE/UEPG, 1996-2019)

Orientadores	Temas de pesquisa/interesse	Temas pesquisados pelos orientandos com base nas palavras-chaves das pesquisas	Correspondência dos temas de pesquisa dos orientadores com as palavras-chaves apresentadas nas pesquisas dos orientandos
1	Assistência social. Práticas do serviço social.	Ensino Superior. Extensão universitária.	Fraca
2	Tecnologias digitais. Formação de professores. Educação a distância.	Formação continuada de professores no Ensino Básico. Programa TV Escola. Educação a distância. Formação de Professores.	Forte
3	História da Educação. Intelectuais da Educação. Formação de professores.	Formação de professores. Gestão democrática da escola. Projeto político-pedagógico.	Razoável
4	Avaliação Educacional. Educação a distância. Tecnologias digitais na avaliação educacional e na formação de professores.	Avaliação Institucional. Ensino Superior. Avaliação Institucional. Tecnologia Educacional. Cidadania. Globalização. Planejamento. Gestão. Educação de Jovens e Adultos. Avaliação Institucional. Representação social.	Forte
5	Formação de professores. Práticas pedagógicas. Formação continuada e avaliação.	Relação entre Educação e Trabalho. Avaliação da Aprendizagem. Professores. Formação. Ensino Médio.	Razoável
6	Escola Cidadã. Democratização. Formação docente. Política Educacional e projeto pedagógico.	Educação de Jovens e Adultos. Participação. Autonomia. Democracia. Cidadania. Trabalho. Educação Profissional Básica. Política Pública. Política Educacional. Política do Trabalho e Renda. Avaliação Institucional. Grupos operativos. Educação. Qualificação de professores. Relação teoria/prática. Interdisciplinaridade. Projeto político-pedagógico. Cultura. Qualidade. Gestão. Produção científica. Administração da Educação. Educação. Pós-Graduação. Política Educacional. Família/Escola. Políticas Públicas. Criança/Adolescente. Ambiente escolar.	Forte
7	Educação permanente. Educação de jovens e adultos. Terceira idade. Gerontologia. Políticas públicas. Universidade Aberta. Educação inclusiva. Sociologia, Fundamentos da educação e metodologia da pesquisa.	Educação Inclusiva. Deficiência. Exclusão. Integração. Individualização. Normalização. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Modalidade de educação. Direito. Ressocialização. Educação Carcerária. Formação de professores. Formação continuada. Política educacional. Terceira Idade. Política Pública. Educação Permanente. Educação Profissional Integrada no Paraná. Gerontologia. Inserção Social. História e Política Educacional. Política de implantação da língua espanhola. Ensino da língua espanhola e a lei nº 11. 161/2005.	Forte

		Estatuto da criança e do adolescente. Direito Educacional. Educação em direitos. Educação Profissional. Antônio Gramsci. Educação Profissional. Educação politécnica. Escola Unitária. Envelhecimento. Educação. Reinserção Social. Penitenciária Estadual de Maringá. Idoso. Emancipação política. Universidade aberta para a Terceira idade. Políticas educacionais. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Egresso. Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil. Habitus. Licenciatura em Pedagogia.	
8	Didática e Política Educacional.	Educação. Reflexão ética. Moral. Valores. Sociedade. Professor. Cidadania. Transformação. Educação. Estado. ONGs. Democracia. Política Educacional. Neoliberalismo. Gestão. Autonomia. Participação. Descentralização.	Forte
9	Educação Básica. Gestão escolar. Práticas escolares.	Política Educacional. Fracasso escolar. Ciclos de Aprendizagem. Cultura da escola. Reorganização dos tempos e espaços escolares. Educação de Jovens e Adultos. Mercado de Trabalho. Transformação Social. Políticas Públicas. Políticas de leitura. Programa. Projetos e Campanhas de leitura e Formação de leitores. Fundação Proamor. Educação Infantil. Políticas Educacionais. Práticas de leitura. Escola. Ampliação Ensino Fundamental. Educação Obrigatória. Estado. Educação Básica. Livro Didático. Processo de escolha. Ensino Fundamental de nove anos. Práticas pedagógicas. Educação do campo. Escola do Campo.	Forte
10	História e Política Educacionais. Intelectuais e seus Contextos. Filosofia e História da Educação no Paraná. Planejamento da Educação e Ideologias. Cultura e Culturas. Formação de Professores.	Bolsa Escola. Política educacional. Renda mínima e exclusão social. Formação Inicial. Formação Continuada de Professores. Políticas Públicas. Pastoral da Criança. Pedagogia Freireana.	Forte
11	Política Educacional. Formação de professores. Marxismo e método dialético. Arte. Mídia. Tecnologias e EAD.	Estado. Política Educacional. Ensino superior. Sudoeste do Paraná. Políticas Educacionais. Ensino de Arte/música. Gestão do ensino. Educação. Política. Tecnologia. Democratização do Acesso. Inclusão Digital.	Forte
12	Educação Inclusiva. Educação Física escolar. Formação profissional docente.	Adolescentes em conflito com a lei. Evasão escolar e Políticas de Educação e Socioeducação.	Forte
13	Políticas Educacionais enfocando, principalmente, epistemologias da política educacional. Políticas para o	Conselho Municipal de Educação. Conselhos. Democracia representativa. Formação continuada. Programa Pró-Letramento. Ciclos de Aprendizagem. Formulação de políticas. PDE Escola. Implementação de políticas. Ciclos de Aprendizagem. Rede Municipal -	Forte

	Ensino Fundamental e Ética em Pesquisa.	Ponta Grossa. Institutos Federais. Educação Superior. Identidade Institucional. Política Educacional. Teoria dos campos. Pierre Bourdieu. Epistemologia. Materialismo histórico-dialético. Educação Especial. Inclusão. Políticas Educacionais. Alagoas.	
14	Política Educacional e Avaliação institucional.	Política de cotas. Avaliação de Política Pública. Ampliação do acesso. Discurso do sujeito coletivo. Avaliação educacional. Avaliação de políticas e programas educacionais. Formação continuada de professores. Pedagogos. Semanas pedagógicas. Avaliação educacional. Avaliação de programas educacionais. PIBID. Formação inicial de professores. Avaliação educacional. Autoavaliação institucional da escola. Educação básica. Gestores escolares	Forte
15	Políticas de Formação e carreira docente. Planejamento Educacional. Valorização e formação docente.	Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação. Qualidade da Educação. Conservação. Transformação. Grêmios Estudantil. Participação discente. Capitalismo. Emancipação humana. Emancipação política. Educação Integral. Concepções que orientam o "Programa Mais Educação". Capitalismo. Direito à Educação Infantil. Políticas Educacionais. Sistemas de Ensino. Planos Municipais de Educação. Educação. Trabalho Infantil. Políticas Educacionais. Políticas Públicas/Sociais de Enfrentamento do Trabalho Infantil. Fumicultura. Prudentópolis.	Forte
16	Políticas educacionais. Políticas de formação e valorização de professores. Sindicalismo docente. Fundamentos da educação.	Política de formação do Pedagogo. História do curso de Pedagogia. Identidade do Pedagogo. Política Educacional. Agenda pós-moderna. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Marxismo. Políticas de valorização de Professores. Piso salarial profissional nacional. Planos de carreira docente. Formação Profissional. Demanda de Trabalho. Pedagogos.	Forte
17	História da educação, história das instituições escolares. Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Políticas Educacionais. Pró-Letramento. Formação Continuada. Formação continuada de professores. Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direito à educação. Direito à aprendizagem. Formação Continuada. Leitura. Avaliação.	Forte
18	Educação superior. Avaliação da aprendizagem. Epistemologia da educação. Formação docente. Pesquisa em educação.	Educação Penitenciária. Currículo do curso de Pedagogia. Formação de professores.	Razoável
19	Supervisão escolar	Supervisão escolar. Gestão.	Forte

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir dos trabalhos analisados.

Como é possível observar, a grande maioria das pesquisas recebeu a classificação “forte”, indicando que, na linha, a maioria dos pesquisadores seguem os temas de interesse de seus orientadores. A partir das noções de *habitus* e de estratégia postuladas na teoria dos campos sociais, apreende-se que essa característica identificada faz parte do *habitus* dos pesquisadores deste campo, ao mesmo tempo em que pode ser compreendida como uma estratégia dos agentes, ocorrendo de modo consciente ou não. Outra questão que pode ser destacada a partir desses resultados é o processo de incorporação do *habitus* herdado de um grupo de agentes influentes no campo.

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, realizou-se a comparação entre os referenciais teórico-epistemológicos empregados pelos orientados e aqueles utilizados pelos orientadores. Ao fazer essa comparação, foi possível observar que alguns professores orientadores não explicitam de forma clara sua perspectiva teórico-epistemológica em seu currículo Lattes ou no site no site do programa. Desse modo, nestes casos, não foi possível a realização de uma comparação mais precisa.

Com base nessa comparação, é possível verificar que nos casos em que o professor orientador não explicita uma perspectiva teórico-epistemológica, a maioria de seus orientandos utiliza teorização combinada para fundamentar suas pesquisas, ou há uma maior diversidade de perspectivas empregadas. Nos casos em que os orientadores explicitam o Materialismo histórico e dialético como perspectiva, um grande número de orientandos emprega a mesma perspectiva para fundamentar seus estudos.

Outro dado interessante diz respeito aos casos em que os orientadores não explicitam suas perspectivas e os orientandos optam por seguir e explicitar uma perspectiva teórica e não somente seguir os seus orientadores, escolhendo utilizar o Materialismo histórico e dialético e outras vertentes do marxismo. Nesse sentido, pode-se afirmar que a utilização do Materialismo histórico e dialético, bem como de suas vertentes, apresenta-se como uma característica forte do *habitus* dos agentes da linha. Essa característica é observada por Soares (2019), em uma pesquisa mais ampla do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil.

Destaca-se também que existem alguns casos em que todos os orientandos optam por seguir a mesma perspectiva de seus orientadores. Analisando esse dado a partir da afirmação de Bourdieu (2014), a qual indica que nenhuma ação executada dentro de um campo é livre de interesses, essa característica da linha pode ser apreendida a partir de questões objetivas relacionadas aos processos de legitimação de uma determinada perspectiva teórica, na linha de pesquisa em questão. Além disso, pode-se interpretar tais dados como uma estratégia de conquista da entrada no campo em questão. Observa-se que 65,8% dos mestrandos da linha não justificaram os motivos que os levaram a escolha de determinadas perspectivas teórico-epistemológicas, tornando complexa a apreensão da relação entre esta opção e o posicionamento epistemológico dos agentes. Em relação às teses, esse quadro se modifica, pois 72,7% dos doutorandos indicam essa informação de forma clara em suas pesquisas. A análise dessas informações é importante, na medida em que a explicitação dos motivos que levaram à escolha de determinada perspectiva teórica possibilita a apreensão da clareza que os pesquisadores possuem em relação ao seu próprio posicionamento epistemológico no campo.

Os dados do Quadro 3 mostram que o posicionamento epistemológico dos pesquisadores não é indicado explicitamente em 76,8% (63 trabalhos) das dissertações, e em 54,5% das teses (6 teses).

**Quadro 3** - Posicionamentos epistemológicos indicados das teses e dissertações período (anos) (PPGE/UEPG, 1996-2019)

Posicionamentos epistemológico	Nº de dissertações	Nº de teses	Ambas
<b>Crítico</b>	18	5	23
<b>Analítico-crítico</b>	1	0	1
<b>Não explícita</b>	63	6	69
	<b>Total: 82</b>	<b>Total: 11</b>	<b>Total: 93</b>

Fonte: Dados organizados pelas autoras a partir dos trabalhos analisados.

Na pesquisa de mestrado da qual deriva este artigo, pôde-se analisar na íntegra as justificativas descritas pelos pesquisadores das teses e dissertações e, a partir da análise desses dados, constatou-se que a grande maioria que explicita o posicionamento crítico adota o Materialismo histórico e dialético como perspectiva teórica. Nestas pesquisas, as justificativas pela adoção de determinado posicionamento estão vinculadas ao conceito de *práxis*, indicando que a escolha pelo materialismo histórico e dialético está atrelada ao fato de que essa teoria viabiliza mudanças concretas na realidade educacional, a partir do desvelamento das contradições inerentes a essa forma de organização social atual.

### Considerações finais

A explicitação e análise dos dados citados neste artigo não possibilitam uma análise sistemática do posicionamento epistemológico dos pesquisadores da linha em questão, visto que uma análise aprofundada desse aspecto demanda um tempo significativo e um domínio, pelo menos razoável, das principais perspectivas teóricas e suas bases epistemológicas, além de uma análise integral das teses e dissertações, trabalho este que não seria possível dentro de uma pesquisa de mestrado.

Todavia, acredita-se que, ao indicar o número de produções que explicitam o posicionamento teórico-epistemológico dos pesquisadores, bem como a indicação de quais são essas perspectivas, foi possível apreender e apresentar elementos importantes que poderão servir como o início de um trabalho de compreensão a respeito dos elementos que constituem um sistema de hereditariedade entre os agentes pesquisadores da linha, que envolve o processo de perpetuação das estruturas, conceitos, métodos e discursos que integram as bases estruturantes da linha de pesquisa.

A partir dos dados analisados, foi possível observar também que, a produção da linha de pesquisa “História e Política Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, apresenta características que traduzem o *habitus* inscrito na coletividade histórica do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. Esse fato pôde ser identificado a partir da constatação da reprodução de estratégias presentes na produção do conhecimento em outros espaços de pesquisa. Além disso, verificou-se também que a produção da linha apresenta um *habitus* próprio que aparece atrelado à trajetória individual e coletiva de seus agentes, sejam eles pesquisadores iniciantes ou professores influentes.

### Referências

- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silva; Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, N. Criação e consolidação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (1993-2010). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 744-767, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.019>

CAMPOS, N.; SKALINSKI, O. J.; CORDOVA, M. J. W. História da Educação na Pós-Graduação em Educação da UEPG (1994-2015). **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 277-287, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.28753>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar no pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. In: CATANI, A. M. *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 296-298.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Olho d'água, 2013.

SANTOS, A. L. F. Conhecimento e interesse: analisando fatores que influenciam a constituição do campo acadêmico da pesquisa sobre Política Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014.

SOARES, S. T. A pesquisa em Política Educacional no Brasil: revisão de literatura. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Ponta Grossa, v. 3, p. 1-17. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.013>

SOARES, S. T. **Política Educacional na Pós-Graduação em Educação: uma análise a partir das linhas de pesquisa**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa em Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2781>

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>

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

UEPG. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. [s.d.]. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/proresp/ppge/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

*Recebido em 03/05/2022*

*Versão corrigida recebida em 19/06/2022*

*Aceito em 21/06/2022*

*Publicado online em 29/06/2022*