

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA
DA PRODUÇÃO DA REDECENTRO, REIPPE E RIES (1998 A 2016)

UBERABA, MG

2020

ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA
DA PRODUÇÃO DA REDECENTRO, REIPPE E RIES (1998 A 2016)

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Doutorado, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Área de Concentração: Educação

UBERABA, MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Pereira, Elton Antônio Alves.

P414r Redes de pesquisa em educação no Brasil: análise epistemológica da produção da Redecentro, REIPPE e RIES (1998 A 2016) / Elton Antônio Alves Pereira.
– Uberaba, 2020.
322 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista.

1. Educação. 2. Fenomenologia – Hermenêutica. 3. Epistemologia. I. Batista, Gustavo Araújo. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elton Antônio Alves Pereira

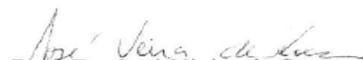
REDES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE
EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DA REDECENTRO, REIPPE E RIES (1998 A
2016)

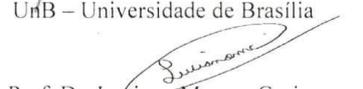
Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

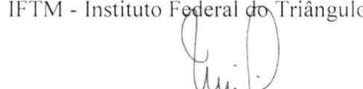
Aprovada em 16/12/2020

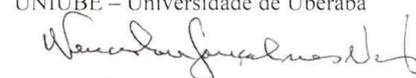
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista (Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof. Dr. José Vieira de Sousa
UnB - Universidade de Brasília


Prof. Dr. Luciano Marcos Curi
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro


Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Aos dirigentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro pela concessão do afastamento para realização deste doutorado.

À professora Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes pelo incentivo que me dispensou nos momentos em que me encontrava angustiado e por sua orientação que me conduziu até o exame de qualificação.

Ao professor Dr. Gustavo Araújo Batista que, em uma atitude de gentileza, assumiu a etapa final de orientação desta tese e com maestria me guiou até o exame de defesa.

Aos professores, Dr. José Vieira de Sousa, Dr. Luciano Marcos Curi, Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Dr. Geraldo Gonçalves de Lima e Dr. José Carlos Souza Araújo pelas contribuições no exame de qualificação e de defesa.

Aos demais professores, equipe administrativa e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba por momentos de aprendizado, colaboração, incentivo e de muita alegria.

Aos membros da Rede de Pesquisadores sobre o Professor na Região Centro-Oeste por me oportunizarem momentos de reflexões solidárias, práticas em pesquisa colaborativa e de construção partilhada de conhecimentos, em especial à equipe da Universidade de Uberaba.

Pesquisa pressupõe perquirir, de modo atento e rigoroso, o que nos chama a atenção e nos causa desconforto e perplexidade. A priori, não há um modo correto ou certo de pesquisar. Isso significa dizer que não há um padrão de procedimentos a serem seguidos que garantam que a investigação seja bem-sucedida, dando-nos certeza sobre o encontrado, em termos científicos filosóficos. Também não há primazia, a priori, do qualitativo sobre o quantitativo e respectivos procedimentos de análise e de interpretação. O que temos são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo, 2012, p. 19-20

RESUMO

Esta tese de doutorado integra-se à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos e apresenta uma investigação sobre redes de pesquisa em educação. Nessa temática, a delimitação abarca as produções bibliográficas de três Redes: Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste (Redecentro); Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE); e Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), abrangendo o período de 1998 (ano de criação da RIES, primeira rede criada entre as três selecionadas) a 2016 (ano da última avaliação trienal dos programas de pós-graduação em educação). Essas redes foram selecionadas observando os seguintes critérios: declarar-se como rede brasileira de pesquisa em educação; integrar grupos de pesquisa de diferentes Programas de Pós-graduação em Educação; desenvolver e construir um conhecimento a partir de temáticas e metodologias afins; apresentar produções bibliográficas em coautoria com membros da rede e convidados; possuir orientações concluídas ou em andamento em nível de mestrado ou doutorado; organizar e/ou participar de eventos para socialização e discussão dos saberes produzidos. Elege-se como *corpus* da pesquisa o quantitativo de vinte e cinco (25) trabalhos elaborados no contexto dessas redes de pesquisa em educação. Parte-se da questão: como se desvela a construção epistemológica das produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, segundo o método, o referencial teórico-metodológico e a concepção de educação? Define-se como objetivo geral compreender a dimensão epistemológica do conhecimento construído em redes de pesquisa, desvelado nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES. De abordagem qualitativa, a investigação concretiza-se por meio de um estudo fenomenológico hermenêutico das produções selecionadas, em duas etapas: a ideográfica e a nomotética. Na etapa ideográfica, são articuladas as unidades de sentido e as unidades de significado, a partir do discurso expresso nas produções, constituídas à luz das interrogações da pesquisa. Na fase nomotética, buscam-se as convergências, momento em que se direciona do individual para núcleos de ideias mais abrangentes, denominadas núcleos de significado. A análise epistemológica abrange: o contexto da produção, a construção metodológica, compreendendo o método, a concepção de educação e o referencial teórico-metodológico. O aporte teórico-metodológico abarca, entre outros, Ricouer (1978, 1991) e Bicudo (2000, 2011). Para discussões sobre a pesquisa educacional no Brasil, buscou-se, sobretudo, Gouveia (1971), Bittar (2009), Campos; Fávero (1994) e Gatti (2001, 2005b, 2012). O aporte teórico sobre o sentido e o significado de redes de pesquisa e da construção do conhecimento científico neste espaço de desenvolvimento acadêmico abarca Leite; Lima (2012), Leite (2014) e Boavida; Ponte (2002). A relevância desta pesquisa expressa-se na contribuição para a discussão sobre indicadores de qualidade da produção acadêmica em grupos de pesquisa que se organizam em rede, sobre o conhecimento construído de forma colaborativa e sobre a dimensão formativa de estudos dessa natureza. Alia-se a essa perspectiva, a possibilidade de construir um conhecimento significativo, propiciando base crítica a respeito das relações entre o epistêmico e o social. Os resultados evidenciaram que as redes de pesquisa desenvolvem investigações a partir de um projeto temático e dos subtemas que se abrem dele. As reflexões sobre como o aspecto colaborativo ocorre nesses espaços de desenvolvimento científico ainda é pouco explorado nos relatos de pesquisa analisados, impossibilitando compreender como se organizam e realizam as atividades científicas e administrativas. As pesquisas são empreendidas, em sua maioria, utilizando-se de perspectivas epistemológicas do materialismo histórico dialético e assumindo a abordagem qualitativa para seu desenvolvimento. Os percursos metodológicos das produções variam significativamente apenas nas produções bibliográficas da RIES. Nos contextos da Redecentro e da REIPPE, o tipo, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa são similares entre as produções bibliográficas das respectivas redes de pesquisa. A respeito da concepção de

educação apresentada pelas redes de pesquisa, observou-se na Redecentro uma dispersão de conceitos em função da matriz epistemológica assumida por cada uma das produções bibliográficas analisadas, na REIPPE não foi possível desvelar qual posicionamento teórico foi assumido por seus pesquisadores e na RIES notou-se um processo de polarização. Por fim, em relação ao referencial teórico-metodológico apresentado pelas redes de pesquisa em educação, observou-se uma variedade de autores e obras, nacionais e internacionais, sendo consultadas.

Palavras-chave: Redes de pesquisa. Produção bibliográfica. Fenomenologia hermenêutica. Análise epistemológica.

ABSTRACT

This doctoral thesis integrates the research line Educational Processes and its Foundations and presents an investigation on research networks in education. In this theme, the delimitation covers the bibliographic productions of three Networks: Researchers Network on Teachers in the Midwest Region (Redecentro); Study Network on the Implementation of Public Educational Policies (REIPPE); and South-Brazilian Network of Higher Education Researchers (RIES), covering the period from 1998 (year of creation of RIES, the first network created among the three selected) to 2016 (year of the last triennial evaluation of graduate programs in education). These networks were selected observing the following criteria: to be declared a Brazilian network of research in education; to integrate research groups from different Post-graduate Education Programs; to develop and build knowledge based on related themes and methodologies; to present bibliographic productions in co-authorship with members of the network and guests; to have completed or ongoing orientations at master's or doctorate level; to organize and/or participate in events to socialize and discuss the knowledge produced. The corpus of research is elected to be the quantitative of twenty-five (25) works elaborated in the context of these educational research networks. The question is: how to reveal the epistemological construction of the bibliographic productions of Redecentro, REIPPE and RIES, according to the method, the theoretical-methodological reference and the conception of education? The general objective is to understand the epistemological dimension of the knowledge built in research networks, revealed in the bibliographic productions of Redecentro, REIPPE and RIES. From a qualitative approach, the research is materialized through a phenomenological hermeneutical study of the selected productions, in two stages: the ideographic and the nomothetic. In the ideographic stage, the units of meaning and the units of meaning are articulated, based on the discourse expressed in the productions, constituted in the light of the research questions. In the nomothetic phase, convergences are sought, a moment in which the individual is directed towards more comprehensive nuclei of ideas, called nuclei of meaning. The epistemological analysis includes: the context of production, the methodological construction, understanding the method, the conception of education and the theoretical-methodological reference. The theoretical-methodological contribution includes, among others, Ricouer (1978, 1991) and Bicudo (2000, 2011). For discussions on educational research in Brazil, we sought, above all, Gouveia (1971), Bittar (2009), Campos; Fávero (1994) and Gatti (2001, 2005b, 2012). The theoretical contribution on the meaning and significance of research networks and the construction of scientific knowledge in this space of academic development includes Leite; Lima (2012), Leite (2014) and Boavida; Ponte (2002). The relevance of this research is expressed in the contribution to the discussion on quality indicators of academic production in research groups that organize themselves into networks, on knowledge built collaboratively and on the formative dimension of studies of this nature. The possibility of building meaningful knowledge, providing a critical basis for the relationship between the epistemic and the social, is added to this perspective. The results showed that the research networks develop research based on a thematic project and the sub-themes that open up from it. The reflections on how the collaborative aspect occurs in these spaces of scientific development are still little explored in the research reports analyzed, making it impossible to understand how scientific and administrative activities are organized and carried out. The research is mostly undertaken using epistemological perspectives of dialectical historical materialism and taking the qualitative approach to its development. The methodological paths of the productions vary significantly only in the bibliographic productions of RIES. In the contexts of Redecentro and REIPPE the type, procedures and instruments of research are similar among the bibliographic productions of the respective research networks. Regarding the

concept of education presented by the research networks, at Redcentro we observed a dispersion of concepts according to the epistemological matrix assumed by each of the bibliographic productions analyzed. At REIPPE it was not possible to reveal which theoretical position was assumed by its researchers and at RIES we noticed a process of polarization. Finally, in relation to the theoretical-methodological reference presented by educational research networks, a variety of national and international authors and works were observed and consulted.

Keywords: Research networks. Bibliographic production. Hermeneutic phenomenology. Epistemological analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Agência Nacional de Águas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Comped	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
CONFAP	Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
COPLD	Comissão de Planejamento da Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CRPE	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CRPE/BA	Centro Regional de Pesquisas da Bahia
CRPE/MG	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CRPE/PE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco
CRPE/RS	Centro Regional de Pesquisas do Rio Grande do Sul
CRPE/SP	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
EaD	Educação a Distância
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FAPAC	Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FAPEAP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amapá
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPEPI	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPERN	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte
FAPERO	Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAPESPA	Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FAPITEC	Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe e à inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
FAPPR	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná
FAPT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Tocantins
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FSG	Faculdades da Serra Gaúcha
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fundace	Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICTs	Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LASA	Asociacion Latinoamericana de Sociologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master in Business Administration
MCP	Movimento de Cultura Popular de Recife
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OBEDUC	Observatório da Educação
OBIPD	Observatório Internacional da Profissão Docente
ONU	Organização da Nações Unidas
PNGP	Plano Nacional de Pós-graduação
PRONEX	Programa de Apoio a Núcleos de Excelência
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Qualis	Sistema Brasileiro de Avaliação de Periódicos
Redecentro	Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste
REIPPE	Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
RILEUS	Rede Interuniversitaria Latinoamericana para el Estudio Universidad-Sociedad
RISEU	Rede de Investigadores de la Educacion Superior
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SMS	Short Message Service
SISBIOTA	Sistema Nacional de Pesquisa em Biodiversidade
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMG	Universidade de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Uniube	Universidade de Uberaba
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Codificação da produção bibliográfica da amostra.....	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação numérica dos artigos selecionados para análise.	62
Quadro 2 - Identificação numérica das interrogações de fundo da pesquisa.....	63
Quadro 3 - Modelo do quadro da análise ideográfica.	64
Quadro 4 - Relação das Fundações Estaduais de Fomento à Pesquisa no Brasil.....	94
Quadro 5 - Produções bibliográficas da Redecentro, REIPPE e RIES, Brasil, 1998-2016. ..	196
Quadro 6 - Artigos da Redecentro, REIPPE e RIES, Brasil, 1998-2016.	207
Quadro 7 - Artigos das redes selecionados para análise, Brasil, 1998-2016.....	213
Quadro 8 - Análise ideográfica da produção R1.1	214
Quadro 9 - Análise ideográfica da produção R1.2	223
Quadro 10 - Análise ideográfica da produção R1.3	230
Quadro 11 - Análise ideográfica da produção R1.4	233
Quadro 12 - Análise ideográfica da produção R1.5	237
Quadro 13 - Análise ideográfica da produção R2.1	243
Quadro 14 - Análise ideográfica da produção R2.2	248
Quadro 15 - Análise ideográfica da produção R2.3	255
Quadro 16 - Análise ideográfica da produção R3.1	259
Quadro 17 - Análise ideográfica da produção R3.2	261
Quadro 18 - Análise ideográfica da produção R3.3	266
Quadro 19 - Análise ideográfica da produção R3.4	272
Quadro 20 - Análise ideográfica da produção R3.5	276
Quadro 21 - Análise ideográfica da produção R3.6	281
Quadro 22 - Análise ideográfica da produção R3.7	284
Quadro 23 - Análise ideográfica da produção R3.8	287
Quadro 24 - Análise ideográfica da produção R3.9	289
Quadro 25 - Análise ideográfica da produção R3.10	292
Quadro 26 - Análise ideográfica da produção R3.11	298
Quadro 27 - Análise ideográfica da produção R3.12	305
Quadro 28 - Análise ideográfica da produção R3.13	306
Quadro 29 - Análise ideográfica da produção R3.14	310
Quadro 30 - Análise ideográfica da produção R3.15	314
Quadro 31 - Análise ideográfica da produção R3.16	320
Quadro 32 - Análise ideográfica da produção R3.17	322

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções bibliográficas por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.....	59
Tabela 2 - Produções bibliográficas disponíveis por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.	60
Tabela 3 - Artigos por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	35
2.1 A fenomenologia: nossa escolha de método.....	35
2.2 A abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica	44
2.3 O sentido da hermenêutica na perspectiva fenomenológica	46
2.4 As análises ideográfica e nomotética.....	57
3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE REDES DE PESQUISA	66
3.1 A pesquisa em educação no Brasil	66
3.1.1 A primeira fase da pesquisa em educação: os processos investigativos no INEP.....	67
3.1.2 A segunda fase da pesquisa em educação: as investigações nos Centros de Pesquisas ..	73
3.1.3 A terceira fase da pesquisa em educação sob a implantação do regime civil-militar	81
3.1.4 A quarta fase da pesquisa em educação: a produção científica na pós-graduação.....	83
3.2 As políticas públicas educacionais de estímulo à formação de redes de pesquisa	93
4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE REDES DE PESQUISA E O CONTEXTO ACADÊMICO DAS REDES SELECIONADAS.....	101
4.1 Redes de pesquisa em educação na produção acadêmica brasileira	101
4.1.1 O estudo da produção acadêmica sobre redes	101
4.1.2 O que dizem as produções sobre o objeto redes de pesquisa	103
4.2 Os sentidos e significados de redes de pesquisa	110
4.3 O contexto acadêmico das redes de pesquisa	123
4.3.1 Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste	123
4.3.2 Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais.....	127
4.3.3 Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.....	129
5 A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DESVELADA NAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DAS REDES.....	132
5.1 Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste	133
5.1.1 O método de pesquisa.....	137
5.1.2 A concepção de educação.....	144
5.1.3 O referencial teórico-metodológico.....	147
5.2 Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais.....	151

5.2.1 O método de pesquisa.....	152
5.2.2 A concepção de educação.....	157
5.2.3 O referencial teórico-metodológico.....	157
5.3 Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.....	159
5.3.1 O método de pesquisa.....	160
5.3.2 A concepção de educação.....	169
5.3.3 O referencial teórico-metodológico.....	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A – Levantamento das produções bibliográficas	196
APÊNDICE B – Levantamento das produções bibliográficas (artigos).....	207
APÊNDICE C – Artigos selecionados para análise.....	213
APÊNDICE D – Quadros da análise ideográfica das produções da Redecentro	214
APÊNDICE E – Quadros da análise ideográfica das produções da REIPPE	243
APÊNDICE F – Quadros da análise ideográfica das produções da RIES.....	259

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese, em que assumimos a postura filosófico-fenomenológica para seu desenvolvimento, é o estudo da produção bibliográfica de redes brasileiras de pesquisa em educação, desenvolvidas em programas de pós-graduação. Com o interesse voltado para o estudo da investigação em educação, esta pesquisa integra-se à pesquisa interinstitucional de análise epistemológica da produção acadêmica sobre o professor, realizado na Rede de Pesquisa sobre Professores no Centro-Oeste¹, e inserido na linha de pesquisa *Processos educacionais e seus fundamentos* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Partimos, inicialmente, do pensamento de que para a elaboração e realização de uma pesquisa científica o investigador lança mão de um conjunto de conhecimentos e experiências que são adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e que dizem de sua responsabilidade ética, social e política, da forma que compreende as diferentes manifestações humanas, da formação de seu espírito crítico, de sua autonomia intelectual, de seus saberes teórico-metodológicos e, entre outros, de sua capacidade de disciplina, curiosidade, criatividade, perseverança, paciência e pragmatismo. Assim sendo, entendemos que os estágios de criação, desenvolvimento e conclusão desta investigação encontram origem na subjetividade do autor, sendo, portanto, oportuno apresentarmos como chegamos e construímos esta tese².

Os anos iniciais de minha infância, hiato temporal anterior ao início do período escolar, foram marcados pelo convívio intenso com os integrantes do meu núcleo familiar. Nesta época, minhas preocupações limitavam-se à vida doméstica. Ainda me recordo de nossas inúmeras brincadeiras, dos brinquedos reais e imaginários. Esse tempo remoto possibilitou-me construir valores, são eles: o apreço pelas coisas simples da vida; o respeito e tolerância às opiniões e as escolhas dos outros; a curiosidade pela descoberta do novo; a importância das construções interpessoais; a honestidade, a generosidade e a primazia pelo diálogo; a solidariedade pelo próximo; e, por último, a responsabilidade na condução da vida.

Já em se tratando do período de escolarização, recordo-me que minha educação básica

¹ A Rede de Pesquisa sobre Professores no Centro-Oeste foi criada em 2004 e envolve grupos de pesquisa em educação das instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Federal de Tocantins (UFT) e da Universidade de Uberaba (Uniube). O trabalho coletivo realizado pela Redecentro refere-se a uma análise epistemológica das produções acadêmicas, teses e dissertações, que versem sobre professores(as), produzidos nos Programas de Pós-graduação em Educação dessas universidades da região Centro-Oeste. O contexto acadêmico pormenorizado da Redecentro será apresentado no terceiro capítulo desta tese.

² A narrativa a seguir está escrita na primeira pessoa do singular por referir-se a um fragmento de minha história vivida.

desempenhou papel fundamental para a construção de minha base educacional e foi realizada integralmente em escolas públicas das redes municipal e estadual. Essa trajetória foi vivenciada no período diurno até a antiga sétima série e no período noturno nos demais anos até o final do ensino médio. Dessa época, tenho memórias que me são edificadoras e que moldam quem sou no tempo atual.

Trago de volta em minha memória os ensinamentos de meus professores sobre a importância da organização e zelo do material escolar sob minha responsabilidade, da necessidade do respeito aos colegas e, sobretudo, da relevância do desenvolvimento de atividades em grupo para a formação humana. Todo esse aprendizado reflete em minha conduta de vida e diz muito sobre como lido com as atividades, profissionais e pessoais, que me são atribuídas, como organizo o planejamento dos afazeres do meu dia a dia, de minha demonstração de respeito as diferentes formas de ser e pensar das pessoas com as quais convivo e, especialmente, de minha preferência pela realização de trabalho em equipe.

Some-se a isto, lembro-me da oportunidade de ser estudante em uma classe em que tínhamos três alunos surdos. A convivência diária com pessoas da comunidade surda possibilitou-me entender que o preconceito não nasce com o ser humano e que, infelizmente, vai se desenvolver no convívio social a partir da forma que o conceito de diferença é abordado e, sobretudo, experienciado por cada um de nós. Nessa ocasião, aprendi a reconhecer as potencialidades que cada indivíduo carrega em si e, de maneira especial, que é no conjunto das diferenças que nós fazemos iguais. Dessa forma, pude compreender que juntos, respeitando nossas diferenças, limitações e avanços, poderíamos crescer.

Acrescenta-se também, às minhas lembranças dessa época escolar, a oportunidade de trabalhar e estudar durante os quatro últimos anos da educação básica, passando a desenvolver as atividades escolares no período noturno. Foi uma experiência que me possibilitou bastante aprendizado, sobretudo, no que se refere à maturidade adquirida pela responsabilidade imposta na perspectiva profissional e no desejo de finalizar com êxito essa etapa estudantil. Conciliar o desenvolvimento de atividades profissionais e acadêmicas fez-me fortalecido no que concerne à determinação para o alcance de meus objetivos, tornando-me capaz de contornar as situações de adversidades e de me manter motivado em direção aos meus projetos de vida.

Por último, é importante reconhecer que a educação básica desempenhou satisfatoriamente seu papel no meu processo educacional e possibilitou-me avançar para outras opções de formação. Ao final do ensino médio, fiz a opção pela realização de um curso técnico de prótese odontológica. Os ensinamentos da escola profissionalizante aguçaram minhas habilidades para trabalhos manuais, exigindo-me concentração e destreza para o

desenvolvimento de atividades que demandavam detalhes minuciosos. A construção desse conhecimento, reflete hoje, na maneira com que conduzo as atividades do meu dia a dia e, também, pela forma que reconheço e exploro os detalhes da vida cotidiana.

Quanto ao desenvolvimento de minha carreira profissional, recordo-me, com muita alegria, que minha primeira experiência começou em 01 de abril de 1997 aos 14 anos de idade. Meu primeiro contrato de trabalho foi como aprendiz de ourives. Esse ofício se traduz na arte de criar joias a partir de metais nobres como ouro e prata. Além dessa atividade fui acumulando, ao longo do tempo, funções de atendimento aos parceiros comerciais, de planejamento e de controle das operações diárias dos colaboradores da oficina de joias. O conjunto dessa experiência durou oito anos e possibilitou-me desenvolver habilidades de concentração, de organização das atividades laborais, de construção interpessoal, de resolução de conflitos e, sobretudo, de um perfil metódico e minucioso. Vale mensurar que essa fase aconteceu concomitante aos quatro últimos anos da educação básica, do tempo na formação profissionalizante de nível técnico e nos dois anos iniciais da graduação em administração.

Minha opção pelo curso de Bacharelado em Administração da Universidade de Uberaba em muito se resulta das experiências profissionais iniciais que tive a possibilidade de viver. Na época, encontrei no curso a oportunidade de associar os conhecimentos científicos apreendidos nas diferentes disciplinas cursadas com os saberes apropriados pela prática diária das atividades que delimitavam minha rotina de trabalho. Tal união permitiu que eu construísse meu próprio laboratório gerencial, levando para as disciplinas as discussões de minhas atividades de trabalho e, por sua vez, carregando para o ambiente organizacional a cientificidade necessária para um melhor desempenho profissional. A graduação foi um divisor para o meu crescimento intelectual e me proporcionou ser interdisciplinar e multicultural, além dos conhecimentos técnicos da profissão.

Em virtude do meu desenvolvimento acadêmico, fui sentindo a necessidade de buscar novas experiências profissionais que me possibilitassem crescimento. Foi então que dei início a procura por vagas de emprego que viabilizassem minha colocação profissional na área de administração. Nesse momento, tive a oportunidade de participar de alguns processos seletivos e ser escolhido para ocupar a função de assistente administrativo em uma empresa de melhoramento genético bovino, com atuação no departamento de fertilização *in vitro*. As atividades administrativas desse cargo proporcionaram domínio, sobretudo, de ferramentas do *Microsoft Office Excel* que permitem o gerenciamento de bancos de dados para controle estatísticos, produção de relatórios e geração de gráficos para acompanhamento e análise dos índices de produção.

Pouco tempo depois e, primordialmente, por consequência do meu desempenho profissional a empresa optou por me transferir para o cargo de gestor de compras, subordinado hierarquicamente ao departamento financeiro. A experiência nessa ocupação possibilitou-me exercitar as habilidades de planejamento e organização, da preservação do bom relacionamento, da importância do conhecimento funcional dos departamentos e da estratégia empresarial, do exercício da negociação, da necessidade de atualização constante e, sobretudo, de condução ética na rotina de trabalho. Os anos de atuação profissional nessa empresa demarcam o hiato temporal que corresponde aos últimos dois anos de graduação, o período de realização de uma especialização no formato de *Master in Business Administration* (MBA) e, em conjunto com o final da pós-graduação *lato sensu*, o início da carreira docente na área da administração.

Vale evidenciar que a opção, ao término da graduação, de me matricular no MBA em Controladoria e Finanças da Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia (Fundace) se deu em decorrência do caminho profissional que foi sendo desenhado ao longo de minha trajetória. As disciplinas cursadas, as reflexões, discussões e o trabalho de conclusão do curso oportunizaram o aprofundamento teórico e minha inserção na carreira docente, pelo cumprimento da exigência de uma titulação mínima.

A primeira experiência como professor ocorreu nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade de Uberaba e aconteceu de maneira simultânea aos últimos meses de atuação profissional na empresa de melhoramento genético, de uma oportunidade de empreender em negócio próprio e, por último, de um contrato como professor substituto em uma instituição federal de ensino. O tempo de atuação como regente de sala nos encontros presenciais dessa modalidade de ensino despertou-me o desejo de criança de ensinar outras pessoas. Nessa época, tive também a oportunidade de ministrar aulas em um módulo de uma turma do curso de Assistente Administrativo para jovens estudantes de uma escola particular de formação profissionalizante.

Com o transcorrer dos meses, e ainda acumulando a função de professor, realizei a opção em deixar o cargo de gestor de compras e empreender em um negócio próprio de comercialização, no varejo, de móveis e artigos para decoração. Essa empreitada empresarial, em sociedade familiar, teve duração de apenas seis meses. A experiência empreendedora me ensinou a importância de se arriscar por novos caminhos, a ousar em função de objetivos estruturados, a mudar o foco de minhas ações, pensamentos e comportamentos, a enfrentar situações de desafio com equilíbrio emocional, a acreditar em minha capacidade intelectual e, sobretudo, considerar que todo conhecimento, fruto do sucesso ou não, é fundamental para nossa construção profissional e pessoal.

O encerramento das atividades da empresa acontece de forma simultânea à minha aprovação em processo seletivo simplificado para atuação como professor de gestão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), acumulando as atividades de docente dessa instituição com as que estavam em desenvolvimento na Uniube. Pouco tempo depois, fui aprovado em concurso público para o cargo de professor efetivo no IFTM e, desde então, dedicando apenas para essa instituição as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ser professor, para mim, representa a oportunidade de compartilhar experiências de vida, de ensinar e aprender, de refletir sobre o papel da educação nas possibilidades de mudanças em diferentes áreas da sociedade e, entre outros, da construção de um ser humano resiliente e mais assertivo nas questões da vida.

A partir de minha efetivação, entendi que o desenvolvimento de minha carreira profissional e das atividades que são inerentes ao meu cargo dependiam, em certo grau, do meu desenvolvimento intelectual contínuo. Nessa época, sentia falta de uma formação que me possibilitasse compreender aspectos pedagógicos que envolvem a educação e, sobretudo, minha atuação profissional. Foi então que realizei a opção pelo curso de Mestrado em Educação na Uniube. O tempo de mestrado possibilitou-me discutir e aprender sobre as teorias e políticas públicas que envolvem o campo da educação e, conjuntamente, de ter meu primeiro contato com o universo da pesquisa educacional. Um período depois da conclusão dessa etapa iniciei o curso de Doutorado na mesma área e instituição, possibilitando aprofundar conhecimentos sobre a educação e aspectos metodológicos da pesquisa. Vale mensurar que o desenvolvimento deste processo investigativo compreende uma das etapas dessa formação.

Esta pesquisa constitui, ainda, um aprofundamento de estudos realizados a partir do Mestrado em Educação, quando se construiu um mapeamento e análise da produção acadêmica sobre a educação básica, em um projeto desenvolvido na Rede de Pesquisa sobre Professores no Centro-Oeste e no Observatório da Educação: Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura Popular (OBEDUC). Dentre as inúmeras aprendizagens, salientamos o aprofundamento no estudo de diferentes modalidades de pesquisa em educação, a constatação de que o rigor investigativo pressupõe a clareza de toda proposta metodológica assim como da definição epistemológica nos estudos acadêmicos.

Enfim, apropriando-nos de nossa experiência acadêmica, profissional e pessoal, que experimentamos ao longo de nossa trajetória de vida, buscamos apresentar, inicialmente, o significado que atribuímos para redes de pesquisa. Assim sendo, o sentido que construímos tem como ponto de partida o conceito que encontramos no *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para esse

órgão, as “redes de pesquisa visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns” (CNPq, [20--?]a).

Compreendemos que as redes de pesquisa oportunizam a criação de espaços acadêmicos que possibilitam a construção colaborativa e partilhada do saber científico ao integrarem grupos de investigação constituídos em diferentes programas de pós-graduação de uma mesma área do conhecimento e ao se dedicarem ao desenvolvimento de processos investigativos que discutem uma mesma temática. Entendemos, ainda, que as atividades de uma rede envolvem o acolhimento dos processos de orientação em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, as reuniões de cunho administrativo e técnico científico, o desenvolvimento e publicação de trabalhos em coautoria entre seus membros e, também, a promoção e a participação em eventos acadêmicos que socializem os conhecimentos construídos.

Pensamos, ainda, que a formação de redes de pesquisa possui papel importante para o avanço da ciência, para o empreendimento de processos investigativos solidários, para a constituição de núcleos de excelência no desenvolvimento de temáticas afins, na troca de saberes e de experiências, na formação e incremento do trabalho em equipe, na criação e compartilhamento de bancos de dados e no crescimento profissional e pessoal dos integrantes.

Ao refletirmos a respeito do desenvolvimento dos investigadores, pensamos que as redes se constituem um espaço de irrefutável formação, pois atendem às necessidades formativas específicas de seus membros respeitando os diferentes níveis do saber individual. Para a construção desse pensamento, apropriamos do que lemos em Gatti (2005a, p. 124) ao expor que

[...] para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais.

Ponderamos, também, que os espaços acadêmicos promovem o desenvolvimento da pesquisa, valendo-se da troca permanente de experiências e do diálogo entre membros, fomentam o trabalho científico pela via da colaboração. Contribuindo com o desenvolvimento do raciocínio de que o trabalho do pesquisador e a produção do conhecimento não precisa ser realizada solitariamente, Gatti (2005a, p. 124) expressa que “a intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de

investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos”. Tal ponderação permite admitirmos que as redes de pesquisa se apresentam um dos possíveis caminhos para realização da pesquisa a várias mãos.

Na atualidade, para além da relevância dos diferentes aspectos que apresentamos, encontramos no campo da pesquisa educacional o crescimento do desenvolvimento de investigação científica em redes de pesquisa, que já produzem conhecimentos e apresentam suas produções bibliográficas.

A delimitação do tema abarca as produções bibliográficas de três redes: Redecentro; REIPPE; e RIES. Elegemos como *corpus* da pesquisa uma amostra estratificada proporcional e sistemática de vinte e cinco (25) trabalhos elaborados no contexto dessas redes brasileiras de pesquisa em educação, abrangendo o período de 1998 a 2016.

As redes foram selecionadas observando os seguintes critérios: declarar-se como rede brasileira de pesquisa em educação; integrar grupos de pesquisa de diferentes Programas de Pós-graduação em Educação; desenvolver e construir um conhecimento a partir de temáticas e metodologias afins; apresentar produções bibliográficas em coautoria com membros da rede e convidados; possuir orientações concluídas ou em andamento em nível de mestrado ou doutorado; organizar e/ou participar de eventos para socialização e discussão dos saberes produzidos.

Para definir o quantitativo de produções bibliográficas para análise, apoiamos em Bicudo (2011, p. 56) em sua reflexão de que “o número de sujeitos significativos não segue uma norma, como ocorre com a pesquisa quantitativa que se vale da Estatística para definir a amostra”. Assim, para nossa definição, adotamos a experiência advinda do mestrado, da leitura de trabalhos com reconhecimento científico que se dedicam a sistematização do conhecimento de determinada produção e, sobretudo, ao fato de que o número escolhido permite destacarmos convergências, divergências e outros apontamentos de acordo com as características de uma pesquisa fenomenológica, sem nos preocuparmos com generalizações.

O recorte temporal, abrangendo o período de 1998 a 2016, foi definido por tratar-se, primeiramente, em 1998, do ano de criação da RIES (MOROSINI, 2006), primeira rede criada entre as três selecionadas. Já a escolha do ano de 2016, realizamos por delimitar a última avaliação trienal dos programas de pós-graduação em educação.

Nas produções, buscamos aprofundar as nossas descrições e análises na dimensão epistemológica. Visamos os aspectos que abrangem etapas do processo de construção científica

e nos diz sobre as formas que se estruturam o método, a concepção de educação³ e o referencial teórico metodológico.

Autores que se dedicam ao estudo de produções científicas desenvolvidas no contexto de programas de pós-graduação em educação no Brasil apontam para fragilidades de consistência e coerência epistemológica nas produções investigadas. Esses problemas são, muitas vezes, justificados por modismos ou esvaziamentos do domínio teórico-conceitual e metodológico, por processos formativos insuficientes, pela cobrança produtivista, pela situação irregular do financiamento da pesquisa e, também, pelas condições estruturais dos próprios Programas de Pós-Graduação.

Nessa discussão sobre a investigação científica, lemos, ainda, a pesquisa desenvolvida por Cunha (1979) que reflete a respeito da produção inicial da pós-graduação em educação, destacando que uma parte dela aponta avanços temáticos e outras enfatizam assuntos pouco relevantes, socialmente não significativos e que se desconectam dos interesses sociais da época.

Outro trabalho que se destaca por examinar a produção acadêmica foi desenvolvido por Warde (1990), no qual as conclusões apresentadas apontam que os processos investigativos, empreendidos por alunos de programas brasileiros de pós-graduação em educação, particularmente as dissertações produzidas entre 1978 e 1987, pouco exibem trabalho de pesquisa, possuem recortes temáticos cada vez menores, apresentam pouco interesse em relação ao método de pesquisa e que esses projetos se distanciam do contexto profissional dos discentes.

Essas leituras nos conduziram a problematizar se as produções bibliográficas desenvolvidas em redes de pesquisa podem, igualmente, apresentar fragilidades de consistência e coerência epistemológica. Compreendemos que a superação do domínio epistemológico é um instrumento que está posto ao auxílio dos pesquisadores e que se direciona para a possibilidade da construção de conhecimento significativo.

Esta proposta de investigação tem origem em nossas inquietações acadêmicas sobre o conhecimento produzido em redes de pesquisa em educação. Essas inquietudes nos conduziram para a construção de uma interrogação orientadora: como se desvela a construção epistemológica das produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, segundo o método, o referencial teórico-metodológico e a concepção de educação?

Compreendemos que esses trabalhos revelam uma pluralidade de conhecimentos e, assim, perguntamos: o que nos faz sentido destacar na análise das produções bibliográficas?

³ O ideário pedagógico abrange outras dimensões, além da concepção de educação, como a concepção de escola, de professor, de ensino-aprendizagem (SOUZA; MAGALHÃES, 2011). Neste trabalho, escolhemos analisar apenas a concepção de educação, entendendo que nela podemos inferir os demais aspectos.

Nossas reflexões possibilitaram construir interrogações de fundo que apontam aspectos significativos e indicam os caminhos da investigação, sendo:

- como se constroem as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto?
- quais os critérios de validação científica?
- há uma concepção de causalidade que se desvela?
- qual concepção de educação se revela na pesquisa?
- qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Essas perguntas remetem ao estudo das manifestações, particularidades e articulações quanto ao emprego de bases epistemológicas, dos autores que fornecem contribuições teóricas na construção das produções bibliográficas em análise e, por último, o estudo das concepções de educação privilegiados pelos investigadores (dimensão epistemológica).

Definimos como objetivo geral compreender a dimensão epistemológica do conhecimento construído em redes de pesquisa, desvelado nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES.

No tocante aos objetivos específicos, buscamos:

- descrever o método de análise, a abordagem, a leitura fenomenológica-hermenêutica, as etapas ideográfica e nomotética, admitidos para a construção da pesquisa, e o nosso entendimento sobre a análise epistemológica;
- descrever a construção e consolidação da pesquisa em educação no Brasil e as políticas públicas educacionais dos órgãos de fomento, em nível nacional e estadual, as quais estimulam à formação de redes de pesquisa no período de 1998 a 2016;
- analisar os sentidos e significados de redes de pesquisa e o contexto acadêmico da Redecentro, da REIPPE e da RIES;
- realizar as análises ideográficas e nomotéticas da dimensão epistemológica desvelada nas produções bibliográficas das Redes;
- realizar síntese compreensiva abrangendo as características que se destacaram a respeito do conhecimento nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão.

A importância deste processo investigativo justifica-se em três dimensões que se revelam nos âmbitos pessoal, social e acadêmico. Na dimensão pessoal, referimo-nos à formação como pesquisador para atuar em atividades de pesquisa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Uberaba, instituição em que exercemos a docência. Além disso, na contribuição deste estudo para

reflexões que permitam melhor atuação no contexto de uma rede de pesquisa em educação.

Na dimensão acadêmica, identificamos uma contribuição para a discussão sobre indicadores de qualidade da produção em grupos de pesquisa que se organizam em rede, sobre o conhecimento construído de forma colaborativa e sobre a dimensão formativa de estudos dessa natureza.

Na dimensão social, ressaltamos a possibilidade de construir um conhecimento significativo, propiciando base crítica a respeito das relações entre o epistêmico e o social.

Os primeiros estudos brasileiros que trazem o objetivo de discutir determinado aspecto de um conjunto de produções acadêmicas foram desenvolvidos a partir da década de 1970, período que demarca o movimento de criação, expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação no país, responsáveis pela produção sistematizada da pesquisa. Nessa época, Gouveia (1971) realizou um estudo que buscou evidenciar a periodização da pesquisa educacional a partir 1938 até 1971, dividido em três fases. Em cada uma, a autora destaca a predominância temática, as metodologias empregadas e o contexto político que abrigou o desenvolvimento destas investigações.

No estudo realizado, encontramos investigações que tiveram por objeto a análise de produções bibliográficas dentro de uma determinada temática como Fiorentini (1994), Ferreira (1999) e André et al. (1999), entre outros. Em Fiorentini (1994) estudamos o mapeamento, descrição e análise de dissertações e teses que versam sobre a educação matemática, destacando os direcionamentos temáticos, o referencial teórico-metodológico, as questões e a identificação dos alunos, orientadores e instituições que se vinculam. No trabalho de Ferreira (1999), verificamos a realização de um processo investigativo que analisou os resumos de dissertações e teses sobre leitura, produzidas nas áreas de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicações, Educação e Psicologia, de 1980 a 1995, com o intuito de mapear e descrever aspectos dessa produção. Por último, em André et al. (1999), observamos a formação de professores no Brasil a partir da análise de dissertações e teses (1990-1996), de artigos (1990-1997) e de pesquisas apresentadas em um Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (1992-1998).

Os trabalhos que elegemos demonstram uma amostra de investigações que possuem o objetivo de analisar a produção acadêmica, são os estudos iniciais. Hoje, identificamos um movimento nesse tipo de pesquisa, pois textos são socializados e evidenciam a importância que estudos desta natureza possuem para o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa em educação. Nessa abordagem, temos treze (13) livros em formato digital da série estado do conhecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) que foi realizado pelo Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e pela ANPEd. Os textos dessa coletânea foram organizados por pesquisadores educacionais e revelam o processo de construção do conhecimento sobre alfabetização, educação infantil, ciclos e progressão escolar, avaliação na educação básica, políticas e gestão da educação, formação de professores, juventude e escolarização, educação de jovens e adultos, educação e tecnologia, currículo da educação básica e educação superior.

Na busca que realizamos, encontramos processos investigativos que versam a respeito de redes de pesquisa em educação, mas não sobre a produção bibliográfica de redes de pesquisa como sendo o fenômeno em estudo⁴. A lacuna existente possibilita-nos considerar a relevância e a justificativa da realização desta investigação, não com a pretensão de apresentar um instrumento analítico conclusivo, mas de contribuirmos para a compreensão do conhecimento da pesquisa em rede, permitindo que novos questionamentos e outros estudos sejam realizados.

Para a construção desta investigação, assumimos a postura filosófico-fenomenológica como nossa opção de método, compreendendo que a fenomenologia busca *ir-às-coisas-mesmas* não deduzindo consequências de pressupostos teóricos. Fomos ao encontro do fenômeno, aqui entendido como a produção bibliográfica da Redecentro, REIPPE e RIES –, tal qual se mostrou a nós por meio do exercício intencional, ou seja, da consciência.

Este trabalho é direcionado, ainda, pela abordagem qualitativa assumida pela perspectiva fenomenológica, pois compreendemos ser no encontro das produções bibliográficas com nossa percepção que a qualidade é percebida, articulada e comunicada. Ao fazermos essa opção compreendemos que não separamos o percebido de nossa percepção, fenômeno e nós, pesquisadores, estamos em sintonia. Dessa maneira, buscamos o desvelamento da dimensão epistemológica dos textos.

A metodologia desta pesquisa teórica abrange uma proposta que se concretizou por meio de um estudo fenomenológico hermenêutico, das produções bibliográficas, em duas fases: a ideográfica e a nomotética. Entendemos que investigar pelo modo de trabalho da fenomenologia hermenêutica implica no processo de “compreensões primeiras, compreensões e interpretação outras” do fenômeno que se mostra contextualizado, permitindo captar e reproduzir seu significado e seus sentidos, conforme lemos em Bicudo e Garnica (1994, p. 97).

Em se tratando da etapa ideográfica, as produções bibliográficas são tomadas em sua individualidade e, tendo como norte as interrogações da pesquisa, buscamos evidenciar as ideias

⁴ No quarto capítulo apresentamos o estudo do estado do conhecimento que realizamos acerca de redes de pesquisa em educação, comentando a respeito desses processos investigativos que encontramos e que não abrangeram as produções bibliográficas em seu objeto.

e sentidos que estão ocultos e contidos em cada texto, articulando as Unidades de Significado a partir do discurso das produções.

Por sua vez, na fase nomotética são reunidas as Unidades de Significado, conduzindo para as convergências e divergências apontadas pela análise ideográfica, momento em que se direciona do individual para núcleos de ideias mais abrangentes denominadas de Núcleos de Significado, que dizem da construção epistemológica das produções em análise.

Para a construção da investigação, percorremos algumas etapas: seleção das produções, leitura atenta dos textos selecionados, seleção das Unidades de Sentido, constituição das Unidades de Significado, composição dos Núcleos de Significado; e, por fim, síntese dos Núcleos de Significado.

Com aporte em Anderson et al. (2003), para seleção do quantitativo de vinte e cinco (25) textos, evitando a escolha de uma determinada produção em detrimento de outro trabalho e de garantia de maior cientificidade, fizemos opção pelos critérios probabilísticos de amostragem estratificada proporcional e sistemática. Escolhemos esses critérios por compreender que todas as produções bibliográficas desenvolvidas pela Redecentro, REIPPE e RIES, e que nos ocupamos de levantar, deveriam possuir probabilidade igual de pertencerem ao conjunto de produções de nossa seleção.

Esse critério probabilístico que aplicamos foi escolhido a partir do entendimento de que o universo da produção bibliográfica poderia ser dividido, primeiramente, em 03 (três) estratos, que receberam os nomes das respectivas redes – Redecentro, REIPPE e RIES. Cada um dos estratos foi subdividido em 01 (um) nível de substrato para classificação dos trabalhos de acordo com o seu tipo. Essa divisão nos permitiu conhecer a proporção do universo de trabalhos em cada estrato e de selecionar as produções protegendo a mesma proporcionalidade.

O segundo critério é o de amostragem sistemática e foi utilizado, dentro da estratificação anterior, para seleção dos textos que analisamos. A amostragem sistemática abarcou a elaboração de um esquema de sistematização com o propósito de cobrir a população da produção bibliográfica em toda sua extensão, permitindo a mesma probabilidade de escolha para cada um dos textos. O método consistiu na aplicação de algumas etapas, respectivamente: a) enumeração de toda a produção bibliográfica encontrada; b) obtenção do intervalo de amostragem (k) – conhecido pela divisão do número total de produções encontradas pelo tamanho da amostra; c) no sorteio de um número inteiro (r), entre 1 e o intervalo de amostragem – o número sorteado corresponde ao primeiro texto que compõe a amostra; d) na seleção dos demais textos observando a sistematização ($r, r + K, r + 2K, r + 3K, \dots$).

Após seleção dos trabalhos que compõem nossa análise, iniciamos a leitura dos textos.

As produções bibliográficas são compreendidas como a experiência vivida do fenômeno que foi por nós interrogado, entendendo ser no encontro pesquisador e textos selecionados que alcançamos os dados que analisados. Para tanto, realizamos leituras atentas, e quantas vezes foram necessárias, em cada uma das produções.

Recorremos, ainda, na etapa de leitura dos textos, à hermenêutica, por via do enxerto hermenêutico sobre a fenomenologia, descrita por Ricoeur (1978). A hermenêutica fenomenológica desempenha, nesta pesquisa, o trabalho de realização de interpretação dos textos que representam a experiência vivida pelos autores em relação ao fenômeno interrogado e nos possibilitou a compreensão da essência do dito, incorporando seu sentido.

À medida que realizamos a leitura, interpretação e compreensão do desvelado nas produções bibliográficas, destacamos as Unidades de Sentido, ou seja, colocamos em evidência recortes dos textos que apontam os sentidos e significados que consideramos ser importantes destacar, à luz de nossas interrogações. As Unidades de Sentido foram articuladas na perspectiva da análise epistemológica.

No passo seguinte, reunimos os sentidos das Unidades de Sentido que foram colocados em evidência em Unidades de Significado. Nesse momento, buscamos a compreensão do que foi dito nas Unidades de Sentido, apontando nossas ideias e as invariantes sobre o fenômeno que desvelam o seu sentido e significado.

Na próxima etapa, buscamos transcender do individual para a compreensão de ideias mais abrangentes. Atentos às convergências e divergências de sentidos e significados articulados na etapa anterior. Avançamos em direção à compreensão e exposição das articulações em Núcleos de Significado.

Por último, efetuamos uma síntese compreensiva dos Núcleos de Significado que abrange as características que se destacaram a respeito do conhecimento nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão epistemológica. Trata-se, portanto, de um movimento que teve por tarefa trazer o compreendido na investigação.

O trabalho de investigação científica nos impõe a escolha de um referencial que nos sirva de aporte teórico-metodológico na construção e efetivação de um projeto de pesquisa. A escolha dos estudiosos e, por sua vez, de suas obras fundamenta-se na necessidade da construção de nosso próprio solo teórico-metodológico que envolve desde a fundamentação da construção metodológica, do subsídio teórico para a edificação dos assuntos que serão tratados, do diálogo com nossos dados de pesquisa, e da elaboração e organização dos avanços teóricos obtidos pelo incremento deste processo investigativo.

Para nosso referencial teórico-metodológico escolhemos, sobretudo, o filósofo Paul Ricoeur, em suas obras *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica* (1978) e *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II* (1991); e a pesquisadora brasileira Maria Aparecida Viggiani Bicudo, em seus estudos *Fenomenologia: confrontos e avanços* (2000) e *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica* (2011).

Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo francês, celebrizado pelo seu contributo essencial ao aprofundamento de estudos sobre a fenomenologia e sobre a hermenêutica, temática à qual o seu nome ficou intimamente ligado. Em suas obras, buscamos o sentido da hermenêutica e a compreensão do processo de enxerto hermenêutico sobre a fenomenologia. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, pesquisadora que se dedica aos estudos de fenomenologia, filosofia da educação, educação, educação matemática e estudos qualitativos, além de publicar inúmeras obras sobre pesquisa educacional por meio do método fenomenológico. Em suas obras buscamos o suporte teórico sobre o método, a abordagem, a metodologia, o tipo e procedimentos da pesquisa, norteando nosso caminho investigativo.

Para os estudos sobre a pesquisa em educação no Brasil, buscamos, entre outros, Aparecida Joly Gouveia, em sua obra *A pesquisa educacional no Brasil* (1971); Marisa Bittar, no trabalho *A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico* (2009); Maria Malta Campos e Osmar Fávero, no texto *A pesquisa em educação no Brasil* (1994); e Bernardete Angelina Gatti, nos artigos *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo* (2001), *A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo* (2005b) e *A construção da pesquisa em Educação no Brasil* (2012).

Aparecida Joly Gouveia (1919-1998) foi socióloga, educadora e pesquisadora do campo educacional. Trabalhou com o desenvolvimento da pesquisa em educação, sobretudo, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Marisa Bittar é professora de História, Filosofia e Políticas da Educação na Universidade Federal de São Carlos. Maria Malta Campos foi professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Osmar Fávero é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando principalmente nos seguintes temas: pós-graduação em educação, educação de jovens e adultos e educação popular. Por último, Bernardete Angelina Gatti foi professora na Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nossas compreensões que abrangem pensar o sentido e o significado de redes de pesquisa e da construção do conhecimento científico neste espaço de desenvolvimento acadêmico têm aporte teórico, sobretudo, em Denise Balarine Cavalheiro Leite e Elizeth

Gonzaga dos Santos Lima, na obra *Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa* (2012); em Denise Balarine Cavalheiro Leite, no texto *Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação* (2014); e, por fim, nos autores Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte, no escrito *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas* (2002).

Denise Balarine Cavalheiro Leite foi professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso. Ana Maria Boavida é professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Por último, João Pedro da Ponte é professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Organizamos os estudos da tese em quatro capítulos. No primeiro, dedicamos a construção metodológica da pesquisa exibindo o método escolhido, a abordagem utilizada, a leitura fenomenológica-hermenêutica, as etapas ideográfica e nomotética, admitidas para a construção da pesquisa e o nosso entendimento sobre a análise epistemológica.

No segundo capítulo, descrevemos a construção e consolidação da pesquisa em educação desenvolvida no contexto dos programas de pós-graduação no Brasil. Apresentamos, ainda, as políticas públicas educacionais dos órgãos de fomento, em nível nacional e estadual, que estimulam à formação de redes de pesquisa no período de 1998 a 2016.

No terceiro capítulo, versamos sobre o estado do conhecimento sobre redes de pesquisa. Apresentamos, ainda, nossas compreensões dos sentidos e significados de redes de pesquisa e da produção do saber científico neste espaço de desenvolvimento acadêmico. Abrangemos, também, o contexto acadêmico das redes de pesquisa selecionadas.

No quarto capítulo, adentramos na análise epistemológica da produção bibliográfica selecionada. Analisamos os dados que desvelam a escolha do método, o fundamento teórico-metodológico e a concepção de educação, nos remetendo ao estudo das manifestações, particularidades e articulações da construção metodológica.

Por último, nas considerações finais, tratamos de mostrar nossa síntese compreensiva sobre como se desvela o conhecimento nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES em sua dimensão epistemológica, evidenciando as características que se destacam a respeito do conhecimento produzido nas redes de pesquisa selecionadas.

2 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a construção metodológica do processo investigativo empreendido. Para tanto, definimos como sendo nosso objetivo descrever o método de análise, a abordagem, a leitura fenomenológica-hermenêutica, as etapas ideográfica e nomotética, admitidas para a construção da pesquisa, e o nosso entendimento sobre a análise epistemológica. A justificativa para escrita do capítulo encontra raízes no pressuposto de que, para efetuar uma pesquisa científica, se faz necessário definir, compreender e expor a trajetória metodológica que foi assumida pelo pesquisador para o desenvolvimento de seu trabalho investigativo.

2.1 A fenomenologia: nossa escolha de método

Para construção deste processo investigativo assumimos a postura filosófico-fenomenológica como nossa opção de método. Em decorrência dessa escolha, buscamos, inicialmente, construir nosso entendimento sobre o sentido e significado da palavra pesquisa no contexto da fenomenologia. Em vista disso, encontramos em Bicudo (2012, p. 19) o pensamento de que “pesquisa pressupõe perquirir, de modo atento e rigoroso, o que nos chama a atenção e nos causa desconforto e perplexidade”. Mediante o exposto, entendemos o termo pesquisa como sendo uma averiguação metódica e rigorosa de uma determinada realidade, objetivando produzir novos conhecimentos por meio da interpretação e compreensão dos dados, informações e aspectos descobertos e explorados cientificamente. Pensamos, também, a pesquisa como um processo incessante, pois os novos conhecimentos produzidos pela investigação realizada podem suscitar outras necessidades de descoberta e, para mais, nenhuma realidade está terminantemente imutável.

Além disso, com aporte em Bicudo (2012), entendemos que não existe apenas uma maneira correta de se realizar pesquisa, pois diversos são os métodos, as abordagens, as metodologias e os procedimentos de análise e interpretação que podem ser utilizados pela ciência. Nesse sentido, ao escolhermos pesquisar utilizando-se do modo pelo qual trabalha a fenomenologia, apresentamos o sentido que construímos para o método escolhido e, conseqüentemente, para o desenvolvimento deste processo investigativo. Pensamos o termo fenomenologia como sendo “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz a fenomenologia” (HEIDEGGER, 2005, p. 65).

Para Heidegger (2005), a palavra fenomenologia deriva-se do sentido apropriado pelos termos fenômeno e *lógos*. Assim, buscamos investigar o significado que é atribuído para essas palavras no contexto do método fenomenológico. Segundo Heidegger (2005, p. 61), o fenômeno é “o que se mostra em si mesmo” e Bicudo (2011, p. 30), enriquecendo o sentido anterior, complementa “que o fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou de percepção”. Portanto, a partir do que refletimos, podemos considerar fenômeno como tudo aquilo que podemos conhecer do mundo, sob a condição de mostrar em si mesmo. Admitindo essa perspectiva, entendemos que o nosso fenômeno em estudo nesta investigação são as redes brasileiras de pesquisa em educação.

Por sua vez, contemplamos que *lógos* apresenta o sentido de “articulação verbal em que, sempre, algo é visualizado” (HEIDEGGER, 2005, p. 63). Corroborando, Bicudo (2011, p. 41) relata que “*lógos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição do mundo-vida”. Nesse sentido, entendemos *lógos* como sendo pensamentos, ideias ou sentimentos, expressos pela linguagem, que permitem a compreensão da essência do fenômeno posto em estudo.

Portanto, com fundamento em nossas compreensões dos termos fenômeno e *logos*, podemos constatar que o sentido conferido a fenomenologia abrange todo o processo de estudo do fenômeno, buscando compreender suas manifestações, a forma como pode ser percebido no mundo e, de modo consequente, sua essência. Com aporte em Bicudo (2000), tratamos do método fenomenológico como aquele que nos possibilita ir ao encontro de um determinado fenômeno deixando-o que se manifeste ou se desvele por si mesmo, sem nos aprisionarmos aos pressupostos teóricos, hipóteses ou teorias que o explicam. Concebemos, por consequência, que a fenomenologia representa um modo de pesquisa rigoroso que nos permite o exercício do fazer científico com o objetivo de descrevermos, de interpretarmos e de compreendermos alguns aspectos da realidade do fenômeno, em um ato intencional.

Mediante o exposto, refletimos que, para a fenomenologia, a “intencionalidade, modo de ser intencional, é característica da consciência. Consciência é compreendida como movimento intencional, efetuado pelo corpo-encarnado, ao ir de modo atento em direção ao focado [...]” (BICUDO, 2011, p. 31). Portanto, entendemos que na fenomenologia a construção do conhecimento científico é fruto da compreensão das aparências que são doadas pelo fenômeno em estudo e desveladas pelo pesquisador a partir do exercício intencional, ou seja, da consciência. Vale ressaltarmos que o fenômeno não se mostra por inteiro em um primeiro olhar e, por isso, para ele precisamos nos direcionar, de forma atenta e rigorosa, quantas vezes

forem necessárias. Esse movimento de revisitar o fenômeno objetiva garantir a compreensão de suas características básicas e de sua essência, indo além dos aspectos doadas no primeiro encontro fenômeno/sujeito (BICUDO, 1994).

Dado o contexto de nossa exposição, entendemos que o fenômeno e o sujeito estão relacionados, pois, segundo Bicudo (2011, p. 30), “não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito [...]” e “não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separados no desenrolar do processo de conhecer”. À vista disso, podemos admitir que ambos estão entrelaçados e que o fenômeno se mostra em si mesmo diante de um sujeito consciencioso, que o observa de forma atenta, conduzido por pressupostos teóricos, por critérios de rigor científico, desprovido de conceitos, ideias ou julgamentos e, por fim, que o percebe e desvela pelo exercício de *ir-à-coisa-mesma* por consideráveis vezes, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Salientamos, ainda, que, ao adotarmos o método fenomenológico nesta investigação, partimos do entendimento de que descrevemos o fenômeno para compreender sua essência e não nos aprisionamos ao objetivo de buscar explicações sobre causalidade e efeito. A respeito dessa intenção da investigação de cunho fenomenológica, Machado (1994, p. 35) nos diz que “a preocupação central desta trajetória de pesquisa se dá com o ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo. Compartilhando desse mesmo entendimento, Fini (1994, p. 24) apresenta reflexões de que “[...] é preciso que o pesquisador esteja atento para a perspectiva básica de seu trabalho, que será sempre o de descrever fenômenos e não de explicá-los, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor pois é através dela que se chega a essência do fenômeno”.

Já em se tratando da procura pela essência do fenômeno, com aporte em Bicudo (1994, p. 20), lemos que essa “é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo na direção da verdade (“mostração” da essência)”. Ao pensarmos nesse rigor de uma pesquisa fenomenológica entendemos que esse pode ser assegurado quando se utiliza de uma perspectiva teórico-metodológico pertinente à matriz filosófica desse método, quando se realiza uma descrição detalhada do modo de operacionalização da investigação e, sobretudo, quando se coloca aberto às nuances doadas pelo fenômeno no processo de coleta, análise e interpretação dos dados que possibilitam a compreensão de sua essência.

Ainda sobre o rigor da investigação de cunho fenomenológica, com aporte em Bicudo (2011, p. 56), encontramos a reflexão de que o mesmo

[...] não se funda em metodologias construídas e aceitas como válidas em si, ou seja, independentemente da interrogação, da região de inquérito, da indagação pelo quê se pesquisa e como se procede à investigação, mas se constitui no próprio movimento de perseguição à interrogação. Ele se instaura na própria dialética de perguntar, buscar pelo inquerido sempre atento ao quê se busca conhecer, suas características antevistas, e os modos de proceder para dar conta do indagado. Trata-se de um diálogo estabelecido pelo pesquisador consigo mesmo e com seus parceiros de estudo, mediante o qual ficamos atentos ao sentido que vai se fazendo a cada movimento.

Em vista disso, entendemos que o rigor científico de uma pesquisa fenomenológica se expressa, sobretudo, nos movimentos que envolvem todo o processo de desenvolvimento da investigação. Apreendemos, portanto, que a atenção dispensada no reconhecimento do que buscamos desvelar, o modo pelo qual procedemos a investigação e os aspectos já conhecidos sobre o fenômeno e seu contexto devem assegurar consonância com as interrogações de pesquisa e com os caminhos desvelados pela própria ação de interrogar o fenômeno, mantendo o rigor necessário para a produção científica.

Em virtude dessas reflexões sobre o rigor na pesquisa fenomenológica, alcançamos, também, a compreensão de que as interrogações da pesquisa representam um ponto essencial para o desenvolvimento investigativo. Assim pensamos, pois, compreendemos que são as interrogações que delimitam as trajetórias da investigação, uma vez que, segundo Bicudo (2012, p. 20), são elas “que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas e modos de apresentar-se, dando-se a conhecer”.

Ademais, reconhecemos em Fini (1994, p. 29), argumentos que reforçam nosso entendimento de que “é a maneira de interrogar o fenômeno que indica a trajetória de pesquisa ou como o fenômeno vai ser abordado, e este caminho se mostra a partir da interrogação feita e não pode ser pré-fixada”. Assim sendo, podemos dimensionar a relevância e, sobretudo, a indispensabilidade de uma reflexão, vigorosa, no decorrer do processo de elaboração das interrogações de pesquisa, dado que elas cumprem papel essencial no contexto dos processos investigativos empreendidos na fenomenologia.

Ressaltamos, ainda, fundamentados em Bicudo (2011, p. 38), que

[...] se a interrogação pergunta pelo *o que é isso que...*, o olhar recai sobre os aspectos ontológicos, solicitando a investigação de estruturantes do fenômeno. Se pergunta pelo *como essas vivências ocorrem ou como se dá o tempo vivido em tal e tal contexto a respeito de tal e tal vivência*, solicita que se investigue modos pelos quais sujeitos contextualizados vivenciam suas experiências, por exemplo, de amor, de ódio, de aprendizagem etc.

Outras argumentações apresentadas por Bicudo (2011, p. 22) atenta-nos, também, para o fato de “que pesquisar é perseguir uma interrogação em diferentes perspectivas, de maneira que a ela podemos voltar uma vez e outra ainda e mais outra... [...]”. Portanto, ao se assumir, enquanto pesquisador, uma postura investigativa de “perseguir uma interrogação”, conseguimos transcender posições de compreensões prévias do fato em estudo, possibilitando-nos buscar os modos mediante os quais se constitui o fenômeno, ou seja, a compreensão de seus sentidos e significados que estão para além de suas aparências.

Além disso, apreendemos que o fenômeno não se desvela por inteiro em sua primeira manifestação aos olhos do investigador, ao contrário, vai se mostrando à medida que o interrogamos. Isto significa que não basta interrogá-lo uma única vez, pois o movimento de compreendê-lo vai se constituindo à medida que retornamos ao fenômeno para novamente interrogá-lo, por quantas vezes se fizerem necessárias.

Dada a compreensão da relevância das interrogações e, conseqüentemente, do ato de interrogar o fenômeno, destacamos que fomos orientados neste processo investigativo pela seguinte interrogação: como se desvela a construção epistemológica das produções bibliográficas das redes de pesquisa, segundo o método, o referencial teórico-metodológico e a concepção de educação? A partir dela, outras interrogações de fundo foram formuladas e direcionam os caminhos de nossas leituras nas produções bibliográficas em análise nesta investigação, sendo elas: como se constroem as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto? Quais os critérios de validação científica? Há uma concepção de causalidade que se desvela? Qual concepção de educação se revela na pesquisa? Qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa? Colocamo-nos, também, atentos para outras interrogações que podem surgir durante esse processo, incorporando-as.

Posta nossas interrogações de pesquisa partimos para a construção do entendimento de como podemos obter os dados para análise e interpretação em nosso processo investigativo. Primeiramente, alicerçados nos estudos de Bicudo (2000), entendemos que a descrição é um modo que nos possibilita desvelar os dados que, com critérios de rigor, poderão ser analisados e interpretados, permitindo-nos alcançar a compreensão do fenômeno. Nessa perspectiva, apreendemos que a constituição dos dados da pesquisa, na proposta do olhar fenomenológico, pode ser realizada pela descrição de experiências vividas – por meio de entrevistas, observações, questionários, narrativas e novas formas que busquem ouvir o outro – ou recorrendo-se aqueles que, por natureza, já se constituem como sendo descrições – por meio da leitura e interpretação de textos, fotografias, desenhos e obras de arte.

Desse modo, salientamos que o processo para a obtenção dos dados pode valer-se de

dois caminhos, que podem ou não estar entrelaçados. No primeiro, originando-se a partir da construção de um relato, que é conduzido à luz de uma interrogação, com o intuito de descrever as manifestações e sentidos percebidos em relação ao fenômeno investigado. Neste caso, o(s) sujeito(s) da descrição pode(m) ser escolhido(s) “por sua relevância em relação ao investigado, e pode ser o próprio investigador” (BICUDO, 2000, p. 74). Expomos, ainda, que “a descrição trabalhada pelo fenomenólogo, é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido [...]. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve” (BICUDO, 2000, p. 77).

No segundo, podemos iniciar um processo investigativo a partir de uma descrição já produzida e de possível acesso ao pesquisador. Entendemos que, nesse caso, essa descrição pode se apresentar em formato de textos, fotografias, desenhos, obras de arte e outros. Corroborando com nossas compreensões, Bicudo (2011, p. 123), no relato de uma pesquisa que objetivou à análise de um projeto pedagógico, assegurou que o texto “é compreendido por nós como descrição do fenômeno interrogado, que se manifesta e se doa à análise e reflexão no e mediante o texto articulado e escrito por especialistas”. Portanto, essas produções humanas podem fornecer dados que, com critérios de rigor, podem ser analisados, interpretados e compreendidos, projetando luz ao fenômeno posto em estudo e revelando, assim, sua essência, permitindo que o investigador construa novos saberes.

Assumindo esse segundo caminho, iniciamos nosso processo investigativo utilizando-nos de textos científicos de pesquisadores da área educacional e publicados em periódicos. Nesse sentido, estabelecemos que as produções bibliográficas da Redecentro, REIPPE e RIES são compreendidas por nós como descrição do fenômeno interrogado. Ponderamos, ainda, que trabalhamos com a totalidade das descrições, ou seja, todo o texto é importante para nossa investigação e apresenta aspectos importantes para o descortinar do fenômeno.

Dado o contexto de nossa exposição, entendemos ser oportuno apresentar os momentos que envolvem a trajetória investigativa que assumimos para a construção desta tese. Para Bicudo (1994, p. 21), “a trajetória fenomenologia consiste de três momentos, que não devem ser vistos como sequências: *epoché*, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica”. Assim sendo, refletimos, inicialmente que *epoché* significa, segundo Bicudo (1994, p. 20), o ato de se colocar “o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo percentual do pesquisador”. Trata-se, portanto, do movimento de colocar em suspensão os conhecimentos de mundo que vamos acumulando ao longo de nossa existência e, também, aos científicos que reunimos em nossa carreira de pesquisador, de tal forma que não nos prendamos a esses saberes como pressupostos ou prejulgamentos sobre o fenômeno.

Dessa forma, concluímos que *epoché* refere-se ao exercício intencional de focar no

fenômeno e em seu contexto, deixando-o que se mostre para um pesquisador que direciona seu olhar desprovido de conceitos, ideias ou julgamentos sobre o objeto em estudo. Ao assim procedermos, encontramos possibilidade de perceber e desvelar nuances sobre a construção epistemológica das produções bibliográficas de redes de pesquisa em educação, oportunizando a criação de novos saberes científicos. Em outras palavras, procuramos *ir-à-coisa-mesma* como ela se mostra e, para isso, necessitamos voltar ao fenômeno por consideráveis vezes.

Por sua vez, com fundamento em Bicudo (2011, p. 55), compreendemos que a redução

[...] é um processo de buscarmos, atentivamente, nos individuais percebidos, descritos, analisados, aspectos mais gerais que vão sendo articulados de modo a evidenciarem núcleos de compreensões, denominadas *eidōs*. É efetuada mediante atos de abstração intencionalmente dirigidos à interrogação do fenômeno em estudo. O movimento de investigação fenomenológica efetua reduções sucessivas, visando a estrutura do fenômeno [...].

Refletimos que o movimento de redução consiste no processo que abrange a busca e compreensão do sentido e significado do fenômeno em estudo, procurando desvelar o que lhe é característico e essencial. Para isso, o pesquisador realiza a leitura das descrições, em nosso caso, das produções bibliográficas de redes de pesquisa em educação, descrevendo o visto sobre o fenômeno ou, ainda, selecionando partes significativas do texto que julga trazer respostas as interrogações da pesquisa e descartando o que considera desnecessário, abrindo caminhos para chegarmos a compreensão do que tratamos como a essência do fenômeno.

Vale esclarecermos, referenciados em Bicudo (2011), que a redução não se trata meramente da elaboração de um resumo ou simplificação do que se é apresentado no texto da descrição, indo além de um comum recorte de trechos ou palavras. Para a autora, a redução refere-se a um movimento da investigação fenomenológica que exige do pesquisador um pensar articulador, entrecruzando os sentidos que vão sendo desvelados e apontando significados para eles, possibilitando abertura para manifestação de ideias mais abrangentes que contribuam para compreendermos aspectos que são particulares ao fenômeno.

Por último, apontado por Bicudo (1994) como um dos três momentos da trajetória fenomenológica, temos a compreensão (interpretação). Para pensarmos esse momento partimos, primeiramente, do entendimento de que o método fenomenológico produz novos conhecimentos pelo processo de compreensão prévia-interpretação-compreensão.

Refletimos, por sua vez, que a compreensão prévia se refere ao fato de que todo fenômeno, posto em estudo, já se encontra imerso em uma compreensão não reflexiva e que todo princípio de interpretação é concebido inicialmente a partir desta compreensão. Vale

mensuramos que a compreensão prévia do fenômeno é dada pelas condições históricas vivenciadas pelo próprio pesquisador. Assim sendo, é pertinente ponderarmos que a construção do conhecimento se dá a partir de um investigador historicamente situado, que formula suas interrogações, interpretações e compreensões a partir de sua historicidade.

Enriquecendo nossas compreensões, Esposito (1994, p. 83) enfatiza que

[...] ao se basear na estrutura prévia da compreensão, no reflexivo, e na ontologia, o modo investigativo fenomenológico tem como objetivo fazer com que o ser ou a coisa interrogada se revele, sendo que, as chaves para o acesso a compreensão não podem ser buscadas na manipulação e no controle (próprios do método científico) mas, sim, na participação e na abertura. Não é o simples conhecimento que se pretende alcançar, mas a experiência vivida de forma significativa, a sabedoria.

Expressamos, assim, que investigar pelo método fenomenológico é desvelar o fenômeno, tal qual aparece à sua consciência, assumindo o movimento de interrogá-lo, por oportunas vezes, permitindo-lhe que se manifeste, assim como ele é e para além de suas aparências, interpretando as evidências descortinadas que, por fim, permitam a compreensão de sua essência ou significado. Esse modo de ver, interpretar e compreender o fenômeno, com seus critérios de cientificidade e suas especificidades na exigência de rigor, se dá em um processo investigativo que se mostra aberto as particularidades do fenômeno em movimento e que, portanto, se encontra em constante construção.

Para transcendermos o dito nas produções acadêmicas de redes de pesquisa em educação, compreendidas por nós como a descrição do fenômeno investigado nesta tese, buscamos apoio nos conceitos da hermenêutica. Partimos do entendimento de que a hermenêutica é uma forma de compreender situações, aspectos ou coisas, através da interpretação, com o intuito de trazer à luz os sentidos do que foi posto em estudo e anteriormente não assimilado pelo homem, objetivando sua efetiva compreensão e exposição aos demais interessados.

O enxerto hermenêutico na fenomenologia desempenha, metodicamente, o trabalho de realização das interpretações dos textos que representam as descrições vividas em relação ao fenômeno interrogado, sendo que “o próprio trabalho da interpretação revela um desígnio profundo: o de superar uma distância, um afastamento cultural, o de equiparar o leitor a um texto que se tornou estranho e, assim, incorporar seu sentido à compreensão presente que um homem pode obter dele mesmo” (RICOEUR, 1978, p. 8).

Vale mensurarmos que, para Ricoeur (1978, p. 7), o problema da interpretação concentra-se ao fato de que “toda leitura de texto, por mais ligada que esteja ao *quid*, ao “aquilo

em vista de que” ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo, que desenvolvem pressupostos e exigências [...]”, portanto, cada interpretação carrega consigo as experiências daquele que o interpreta.

Para a realização da análise epistemológica pretendida, valemo-nos de uma leitura hermenêutica realizada em duas etapas: a ideográfica e a nomotética. Para tanto, buscamos nas reflexões produzidas por Bicudo (2011, p. 58) os sentidos atribuídos a cada uma dessas etapas. Para a autora, “ambas efetuam reduções sucessivas, indo em direção às sínteses mais abrangentes do dito e interpretado, buscando as estruturas das experiências vividas que revelam o modo de ser do fenômeno”.

Apreendemos, inicialmente, que a análise ideográfica “se refere ao emprego de ideogramas, ou seja, de expressões de ideias por meio de símbolos” (BICUDO, 2011, p. 58). O objetivo de tal análise é ter acesso, a partir de uma leitura exaustiva e intersubjetiva, “ao mundo-vida e ao pensar do sujeito” (MACHADO, 1994, p. 41). Buscamos, em cada texto, as ideias contidas nas produções construídas, descortinando-as. Bicudo (2011, p. 58) assegura que a análise ideográfica “revela a estrutura do discurso do sujeito, evidenciando os aspectos noemáticos da descrição”, ou seja, como se faz entender o fenômeno. Nessa etapa, tivemos como foco o individual.

Constituímos a análise nomotética no ato de transcender o nível individual, organizado pela análise ideográfica, para o geral e, desta forma, construir articulações que possam exibir a compreensão dos sentidos e dos significados da manifestação do fenômeno. O sentido geral mostrou-se como resultado da compreensão das convergências e divergências apontadas pela análise ideográfica (BICUDO, 2011).

Bicudo (2011, p. 58) salienta que

[...] a transcendência do individual, articulada por meio de compreensões abertas pela análise ideográfica [leva-nos a] atentar às convergências e divergências articuladas nesse momento e avançar em direção ao seguinte, quando perseguimos grandes convergências cuja interpretação solicita *insights*, variação imaginativa, evidências e esforço para expressar essas articulações pela linguagem. [Essa etapa] solicita, enfim, compreensão da estrutura do fenômeno interrogado, tomando os individuais como casos de compreensões mais gerais que dizem agora de ideias estruturais concernentes à região de inquérito.

Assim, para a constituição da análise ideográfica, buscamos, primeiro, as Unidades de Sentido, entendidas como recortes de trechos da produção bibliográfica que trazem respostas as nossas interrogações. Em um segundo momento, construímos as Unidades de Significado, ou seja, refletimos e interpretamos as Unidades de Sentido, construindo frases que dizem de

nossas ideias e invariantes sobre o fenômeno, e os Núcleos de Significado.

As generalizações, produto da compreensão proposta pela análise nomotética, apontaram luz em direção a determinada perspectiva do fenômeno, portanto, reconhecemos que outras podem existir, que o estudo do fenômeno não se esgota na realização de um processo investigativo e que, em tempo, outros pesquisadores podem se dedicar aos estudos de outras perspectivas do fenômeno, buscando sua plenitude (MACHADO, 1994).

Por fim, compreendemos, conforme exposto por Bicudo (2011, p. 41), que

[...] efetuar uma pesquisa que assuma a concepção de realidade e de conhecimento fenomenológica e, mais que isso, proceder fenomenologicamente, ou seja, efetuando o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas, é um grande desafio.

O desafio de pesquisar pelo modo de ver, interpretar e compreender fenomenológico pode ser transposto à medida em que nos debruçamos nos estudos dos teóricos que se dedicam ao método e que, em muitos casos, ensinam-nos pela experiência na condução de investigações deste cunho e que são relatadas em diferentes produções científicas. Além disso, ao propomos à construção de processos investigativos, a partir deste olhar, admitimos os critérios de rigor necessários ao seu desenvolvimento.

2.2 A abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica

Ao elegermos a abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica já possuíamos o entendimento de que utilizaríamos da descrição como fonte para obtenção de dados. Nesse sentido, a direção de nosso olhar investigativo voltou-se para um modo de pesquisa que buscou evidenciar aspectos de qualidade na dimensão epistemológica da produção bibliográfica da Redcentro, REIPPE e RIES. Em nosso entendimento, evidenciamos esses determinados aspectos em nossos dados de pesquisa ao desvelar o modo pelo qual foram construídos e, sobretudo, como estabelecemos o fenômeno investigado.

Consideramos, ainda, que, em uma pesquisa de abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica o ponto principal, conforme Bicudo (2011), é o ato de *darmos conta de*. Entendemos que o referido ato diz respeito a reflexão produzida na dialética fenômeno/percebido ao voltarmos nossos olhares e atenção para o fenômeno em estudo. Em outras palavras, o ato nos possibilita perceber as coisas do mundo e, assim, compreender o seu

sentido e significado. Para darmos conta de um fenômeno precisamos reunir elementos, de aspecto qualitativo, que estabelecem relações, por exemplo, de convergência, de divergência, de continuidade, de descontinuidade, de homogeneidade e de heterogeneidade, buscando desvelar e compreender as nuances que são doadas pelo fenômeno e que nos dizem dele e, também, de sua realidade.

Ainda sobre o par fenômeno/percebido, fundamentados em Bicudo (2011), refletimos que essa díade indica que a qualidade não pode ser observada, e sim percebida. Portanto, a qualidade se manifesta na percepção do pesquisador. Além disso, a constituição das categorias de análise se dão no movimento de interpretação das qualidades doadas pelo fenômeno e percebidas pelo pesquisador como sendo significativas e relevantes para o que se deseja compreender. Inclusive, podemos ponderar que os resultados alcançados pela pesquisa não permitem generalizações ou transferência para um outro contexto. Devemos considerar, também, que não existe uma separação entre a percepção de quem percebe e o fenômeno percebido, portanto, pesquisador e fenômeno se entrelaçam no processo de pesquisar.

Em síntese, Bicudo (2011, p. 20) nos relata que o par fenômeno/percebido

[...] caracteriza a concepção fenomenológica de realidade e de conhecimento e solicita que a descrição e o que expressa sejam analisados e interpretados, atentando-se para a ambiguidade própria da linguagem, dada a densidade de sentidos que ela transporta. [...] deve-se adentrar pelos meandros das possibilidades do dito no dizer, buscando-se sentidos transportados tradicionalmente pela palavra, no próprio texto da descrição e do seu contexto, e investigar-se outras características que se mostrarem relevantes ao pesquisador da perspectiva da interrogação formulada. A análise e interpretação podem ou não conduzidas para articulações de sentidos manifestados, caminhando-se em direção a convergências/divergências e explicitação das compreensões que vão se constituindo. Não se obtém *verdades lógicas* sobre o investigado, mas indicações de seus modos de ser e de se mostrar. Obtêm-se generalidades expressas pelas convergências articuladas.

Assim sendo, tomamos para nossa pesquisa os sentidos que são atribuídos no par fenômeno/percebido e, dessa forma, anunciamos nossa postura em relação ao modo de proceder essa investigação qualitativa. Ao acolhermos as concepções de Bicudo (2011), no que se refere ao mencionado par, reconhecemos que a produção bibliográfica em estudo se manifesta em nuances, desvendando-se no momento do encontro entre os textos e o pesquisador. Essas doações são relevadas em nossa percepção quando nos posicionamos de forma atenta para o fenômeno. Por sua vez, os dados descortinados no ato da percepção se abrem para procedimentos de análise e interpretação que respondem qualitativamente.

De acordo com Garnica (2006), apropriando-se de reflexões apresentadas por Bogdan e Biklen (1980) sobre as características de uma pesquisa qualitativa, investigações com esse tipo de abordagem são reconhecidas pela

[...] transitoriedade de seus resultados; [...] impossibilidade de uma hipótese *a priori* [...]; a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivências prévios dos quais não consegue se desvencilhar; [...] que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; [...] impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2006, p. 88).

Reconhecemos, inicialmente, que as reflexões apresentadas foram produzidas por autores que desenvolvem suas atividades de investigação e dizem sobre a abordagem de pesquisa na perspectiva do materialismo histórico dialético. No entanto, entendemos que essas características apresentadas são pariformes aos aspectos da abordagem qualitativa na perspectiva fenomenológica e nos possibilitam reflexões que resumem o modo como conduzimos nossa pesquisa. Após esse esclarecimento, cabe mensurarmos que as características de uma pesquisa qualitativa não podem ser tidas como regras, pois entendemos que essa abordagem investigativa se encontra em movimento durante o próprio ato de pesquisar, possibilitando que novos modos de proceder sejam apresentados durante o processo.

Ao procedermos dessa forma, considerando todo esse conjunto de reflexões que fomos construindo, objetivamos aprofundar nossas compreensões a respeito do fenômeno em estudo, desvelando aspectos de sua realidade. Preocupamos em conhecer os sentidos e significados que dizem da essência do fenômeno, considerando as nuances qualitativas expressas pela linguagem dos textos que são alcançadas pela experiência subjetiva do pesquisador. Portanto, a essência que buscamos descortinar dos textos científicos não podem ser reduzidas ao processo de instrumentalização de variáveis quantificáveis.

2.3 O sentido da hermenêutica na perspectiva fenomenológica

Como nosso trabalho consiste em transcender o dito nas produções científicas de redes brasileiras de pesquisa em educação, buscamos na hermenêutica os fundamentos para a construção de um processo interpretativo que nos possibilite a compreensão dos sentidos e significados dos aspectos que são doados pelos textos que compõem nossa análise.

Pensando assim, partimos, primeiramente, da construção de nosso entendimento sobre o termo hermenêutica. Para isso, recorreremos as reflexões que foram produzidas por Paul

Ricoeur e que oferecem aporte teórico para a construção deste tópico. Para Ricoeur (1978, p. 18), “por hermenêutica entendemos a teoria das regras que governam uma exegese, quer dizer, a interpretação de um determinado texto ou conjunto de sinais susceptíveis de serem considerados como textos”. Além disso, Ricoeur (1978, p. 18) acrescenta que

[...] ao propor religar a linguagem simbólica à compreensão de si, penso satisfazer o desejo mais profundo da hermenêutica. Toda interpretação se propõe a vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural revoluta, à qual pertence o texto, e o próprio intérprete. Ao superar essa distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o exegeta pode apropriar-se do sentido: de estranho, pretende torná-lo próprio; quer dizer, fazê-lo seu. Portanto, o que ele persegue, através da compreensão do outro, é a ampliação da própria compreensão de si mesmo. Assim, toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mediante a compreensão do outro.

Em outra obra, Ricoeur (1990, p. 17), reflete que “a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. Para esse filósofo, “a hermenêutica é a decifração da vida no espelho do texto” (RICOEUR, 1991, p. 49). Acrescentando, ainda, que “a questão já não é definir a hermenêutica como uma investigação das intenções psicológicas escondidas no texto, mas como explicitação do ser-no-mundo revelado pelo texto” (RICOEUR, 1991, p. 62).

Diante do que expomos, assumimos que a hermenêutica busca, sobretudo, superar a distância, histórica e/ou contextual, que possa existir entre o texto e o seu leitor, aproximando-os. Entendemos, portanto, que a apropriação do sentido daquilo que se manifesta pela linguagem escrita ocorre quando o intérprete consegue compreender, desenvolver e aplicar uma forma que lhe possibilite superar esse distanciamento e tornar o texto como sendo, então, uma expressão sua. Ao assim proceder, o leitor vai interpretando um determinado texto e, conseqüentemente, vai decifrando também sua própria existência. Ou seja, pensamos que a proposta da hermenêutica de Ricoeur indica um processo que envolve a interpretação e a compreensão do sentido de mundo, de ser humano e de vida, indo além do descortinamento das intenções do autor e do próprio texto que são apresentadas no corpo da obra.

Para mais, Ricoeur (1991, p. 42) diz que

[...] já não se trata de definir a hermenêutica pela coincidência entre o gênio do leitor e o gênio do autor. A intenção do autor, ausente do seu texto, tornou-se, ela própria, uma questão hermenêutica. Quando à outra subjetividade, a do leitor, ela é tanto a obra da leitura e o dom do texto como é o portador das expectativas com o que este leitor aborda e recebe o texto. Já não se trata, pois, de definir hermenêutica pelo primado da subjetividade que lê no texto, portanto, por uma estética da recepção.

Assim, refletimos que, ao nos colocarmos diante da leitura e interpretação de um texto, encontramos nesse processo duas diferentes subjetividades, a do autor e a do próprio leitor. Essas subjetividades não são apreciadas pela hermenêutica de forma isolada e trata-se, portanto, de condições inseparáveis no processo de interpretação e compreensão do dito pela linguagem escrita. Desse modo, pensamos que o processo hermenêutico se ocupa de desvelar a intenção do autor quando busca pelos aspectos que direcionam e dizem da construção interna da própria obra e quando, paralelamente, procura expressar o que o texto projeta para fora de si mesmo, transcendendo os limites da escrita. Com relação a subjetividade do leitor, entendemos que toda interpretação é realizada por um sujeito que carrega expectativas e experiências que podem direcionar seu olhar para manifestações específicas do texto, proporcionando a possibilidade de diferentes interpretações. Pelo que expomos, consideramos, portanto, que a tarefa da hermenêutica envolve construir a compreensão dos significados e sentidos que são doados pela leitura e interpretação do texto, considerando os aspectos internos da produção, as projeções externas e, também, as expectativas e contexto de quem o interpreta.

Recorremos, ainda, aos entendimentos sobre o termo hermenêutica de Palmer (1999, p. 23) na exposição de que “as raízes da palavra hermenêutica residem no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por – interpretar –, e no substantivo *hermeneia*, – interpretação”. O termo também é associado a Hermes, “Deus-Mensageiro-Alado”, “de cujo nome as palavras aparentemente derivaram [...]. É significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (PALMER, 1999, p. 24). Além disso, Palmer (1999, p. 24) relata que “a origem das actuais [atuais] palavras – hermenêutica – e – hermenêutico – sugere o processo de – tornar compreensível –, especialmente enquanto tal processo envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência neste processo”.

Portanto, mediante as discussões apresentadas, ponderamos que a hermenêutica é uma forma de compreender situações, aspectos ou coisas, através da interpretação, com o intuito de trazer à luz os sentidos e significados do que foi posto em estudo e anteriormente não assimilado pelo homem, objetivando sua efetiva compreensão e exposição aos demais interessados. Vale esclarecermos, com aporte em Ricoeur (2011), que um mesmo texto se abre para inúmeras interpretações, quando é submetido a leitura de diferentes pessoas ou a partir de novas experiências de um mesmo leitor.

No entanto, reconhecemos, fundamentados em Ricoeur (1991), que toda interpretação só se torna possível em função da categoria hermenêutica intitulada de Mundo do Texto. A esse

respeito, temos em Bulawski (2004, p. 381-382) a reflexão de que

[...] a interpretação se torna possível graças à categoria hermenêutica defendida por Ricoeur como “Mundo do Texto”. [...] o “Mundo do Texto” une e comunica entre si dois sujeitos: o autor e o leitor. Graças, portanto, ao “Mundo do Texto”, forma-se a intersubjetividade, como ação recíproca dialógica, esta interação faz-se a partir da reciprocidade de dizer e de ouvir.

Mediante o exposto, podemos considerar que os significados e sentidos que buscamos apropriar de um determinado texto é simplesmente a ideia de mundo que o mesmo carrega, ou seja, os princípios e as convicções que ele nos apresenta sobre determinado assunto abordado. Em outras palavras, podemos dizer que o Mundo do Texto se refere aos novos saberes, conceitos, formas de ser e agir que o texto vai construindo em relação ao tema e aos assuntos que são apresentados na escrita e que, sobretudo, são doados ao intérprete pelo processo de leitura a partir de uma relação dialética que se edifica entre o leitor e a obra.

Para dar conta dessa categoria hermenêutica de Mundo do Texto, o filósofo Paul Ricoeur estruturou um itinerário hermenêutico que considera cinco questões, a saber: “a) a realização da linguagem como discurso; b) a realização do discurso como obra estruturada; c) a relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso; d) a obra de discurso como projeção de um mundo, o Mundo do Texto; e) o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si” (RICOEUR, 1991, p. 110). Em função dessa particularidade, optamos por apresentar os conceitos e reflexões pertinentes a cada uma.

Primeiramente, sobre a realização da linguagem como discurso temos, com aporte em Ricoeur (1991), a compreensão de que o discurso, mesmo oral, apresenta aspectos primitivos de distanciação que podem ser reconhecidos na dialética que se estabelece entre acontecimento e significação. Compreendemos que, quando um sujeito fala, temos um discurso sendo apresentado e se oferecendo como acontecimento. Reconhecemos isso ao observar que alguma coisa acontece quando alguém fala. Ricoeur (1991, p. 112) reflete que

[...] dizer que o discurso é um acontecimento significa, em primeiro lugar, que o discurso se realiza temporalmente e no presente, enquanto o sistema da língua é virtual e fora do tempo. [...] O discurso é ainda acontecimento num terceiro sentido: enquanto os signos da linguagem remetem apenas para outros signos no interior do próprio sistema e fazem com que a língua não tenha mais mundo que tempo e subjetividade, o discurso é sempre sobre alguma coisa: ele refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar; o acontecimento, neste terceiro sentido é a chegada a linguagem de um mundo por intermédio do discurso.

Sendo assim, consideremos que todo discurso é realizado no tempo presente e que sempre, ao falar, estamos nos expressando. Além disso, reconhecemos que o discurso carrega uma determinada realidade, algo ou mundo que desejamos expor à visão do outro. Ao assim pensarmos, também destacamos que o discurso possui um caráter de troca, pois ele “não terá apenas um mundo, mas tem um outro, uma outra pessoa, um interlocutor ao qual ele se dirige, o acontecimento, neste último sentido, é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo” (RICOEUR, 1991, p. 112). Vejamos que essas características quando empreendidas em conjunto dão conta de transformar o discurso em um acontecimento.

Para mais, acrescentamos que esse mesmo discurso, expresso enquanto acontecimento, carrega sentidos e significados que lhe são particulares. Nesse sentido, ao pensar sobre o par dialético acontecimento e significação, Ricoeur (1991, p. 112) reflete que

[...] é da tensão entre estes dois pólos que nascem a produção do discurso como obra, a dialética da fala e da escrita e todos os outros traços do texto que irão enriquecer a noção de distanciação. Para introduzir esta dialética do acontecimento e do sentido, proponho-me, dizer que se todo o discurso é efetuado como acontecimento, todo o discurso é compreendido como significação.

Dessa maneira, concluímos que o discurso empreendido como acontecimento também é concebido como significação. Para Ricoeur (1991), o que se busca compreender não é o acontecimento em si, mas os sentidos e significados que são apresentados nele. Dado essa singularidade, podemos entender

[...] por significação do ato do discurso, ou por *noema do dizer*, não apenas o correlato da frase, no sentido restrito do ato proposicional, mas também o da força ilocucionária e mesmo o da ação perlocucionária, na medida em que esses três aspectos do ato do discurso estão codificados e regulados segundo paradigmas, na medida, portanto, em que eles podem ser identificados e reidentificados como tendo a mesma significação. Eu dou, pois, aqui, à palavra significação uma acepção muito lata que abrange todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização intencional que torna possível, por sua vez, a exteriorização do discurso na obra e na escrita (RICOEUR, 1991, p. 114).

Mediante o que expomos, constatamos que para se compreender em totalidade os sentidos e significados de um determinado discurso torna-se necessário apreender sobre os aspectos que são característicos e que compõe esse ato do discurso, já que eles nos dizem da possibilidade de exteriorização do discurso na obra e na escrita. Em vista disso, verificamos que o ato do discurso é constituído por três aspectos: proposicional ou locucionário,

ilocucionário e o perlocucionário. Buscando exemplificar cada um desses aspectos, Ricoeur (1991, p. 113) relata-nos que

[...] se eu lhe digo que feche a porta, faço três coisas: relaciono o predicado da ação (fechar) com dois argumentos (você e a porta); é o ato de dizer. Mas digo-lhe esta coisa com a força de uma ordem e não de uma constatação, ou de um desejo, ou de uma promessa; é o ato ilocucionário. Finalmente, posso provocar certos efeitos, tais como o medo, pelo fato de lhe dar uma ordem; estes efeitos fazem do discurso uma espécie de estímulo que produz certos resultados; é o ato perlocucionário.

Em outras palavras, temos que o aspecto proposicional nos fala do ato de dizer, apresenta-se como sendo as frases de proposição. Por sua vez, o aspecto ilocucionário trata do modo verbal utilizado no discurso, podendo ser o indicativo, subjuntivo ou imperativo. Por último, o aspecto perlocucionário que refere aos efeitos e a ação obtida como o resultado do fato de falar. Vale ressaltarmos que esse último aspecto é uma peculiaridade perceptível, sobretudo, no discurso oral e considera as emoções dos interlocutores.

Após apresentarmos reflexões sobre a realização da linguagem como discurso na dialética entre acontecimento e significação é necessário contemplarmos a próxima questão do itinerário hermenêutico proposto e que se refere a realização do discurso como obra estruturada. As compreensões de Ricoeur (1989) sobre essa questão envolvem três dimensões: a) o conceito de obra; b) a codificação da obra; c) por fim, o estilo. A respeito dessas dimensões, Ricoeur (1989, p. 117) nos diz que

[...] em primeiro lugar, uma obra é uma sequência mais longa que a frase que suscita um novo problema de compreensão de compreensão relativo à totalidade finita e fechada, que a obra como tal constitui. Em segundo, a obra é submetida a uma forma de codificação que se aplica à própria composição e que faz do discurso ou uma narração, ou um poema, ou um ensaio, etc.; é esta codificação que é conhecida pelo nome gênero literário; por outras palavras pertence à uma obra filiar-se a um gênero literário. Finalmente uma obra recebe uma configuração única que a liga a um indivíduo e a que se chama estilo.

Além disso, segundo Ricoeur (1991), o discurso como obra é constituído, sobretudo, por duas características, composição e a pertença a um gênero e estilo individual. Através dessas características a obra apresenta as categorias de produção e trabalho, sendo, “modos de considerar a linguagem como um material a trabalhar e a formar” (RICOEUR, 1991, p. 115). Ao refletirmos sobre essas categorias entendemos que um texto científico, um conto, uma poesia ou uma reportagem jornalística, entre outros tipos de obras estruturadas, apresentam ser

o resultado de produção e trabalho, nesse caso intelectual. Ao assumirmos essa perspectiva, entendemos que não existem diferenças entre produção e trabalho intelectual com o manual, pois ambos estão produzindo algo. Na produção e trabalho intelectual, temos a obra como sendo o resultado do processo de estruturação da linguagem. Por sua vez, quando pensamos na produção e trabalho manual ou braçal temos por resultado desse processo a oferta de bens de consumo, de produção e serviços.

Vejamos que esse processo de transformação do discurso em uma obra estruturada muda o *status* do mesmo, passando a ser compreendido como um texto formalmente elaborado e posto como objeto do mundo. Entendemos, ainda, que, em função desse processo de transformação a dialética ocorrida entre acontecimento e significação, compreendida na realização da linguagem como discurso, insere-se também na noção de obra. Assim pensamos, ao refletirmos, com aporte em Ricoeur (1991, p. 116), que a obra é colocada como “[...] mediação prática entre a irracionalidade do acontecimento e a racionalidade do sentido”. Nesse caso, o acontecimento é tido na obra tal qual o estilo assumido pela produção, envolvendo características de organização, estrutura, gênero textual e modo verbal. Por sua vez, a significação ou o sentido refere-se as características que dão singularidade a obra e envolve, sobretudo, as concepções de vida e mundo que o próprio autor carrega e transmite no texto.

Para mais, entendemos que toda essa maneira de se pensar a realização do discurso como uma obra estruturada passa, sobretudo, pela transformação da fala ou do discurso do autor em escrita. Nesse sentido, inauguramos as compreensões da terceira questão posta por Ricoeur (1991) e refere-se à relação da fala com a escrita no discurso e nas obras de discurso, buscando compreender o que acontece durante esse caminho.

Para dar conta desse entendimento, Ricoeur (1991, 118) diz que, “à primeira vista, a escrita parece introduzir apenas um fator puramente exterior e material: a fixação, que coloca o evento do discurso ao abrigo da destruição”. Nessa perspectiva, estamos tratando o fator fixação como o responsável por tornar o texto independente do autor, quando transforma o discurso em escrita, exterioriza na obra e a faz material para o mundo. Além disso, entendemos que essa característica, de fixação do discurso pela escrita, carrega um distanciamento entre o acontecimento e significado que o autor teve a intenção de apresentar na sua obra e o que realmente o texto significa como tal, tornando-o, assim, autônomo do autor. Para o filósofo, nesse momento aplicam-se os conceitos de significação mental e significação verbal. Por significação mental, compreendemos a ideia ou intenção do autor. Por sua vez, por significação verbal admitimos como sendo a exteriorização e materialização do próprio texto.

Para além disso, de acordo com Ricoeur (1991), esse distanciamento é tratado, também,

como sendo a emancipação do texto. Nesse horizonte da emancipação, entendemos, sobretudo, que “[...] o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico como psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa situação nova: é o que faz, precisamente, o ato de ler” (RICOEUR, 1991, p. 119). Ao refletirmos sobre o exposto, apreendemos que um determinado texto ao ser lido nos possibilita vivenciar algumas situações. A primeira delas refere-se ao fato de que, por adquirir uma existência própria, o texto transcende o leitor, assim como faz na relação de distanciamento com seu autor. A segunda relaciona-se com a possibilidade de que um mesmo texto assuma diferentes significados e sentidos a cada nova leitura realizada por um mesmo indivíduo, manifestando a possibilidade de inúmeras interpretações. Por sua vez, a última situação concentra-se no fato de que cada leitor alcança sentidos e significados diferentes sobre um mesmo texto, realizando, portanto, interpretações que podem ser consideradas distintas umas das outras.

Assim sendo, entendemos que o se encontra em questão já não é a escrita do texto em si, mas as múltiplas interpretações que uma obra nos possibilita ao ser lida. Para Ricoeur (1991) temos nessa leitura uma nova dialética, da distanciação e da apropriação. O conceito de distanciação, na leitura, refere-se ao hiato temporal e histórico existente entre o texto e seu leitor. Por sua vez, compreendemos a apropriação como o ato de tornar algo próprio ou de apoderamos do que, até então, nos parecia estranho e distante. Assumindo essas condições, pensamos que a hermenêutica se concentra em um modo operativo de leitura e interpretação que busca diminuir a distância ou o estranhamento existente entre o texto e seu leitor e, dessa forma, possibilitando compreender os sentidos e significados que são apresentados pela obra, apropriando-se do que é dito.

Em vista disso, acreditamos ser pertinente considerar que o que buscamos compreender e apropriar denominamos de o Mundo do Texto, ou seja, são os saberes, conceitos, formas de ser e agir que o texto vai construindo em relação ao tema e aos assuntos que são apresentados para os leitores em sua escrita. Portanto, a partir desse entendimento, instauramos nossas discussões que se dedicam a quarta questão que estrutura o itinerário hermenêutico de Ricoeur (1991), sendo ela: a obra de discurso como projeção de um mundo, o Mundo do Texto.

Vale ressaltar que a noção de Mundo do Texto ou coisa do texto constitui aspecto principal da tarefa hermenêutica. Dado essa relevância, para o conceito de Mundo do Texto encontramos a reflexão de que

[...] a tese hermenêutica, diametralmente oposta à tese estruturalista – não ao método e às pesquisas estruturalistas – é que a diferença entre a fala e a escrita

não poderia abolir a função fundamental do discurso (o qual engloba estas duas variantes: oral e escrita) O discurso consiste em que alguém diz algo real para alguém sobre algo. Sobre algo: a inalienável função referencial do discurso. A escrita não a abole, mas a transforma. No discurso oral, interlocutores, face a face, podem a título último referenciar aquilo sobre o que falam juntos ao mundo limítrofe que lhes é comum. Apenas a escrita pode, ao dirigir-se a qualquer um que saiba ler, referir-se a um mundo que não está aí entre os interlocutores, a um mundo que é o Mundo do Texto e que, todavia, não está no texto. Eu o chamo, com Gadamer, a coisa do texto. A coisa do texto, eis objeto da hermenêutica. Ela não está nem atrás do texto como o autor presumido, nem dentro do texto como a sua estrutura, mas desdobrada diante dele (RICOEUR, 1996, p. 185-186).

Para mais, ainda com aporte em Ricoeur (1991), encontramos outra observação que complementa e amplia, em outras palavras, o sentido de Mundo do Texto expresso anteriormente. Para o filósofo, o Mundo do Texto não se trata da estrutura textual assumida por uma determinada obra ou da intenção de seu autor, ele refere-se, portanto, ao novo mundo que é proposto pelo texto e se abre diante do leitor. Uma proposição de mundo em que o leitor pode torná-la própria ao ocupar-se das novas possibilidades de ser e agir a partir do que o texto desvela. Em vista disso, poderemos que o Mundo do Texto carrega o que é significativo na obra e que concede sentido ao leitor ou intérprete.

Corroborando com a noção de Mundo do Texto, Pellauer (2010, p. 86-87) nos diz que

[...] trata-se de algo que o texto, por assim dizer, projeta não atrás, mas à frente de si. Dissemos que o discurso é sempre sobre algo. Os textos são, em última análise, sobre esse “mundo” que os leitores podem se imaginar habitando. Daí compreender um texto (ou qualquer instância de discurso) depende, para Ricoeur, de captar o Mundo do Texto (ou do que é dito) como um mundo que eu posso ou nós podemos imaginar habitando. Mas uma vez que o “eu” (ou nós) em questão difere no tempo, assim também o significado do texto de que alguém se apropria vai diferir de alguma forma de uma época para outra e de um lugar para outro, sem por tudo isso se tornar sem significado.

Pelo que expomos sobre o Mundo do Texto, entendemos, portanto, que a tarefa da hermenêutica se traduz na possibilidade de interpretação, compreensão e explicitação do sentido e significado de um determinado mundo que o texto apresenta. Nesse sentido, temos uma apropriação, por parte do leitor, de uma proposta de mundo, tomando para si algo que lhe parecia estranho no primeiro contato. Um texto e sua interpretação nos abre a possibilidade de um novo ser no mundo, pois a realidade do leitor vai se transformando na medida em que se apropria dos sentidos e significados do Mundo do Texto que são desvelados pelo processo de interpretação. Em síntese, para Ricoeur (1996, p. 186),

[...] aquilo de que eu, finalmente, me aproprio é de uma proposta do mundo; [...] A partir daí, compreender é compreender-se diante do texto. Não impor ao texto a sua própria capacidade finita de compreender, mas expor-se ao texto e receber dele um si mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposta do mundo.

Vejamos que, ao expressarmos que compreender é compreender-se diante do texto inauguramos as discussões que versam sobre a quinta e última questão proposta no itinerário hermenêutico de Ricoeur (1991), a saber: o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si. Para esse filósofo, ao exibirmos essa expressão de compreender-se diante da obra tratamos da hermenêutica do si-mesmo. Ao assumir essa perspectiva, entendemos a concepção de que o texto oportuniza a mediação pela qual podemos compreender nós mesmos, assumindo para isso a existência da subjetividade daquele que o interpreta. Sobre isso, Ricoeur (1991, p. 123) assegura que a subjetividade do leitor

[...] prolonga este caráter fundamental de todo o discurso, o de ser dirigido a alguém. Mas, diferentemente do diálogo, este frente a frente não é dado na situação de discurso, ele é, se assim posso dizer, criado, instaurado, instituído pela própria obra. Uma obra franqueia-se aos seus leitores e, assim, cria o seu próprio frente a frente subjetivo.

Diante do exposto, compreendemos que a subjetividade do leitor apontada como característica principal no contexto da compreensão de si mediante uma obra de discurso trata, sobretudo, do próprio conceito de apropriação. A leitura e interpretação de um determinado texto possibilita ao seu leitor apossar-se de um mundo que anteriormente lhe era estranho, descobrindo novas formas de ser no mundo e de transformação de si mesmo. Nessa perspectiva de construção e reconstrução de nós mesmos, Ricoeur (1991, p. 123) relata que

[...] apenas nos compreendemos pela grande digressão dos signos de humanidade depositados nas obras de cultura. Que saberíamos nós do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo aquilo a que nós chamamos o si, se isso não tivesse sido traduzido à linguagem e articulado pela literatura?

Além disso, podemos refletir que a apropriação que realizamos a partir da leitura e interpretação de uma determinada obra trata-se, conforme já discutimos na questão anterior, do Mundo do Texto, ou seja, do que é significativo e faz sentido ao leitor como sendo uma proposta de mundo. Ao falarmos sobre interpretação, temos em Ricoeur (1991), o conceito de que o termo se refere ao processo pelo qual, diante da obra, aquele que lê um determinado texto

desvela novos modos de ser e se reconhecer no mundo. Reconhecemos, portanto, que o processo de interpretação acontece quando nos abrimos para o texto, deixando que ele se mostre e recebendo dele suas nuances de proposta de um mundo. Vale ainda esclarecermos que a interpretação de um texto vai além do ato de compreender um autor ou a de esclarecer a estrutura de seu texto. No texto de Salles (2012, p. 266-267), encontramos uma síntese sobre o processo de interpretação ao nos esclarecer que

[...] interpretar é trazer à linguagem o tipo de ser-no-mundo que se desvela no ato da leitura, possibilitando que o texto seja recontextualizador na vida daquele que dele se aproxima na busca da interpretação da própria vida. Interpretar é decifrar a vida no espelho do texto e neste empreendimento hermenêutico, promove-se a confrontação, o diálogo, a conversação, entre o leitor-intérprete e a proposição de mundo feita pelo texto. De fato, uma proposição de mundo é aquilo que deve ser interpretado em um texto, o Mundo do Texto é o objeto propriamente dito da hermenêutica, a proposição de uma nova possibilidade de ser e agir que ao entrar em contato com o mundo do leitor o refaz, seja confirmando seja reconfigurando-o. Nesta dinâmica de uma nova compreensão de si, o leitor somente se encontra como tal ao perder-se, ao trocar a pretensa original radical da subjetividade por uma postura mais modesta, a de leitor e intérprete da própria vida. A compreensão de si significa, pois, desapropriação e reapropriação, o que supõe uma distância crítica de si mesmo, ou ainda, a ideia de alteridade no interior da própria subjetividade ou, para dizer como Ricoeur, a ideia de um si mesmo como outro. Nessa descentralização da subjetividade, ocorre o abandono do eu, dono de si mesmo, para se pensar no si, discípulo do texto. Um discipulado ritmado pelo movimento de interpretação inerente ao texto que projeta o leitor para além de si mesmo e do próprio texto. A interpretação chega a termo na compreensão que o leitor faz de si mesmo, do leitor que doravante se compreende melhor, se compreende diferente ou começa a se compreender na permanente aventura da interpretação. A compreensão de um texto passa a ser também a compreensão da nossa situação de leitores. O que é compreendido não é a intenção de outra pessoa, a do autor do texto, mas um projeto de vida ou, na linguagem heideggeriana, o esboço de um novo ser-no-mundo.

Ainda compete mensurarmos que o caráter individual que carrega o processo de interpretação de uma obra nos permite observar que um mesmo texto pode se abrir para infinitas possibilidades de interpretações. Isso ocorre ao considerarmos que os leitores de uma determinada obra transportam para o processo de interpretação todo o contexto de vida e experiências que acumularam, oportunizando que o Mundo do Texto se mostre com sentidos e significados para cada leitor e, sobretudo, provocando compreensões distintas. Além disso, a cada visita que um intérprete realiza em um texto, de tempo em tempo, modifica seu modo de ser e se reconhecer no mundo, apresentando sempre um novo olhar sobre o mesmo texto.

Por último, com aporte em Ricoeur (1978), revelamos que os procedimentos de análise hermenêutica de discursos que são expressos em linguagem escrita envolvem três momentos.

O primeiro refere-se a fase de leitura inicial do texto, promovendo a compreensão dos sentidos gerais que se manifestam em suas linhas. Para o filósofo, essa leitura precisa ser realizada várias vezes para que o texto se mostre em sua totalidade, sem nos aprisionarmos a ideias preconcebidas ou julgamentos sobre o tema exposto. O segundo trata da realização de uma leitura crítica. Nessa ocasião, devemos promover releituras atentas do texto, buscando interpretar e compreender os significados que não estão na superfície de suas linhas e demandam profundidade. O terceiro ocupa-se da apropriação do que foi dito no texto, envolvendo a efetiva compreensão e incorporação dos sentidos e significados do que foi desvelado. Isso posto, caminhamos na direção de apresentar os procedimentos que fomos construindo para efetivação desta tese de doutoramento.

2.4 As análises ideográfica e nomotética

Entendemos, inicialmente, que uma investigação epistemológica trata da realização de um estudo crítico-reflexivo sobre a produção do conhecimento científico de uma determinada área do saber, preocupando-se com os modos de ver, abordar ou interpretar a realidade. Nessa perspectiva, o interesse dos estudos epistemológicos abrange questões que fundamentam o desenvolvimento do processo investigativo e envolvem, sobretudo, as relações entre o sujeito e o objeto de pesquisa, as concepções de causalidade, os critérios de validação científica e as concepções de mundo que o investigador carrega e que nos revela em suas produções.

Assumimos essa pesquisa como sendo um estudo de metanálise, que se volta para a produção acadêmica de redes de pesquisa em educação. Referenciados em Bicudo (2014, p. 13-14), entendemos que a metanálise é o movimento de

[...] retomada da pesquisa realizada, mediante um pensar sistemático e comprometido de buscar dar-se conta da investigação efetuada. Esse 'dar-se conta' significa tomar ciência, mediante uma volta sobre o efetuado. Portanto, trata-se de um movimento reflexivo sobre o que foi investigado, sobre como a pesquisa foi conduzida e ainda, atentar-se para ver se ela responde à interrogação que a gerou. Para além dessa reflexão, e fazendo parte desse movimento do pensar, incluo aquele de buscar pelo sentido que essa investigação faz para aquele que sobre ela reflete, para seus companheiros de pesquisa, para o tema investigado e para a região de inquérito.

Assim, por meio de uma hermenêutica fenomenológica, nos dedicamos à análise epistemológica da produção bibliográfica da Redecentro, REIPPE e RIES, buscando como os pesquisadores desenvolvem o método, qual o referencial teórico-metodológico em que se fundamentam e a concepção de educação manifesta em seus trabalhos científicos,

intencionalmente voltando-nos para o movimento de metacompreensão do fenômeno investigado.

Apresentamos, primeiramente, o sentido de produção bibliográfica que assumimos para realização desta investigação. Compreendemos que esse termo se refere ao conjunto de diferentes tipos de textos científicos que relatam e divulgam os resultados de processos investigativos produzidos por pesquisadores. Segundo informações obtidas na Plataforma Lattes do CNPq, as produções bibliográficas abrangem artigos publicados em periódicos ou aceitos para publicação, livros e capítulos, textos em jornais ou revistas, trabalhos publicados em anais de eventos, apresentação de trabalho e palestra, partitura musical, tradução, prefácio e posfácio e, ainda, outras produções científicas que não se enquadrem nas opções anteriores (CNPq, [20--?]c). Nesta pesquisa, reconhecemos a produção bibliográfica compreendida por artigos publicados em periódicos, livros e capítulos, e, incluímos, dissertações e teses por concebermos que são trabalhos de pesquisa discente realizado sob a orientação dos pesquisadores. Fizemos essa escolha por reconhecer que esses textos científicos traduzem a produção investigativa dos pesquisadores e que são de acesso público.

Assim, coube-nos realizar as atividades que envolveram o processo de busca e seleção das produções bibliográficas que definimos como sendo nosso fenômeno de estudo. Para chegarmos nesses textos científicos, recorreremos ao Currículo Lattes dos pesquisadores, disponíveis na Plataforma Lattes do CNPq. Assim fizemos, por entender que esse ambiente se constitui a principal base de dados sobre os currículos dos pesquisadores brasileiros, inclusive sendo adotado por referência pelas instituições de fomento, de ensino superior e de pesquisa no Brasil (CNPq, [20--?]d).

Fomos, primeiramente, aos Currículos Lattes dos coordenadores da Redecentro, REIPPE e RIES. Nesses currículos, encontramos as suas produções bibliográficas, individuais ou colaborativas, que pertencem ao contexto das redes de pesquisa e, também, identificamos membros desses espaços de construção partilhada do conhecimento. Ao procedermos assim, chegamos aos currículos desses integrantes e identificamos suas produções no ambiente dessas redes. Vale ressaltar que alguns desses currículos anunciavam outros novos membros e nos possibilitaram desvelar a estrutura de pesquisadores dessas redes e, conseqüentemente, a produção bibliográfica desenvolvida.

Todas as produções bibliográficas que encontramos foram alocadas em uma planilha do Excel (*Microsoft Office 2016*), contendo: identificação da rede pertencente; título do trabalho, ano de publicação, autoria, tipo de produção; instituição de publicação e, por fim, se o texto científico se encontrava disponível em versão impressa ou virtual. Ao atuarmos desse modo

operacional, encontramos quinhentos e oitenta e sete (587) trabalhos produzidos no âmbito da Redecentro, REIPPE e RIES, sendo: cento e sessenta e cinco (165) artigos; duzentos e cinquenta e um (251) capítulos de livros; cinquenta e oito (58) livros; cinquenta e seis (56) dissertações; e, por fim, cinquenta e sete (57) teses. Esse levantamento nos possibilitou conhecer o quantitativo de produções bibliográficas que encontramos em cada rede de pesquisa e a estratificação por tipo de produção bibliográfica (tabela 1).

Tabela 1 - Produções bibliográficas por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.

Rede de Pesquisa	População	Produção Bibliográfica	População
Redecentro	73	Artigos	35
		Capítulos de livros	27
		Livros	02
		Teses	01
		Dissertações	08
REIPPE	24	Artigos	17
		Capítulos de livros	01
		Livros	01
		Teses	02
		Dissertações	03
RIES	490	Artigos	113
		Capítulos de livros	223
		Livros	55
		Teses	54
		Dissertações	45

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

A partir do levantamento realizado, verificamos a necessidade de adotar critérios que pudessem refinar nosso banco de produções bibliográficas. O primeiro referiu-se à opção de selecionar apenas produções bibliográficas disponíveis na Rede de Alcance Mundial (também conhecida por *World Wide Web*, *www* ou *Web*), garantindo acesso aos textos científicos. O segundo tratou da exclusão dos trabalhos que se manifestavam em duplicidade de conteúdo, mas que foram alocados na primeira planilha por compreenderem tipo de produção bibliográfica diferente, optando por deixar apenas um (01) dos trabalhos. O terceiro concerniu na supressão dos capítulos de livros que representavam uma parte dos livros editados pela própria rede e que, conseqüentemente, já havíamos alocado como produção bibliográfica, evitando superestimar a produção encontrada. Após aplicação desses critérios chegamos ao universo de trezentos e onze (311) produções bibliográficas (apêndice A). Nessa totalidade, temos: cento e sessenta e cinco (165) artigos; treze (13) capítulos de livros; vinte e um (21)

livros; cinquenta e cinco (55) dissertações; e, por último, cinquenta e sete (57) teses. Esse refinamento realizado nos possibilitou conhecer o novo quantitativo de produções bibliográficas que encontramos em cada rede de pesquisa e a estratificação por tipo de produção bibliográfica (tabela 2).

Tabela 2 - Produções bibliográficas disponíveis por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.

Rede de Pesquisa	População	Produção Bibliográfica	População
Redecentro	48	Artigos	35
		Capítulos de livros	03
		Livros	01
		Teses	01
		Dissertações	08
REIPPE	21	Artigos	17
		Capítulos de livros	-
		Livros	-
		Teses	02
		Dissertações	02
RIES	242	Artigos	113
		Capítulos de livros	10
		Livros	20
		Teses	54
		Dissertações	45

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

Após encontramos esse universo de trezentos e onze (311) trabalhos, fizemos uma análise sobre sua composição e possibilidade de realização desta pesquisa de doutoramento. Ao analisarmos a composição dessa amostra e de aprofundarmos em nossas reflexões sobre os tipos de produções acadêmicas que melhor traduzem o sentido da construção colaborativa e partilhada do saber em redes de pesquisa, consideramos a possibilidade da apresentação de um novo universo. Pensamos que, dos trabalhos acadêmicos que encontramos, os artigos expressam a identidade da rede. Assim sendo, construímos, a partir do universo trezentos e onze (311) trabalhos encontrados, um novo banco de produções bibliográficas considerando apenas esse tipo de trabalho. Após aplicação desse critério chegamos a um novo universo de cento e sessenta e cinco (165) trabalhos (apêndice B).

Após assumirmos esse universo de cento e sessenta e cinco (165) trabalhos, iniciamos o nosso primeiro movimento para seleção do quantitativo de vinte e cinco (25) produções bibliográficas para compor nossa amostra de pesquisa. Para isso, recorremos aos métodos probabilísticos de amostragem estratificada proporcional e sistemática. Fizemos essa opção por

compreender que esses métodos estatísticos contribuem com os critérios de cientificidade que adotamos para nossa pesquisa e, sobretudo, que nos possibilitam selecionar uma amostra significativa da produção bibliográfica.

O primeiro método probabilístico que utilizamos foi o de amostragem estratificada proporcional. Para isso, separamos o universo de cento e sessenta e cinco (165) produções bibliográficas em três (03) estratos que receberam os nomes das respectivas redes – Redecentro, REIPPE e RIES. Essa primeira estratificação possibilitou-nos conhecer o quantitativo de produções bibliográficas que encontramos em cada rede de pesquisa, a proporção dos estratos dessas redes e, por consequência, o tamanho da amostra desses estratos (tabela 3).

Tabela 3 - Artigos por rede de pesquisa, Brasil, 1998-2016.

Estrato	População	Proporção	Amostra
Redecentro	35	21,21 %	05
REIPPE	17	10,30 %	03
RIES	113	68,49 %	17

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

Por sua vez, para selecionarmos nossa amostra de vinte e cinco (25) produções bibliográficas, respeitando o número da amostra de cada estrato, utilizamos o método probabilístico de amostragem sistemática. Fizemos essa opção para salvaguardar que as cento e sessenta e cinco (165) produções bibliográficas que encontramos possuíssem a mesma probabilidade de escolha.

Para isso, realizamos um esquema de sistematização em cada estrato. As etapas que percorremos envolveram, respectivamente: a) a enumeração em ordem crescente dos trabalhos que compõe a população de cada estrato das redes de pesquisa; b) encontrar os intervalos de amostragem (K) de cada um dos estratos – para conhecê-los dividimos o número total de produções encontradas em cada estrato pelo tamanho amostral definido para cada um deles; c) o sorteio dos números inteiros (r) para cada estrato, entre 1 e o seu respectivo intervalo de amostragem (K), o número sorteado corresponde ao primeiro texto selecionado para a amostra do estrato. Para realização desse sorteio utilizamos a função “aleatório entre” do Excel (*Microsoft Office 2016*); d) e, por último, selecionamos os demais textos de cada estrato observando a sistematização (r, r + K, r + 2K, r + 3K, ...). Após aplicação dos métodos probabilísticos de amostragem estratificada proporcional e sistemática chegamos ao quantitativo de vinte e cinco (25) produções bibliográficas da amostra (apêndice C).

Após seleção da amostra construímos um procedimento para codificação e identificação

dos textos para análise (Figura 1).

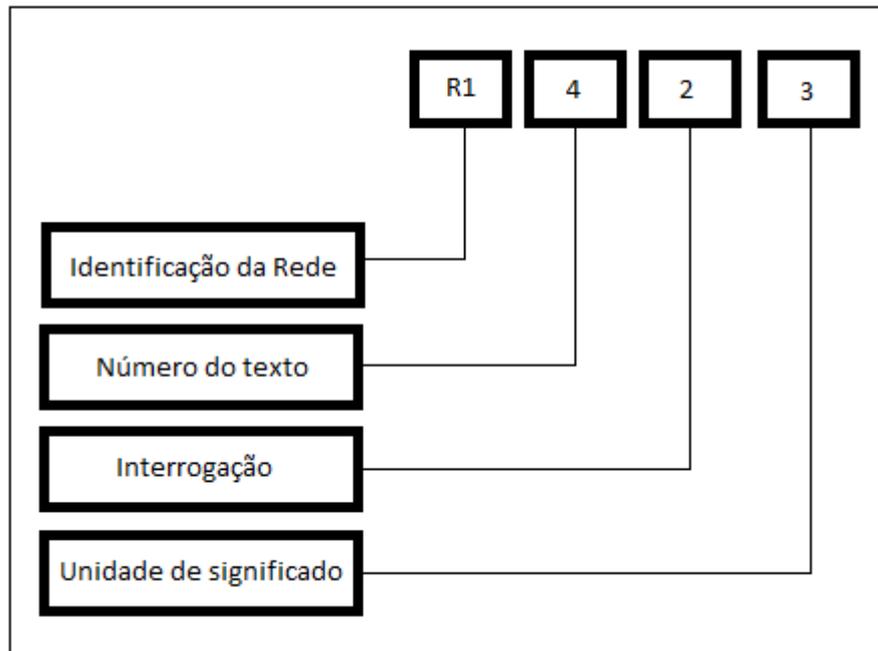


Figura 1 - Codificação da produção bibliográfica da amostra.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Vale esclarecermos que as redes receberam as seguintes identificações: Redecentro – R1; REIPPE – R2; e RIES – R3. Por sua vez, os textos receberam números de codificação conforme apresentado no quadro abaixo (quadro 1).

Quadro 1 - Identificação numérica dos artigos selecionados para análise.

Identificação da rede	Número do texto	Título
R1	1	Qualidade social e produção do conhecimento
R1	2	A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste
R1	3	O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007
R1	4	"Outros campos, outros gafanhotos": reinvenções da antropologia na pesquisa em educação
R1	5	Estudos sobre o professor em um Programa de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (2005-2006)
R2	1	Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão
R2	2	Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)
R2	3	Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar
R3	1	A formação continuada e o significado de ser professor da Educação Superior: um diálogo intersubjetivo
R3	2	Encontros e desencontros do processo formativo dos professores de licenciatura: dados de uma realidade

Identificação da rede	Número do texto	Título
R3	3	Programa mais educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas
R3	4	Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade
R3	5	Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediado pelo <i>white paper</i>
R3	6	Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização
R3	7	As tramas da pesquisa participante em um grupo de trabalho colaborativo: a avaliação dos educadores matemáticos
R3	8	A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas
R3	9	Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação
R3	10	Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal
R3	11	Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária
R3	12	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente
R3	13	Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética
R3	14	Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados
R3	15	A prática pedagógica e o professor do ensino superior: desafios enfrentados e vivências construídas
R3	16	Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente
R3	17	Análise documental preliminar de um curso de Licenciatura em Matemática: entrelaçando fios

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

O mesmo procedimento de identificação numérica que realizamos para codificação dos artigos adotamos para nossas interrogações de fundo, conforme quadro abaixo (quadro 2). Lembrando que essas interrogações direcionam os caminhos de nossas leituras nas produções.

Quadro 2 - Identificação numérica das interrogações de fundo da pesquisa.

Número da interrogação	Interrogação de fundo
1	Como se constrói as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto?
2	Quais os critérios de validação científica?
3	Há uma concepção de causalidade que se desvela?
4	Qual concepção de educação se revela na pesquisa?
5	Qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Após isso, elaboramos um roteiro analítico utilizado no processo de construção da análise ideográfica, momento em que nos dedicamos ao estudo individual de cada produção bibliográfica selecionada para análise. Nesse roteiro analítico, temos a identificação da rede e do texto analisado, as Unidades de Sentido destacadas, as Unidades de Significado elaboradas

pelo pesquisador e o código das Unidades de Significado para auxiliar no processo desta investigação. No quadro 3, exibimos um exemplo desse movimento de análise ideográfica de um texto aleatório.

Quadro 3 - Modelo do quadro da análise ideográfica.

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Quanto à concepção de educação, desloca-se o enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Quando assentada no fundamento epistemológico do materialismo histórico-dialético, a educação é contextualizada e historicamente localizada; é processo que liberta pela conscientização [...]; é ação que promove trabalho igualitário e dialógico, portanto, culturalmente político [...]. Das teses do materialismo histórico-dialético relativamente à educação podemos entender como as mudanças das “formas de produção da existência humana foram gerando, historicamente, novas formas de educar, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” [...] (2016, p. 53)</p>	<p>Concepção científica de educação, preocupação com o social.</p>	<p>R1.1.5.1</p>

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2019.

Após procedimento para codificação e identificação dos textos para análise, iniciamos as leituras atentas, e quantas vezes foram necessárias, em cada uma dessas produções científicas. Adotamos essa postura para que pudéssemos compreender, primeiramente, o sentido de construção do conhecimento pelos pesquisadores em seus respectivos textos. Posteriormente, efetuamos a descrição do fenômeno desvelado, colocando em evidência recortes dos textos que apontavam os sentidos que consideramos como sendo importantes destacar, à luz de nossas interrogações. Nessa etapa buscamos *ir-à-coisa-mesma* sem nos aprisionarmos à referenciais teóricos, aos pré-julgamentos ou interpretações prévias do assunto, apenas trazendo esses recortes que indicam respostas as interrogações. Os trechos que destacamos das produções foram denominados de Unidades de Sentido.

Em seguida, realizamos repetidas leituras dessas Unidades de Sentido para que

podéssemos constituir as nossas Unidades de Significado. Essas Unidades de Significado dizem de nossas ideias e invariantes sobre o fenômeno. Seguimos a proposta de Bicudo (2011, p. 57), para quem “as Unidades de Significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição”. As frases das Unidades de Significado correspondem as articulações que produzimos mediante interpretação das Unidades de Sentido, portanto, não são doadas pelo texto.

Posteriormente, cuidamos de agrupar essas unidades anteriores em Núcleos de Significado, aproximando-as mediante a expressão de uma mesma ideia. Esses núcleos transcendem do nível de análise individual dos textos científicos para a construção de reflexões sobre convergências e divergências que se destacaram nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão epistemológica.

Por fim, resumimos as etapas realizadas nesse processo investigativo, a partir de uma abordagem qualitativa e assumindo o método fenomenológico: a) estudo do estado do conhecimento, dedicamos à construção de uma reflexão e síntese para identificarmos o estágio em que se encontra o conhecimento produzido sobre redes de pesquisa em educação; b) análise histórica da pesquisa em educação no Brasil, estudamos os conhecimentos que foram produzidos no discurso acadêmico que trata da constituição e do desenvolvimento científico do campo da educação; c) análise das políticas públicas de estímulo à formação de redes de pesquisa, ocupamo-nos de examinar documentos que versam sobre a formação de redes de pesquisa em educação do CNPq, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e agências estaduais de fomento; d) levantamento e seleção das redes, utilizando como fonte o *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP); e) levantamento das produções bibliográficas, buscando os trabalhos informados nos currículos dos pesquisadores membros da Redecentro, REIPPE e RIES – mediante acesso a Plataforma Lattes; f) seleção das produções por meio do método não probabilístico intencional e dos métodos probabilísticos de amostragem estratificada proporcional e sistemática; g) leitura hermenêutica e análise ideográfica, descortinando o dito sobre o fenômeno interrogado em cada uma das produções bibliográficas; h) leitura hermenêutica e análise nomotética, transcendendo do nível individual para a construção de articulações que exibem a compreensão dos sentidos e dos significados da manifestação do fenômeno.

3 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTÍMULO À FORMAÇÃO DE REDES DE PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a construção da pesquisa em educação no Brasil e as políticas públicas educacionais dos órgãos de fomento, em nível nacional e estadual, as quais estimulam à formação de redes de pesquisa no período de 1998 a 2016. Refletimos que o estudo empreendido pode oferecer compreensões teóricas que nos possibilitam entender o contexto científico que abrange a construção de processos investigativos educacionais e os estímulos à formação e desenvolvimento de grupos de pesquisadores que se organizam em redes para a realização de pesquisas científicas.

3.1 A pesquisa em educação no Brasil

Como nosso interesse está direcionado ao estudo da investigação educacional consideramos ser pertinente, enquanto pesquisadores em formação nessa área, nos debruçarmos sobre os conhecimentos que foram produzidos no discurso acadêmico que trata da constituição e do desenvolvimento científico do campo da educação. Esclarecemos, ainda, que a intenção da produção deste texto é de apresentarmos nossa apreensão teórica inaugural, conscientes da impossibilidade de esgotar todas as particularidades de estudo dessa temática.

Com aporte, inicialmente, nas obras de Bittar (2009), Campos e Fávero (1994), Gatti (2001; 2005b; 2012), Goergen (1986), Gouveia (1971), Mello (1983) e em Vieira (1985), refletimos que produções científicas que tratam sobre questões do contexto educacional começam a ser empreendidas, de forma sistemática e institucionalizada, a partir dos anos finais da década de 1930. Assumindo esse período como sendo nosso marco temporal inicial, abordaremos a pesquisa em educação no Brasil categorizando-a em quatro fases: a primeira determinada pela instalação, em 1937, do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), sobressaindo os estudos de natureza psicopedagógicos; a segunda iniciando, em 1956, com a abertura do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional, predominando os trabalhos com enfoque sociológicos; a terceira começando, em 1964, com a mudança na situação política do país que é caracterizado pela implantação do regime civil-militar, prevalecendo investigações de cunho economicista; e a quarta fase, inaugurada em 1971, com o início da produção científica no contexto dos programas de pós-graduação em educação. Discutiremos a construção dessa última fase até o ano de 2016, por delimitar o final do período da última avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação em educação.

Vale ressaltar, com fundamentos nas reflexões produzidas por Bittar (2009, p. 4), que

os “marcos cronológicos”, que aqui denominamos de fases de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, não são “rígidos e nem unânimes”. Tratamos, portanto, de compreender que a evolução científica da área não avançou sendo marcada por rupturas entre as fases estabelecidas, mas que transcorreu de forma gradativa e nos possibilitou reconhecer os novos enfoques temáticos, os aprofundamentos teóricos e metodológicos dos processos investigativos empreendidos em cada época. Esclarecemos, ainda, que a cronologia apresentada foi escolhida por a considerarmos possível de abranger o processo de desenvolvimento científico da pesquisa educacional, embora estejamos conscientes de que outros pesquisadores possam fazê-lo elegendando outros acontecimentos ou eventos históricos.

3.1.1 A primeira fase da pesquisa em educação: os processos investigativos no INEP

A primeira fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil foi inaugurada com a criação do INEP, órgão que contribuiu para os primeiros movimentos de sistematização e institucionalização de processos investigativos nessa área. O Instituto Nacional de Pedagogia⁵ foi criado pela Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937) e foi “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos”.

Ao analisarmos essa lei, constatamos que o INEP desenvolveria, essencialmente, processos investigativos sobre questões relativas à situação da educação no Brasil em seus diferentes níveis e particularidades, estabelecendo-se como órgão público encarregado pela realização da pesquisa educacional no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, atual Ministério da Educação (MEC).

Nessa época, o ministro responsável por essa pasta, Gustavo Capanema Filho (1900-1985), apresentou argumentos que motivaram a criação, traçavam caminhos e salientavam a importância do INEP para o avanço investigativo do contexto educacional. Em uma fala, nessa época, o ministro refletia que o Brasil não possuía

[...] um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e, ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares (CAPANEMA FILHO, [1934-1945?] *apud* FILHO, 2005, p. 181).

⁵ Conforme Rothen (2004, p. 111), o “INEP durante a sua história recebeu várias denominações, mas mantendo sempre a sigla original: Instituto Nacional de Pedagogia (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972) e, em 2003, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira”.

Em nosso entendimento, a implementação de um órgão com essas competências inaugura uma nova fase para o avanço da pesquisa científica educacional no Brasil, pois verificamos que o INEP se caracterizou por ser um ambiente institucionalizado para a construção, promoção e fomento às discussões acadêmicas dos problemas educacionais da época e, sobretudo, como instituição responsável pela oferta de subsídios para a formulação de políticas públicas aos diferentes níveis de ensino.

No entanto, observamos que a Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937) não evidenciou maiores particularidades quanto as definições específicas sobre a implantação, organização e funcionamento do INEP. Essas características foram editadas no Decreto-Lei nº 580/1938 (BRASIL, 1938) que trata da renomeação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, sobretudo, das diretrizes estruturais, determinando que o mesmo funcionaria como um “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1938). Percebemos que essas legislações mantiveram o intuito de estabelecer o INEP como espaço de construção científica da educação.

No que tange às competências atribuídas ao INEP, as quais foram estabelecidas no Decreto-Lei nº 580/1938 (BRASIL, 1938), podemos analisar que se concentravam nas áreas de organização documental, de manutenção de intercâmbio interinstitucional, de desenvolvimento de processos investigativos, de assistência técnica e de divulgação dos conhecimentos produzidos, acumulando também a função de cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) sobre a seleção e aperfeiçoamento de pessoal.

A respeito da atividade de cooperação, que se mostrou dissonante no conjunto das demais atribuições que se relacionavam diretamente às questões educacionais, Rothen (2004, p. 118) aponta-nos que o incremento dessa competência pode ser justificado pela “hipótese de que Lourenço Filho vinculou as atividades do INEP com as do DASP para conseguir a sua instalação”. Pensamos que essa vinculação não pormenoriza as atividades de pesquisa que caracterizavam o INEP como um centro de estudos educacionais.

Quando observamos as funções que tratam especificamente do desenvolvimento investigativo no âmbito do INEP, a produção da pesquisa educacional nos é apresentada em duas orientações. A primeira refere-se à promoção de inquéritos que visavam discutir a organização do ensino e os vários métodos e processos pedagógicos. A segunda reporta-se à realização de investigações que objetivavam avançar no campo da psicologia aplicada à educação, sobretudo, aos problemas da orientação e seleção profissional.

Ainda à face de suas competências, fundamentados em Mendonça e Xavier (2006, p. 93), entendemos que o INEP se configurou, à época, como “um órgão de pesquisa, que tem,

simultaneamente, atribuições executivas”. Sendo assim, entendemos que é possível agrupar a totalidade de suas funções em dois núcleos de trabalho: o de pesquisa – que reunia as atribuições pertinentes a construção de processos investigativos; e o executivo – que concentrava as atividades de caráter administrativo.

Desse modo, classificamos que as atividades do INEP que se direcionavam para a pesquisa envolviam a organização de um acervo de dados, informações e materiais que poderiam representar fonte documental para a construção de inquéritos, a promoção de processos investigativos sobre os problemas educacionais e a divulgação de novos conhecimentos produzidos, tanto para oferta de subsídios às decisões e à formulação de políticas públicas do ministério ao qual se vinculava como, também, para a comunidade científica interessada no estudo dos problemas da educação. Por sua vez, no que concerne às atribuições de caráter executivo, tínhamos o diálogo sobre questões de ordem pedagógica com instituições de ensino nacionais e internacionais, os procedimentos de assessoria técnica aos municípios, estados e instituições privadas de ensino quanto às possíveis repostas para as diferentes questões educacionais e o serviço de cooperação ao DASP.

Para desempenhar as funções editadas em seu Decreto-Lei, o INEP contou com a uma estrutura organizacional que abrangia um Serviço de Expediente, um Serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica, um Museu Pedagógico e, também, quatro seções técnicas: a de documentação e intercâmbio; a de inquéritos e pesquisas; a de psicologia aplicada; e a de orientação e seleção profissional. Em relação ao conjunto das divisões que tratavam do desenvolvimento investigativo, Vieira (2003) afirma que os estudos de natureza psicopedagógicos construídos no interior da seção de Psicologia Aplicada delimitam o primeiro marco teórico da pesquisa educacional no Brasil.

Em relação a esses estudos psicopedagógicos, Bittar (2009), Goergen (1986), Gouveia (1971), Mello (1983) e Vieira (2003) afirmam que essas investigações buscavam produzir aprofundamentos teóricos sobre os processos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem e as ferramentas de análise do desenvolvimento psicológico dos alunos. De forma específica, segundo Gouveia (1971, p. 2-3), tínhamos “estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, além de diversos testes de avaliação para estudos de nível superior e do exame de madureza⁶”.

⁶ Segundo Menezes e Santos (2001), o termo “exame de madureza” é o nome dado ao exame final de aprovação do curso de educação de jovens e adultos, denominado de Curso de Madureza. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, os currículos dos cursos de madureza abrangiam disciplinas dos antigos

Remontamos, ainda, a Lourenço Filho, que construiu no INEP sua trajetória de pesquisador no campo da psicologia aplicada à educação e representou, dentro da estrutura desse órgão, uma decisiva influência no que diz respeito aos estudos de perspectiva psicopedagógico. Pensamos, também, que, como centro de estudos do governo, os direcionamentos da pesquisa no âmbito interno do INEP possivelmente serviam de orientação aos trabalhos investigativos que eram preparados por outros pesquisadores educacionais no país, mesmo que esses representassem ainda um acanhado número de estudiosos dos problemas da educação.

Durante essa primeira fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, estiveram à frente da direção do INEP os educadores: Manuel Bergström Lourenço Filho⁷ (1897-1970), de agosto de 1938 até janeiro de 1946; Murilo Braga de Carvalho⁸ (1912-1952), de fevereiro de 1946 até abril de 1952; e Anísio Spínola Teixeira⁹ (1900-1971), de junho de 1952 até abril de 1964.

Observamos que, dentro do intervalo temporal em que o INEP esteve na direção de Anísio Spínola Teixeira, apenas o período compreendido entre os anos de 1952 até 1956

ginásio e colegial, aceitando estudantes com idade mínima, respectivamente, de 16 e 19 anos. Os alunos deveriam concluir cada ciclo no prazo de dois a três anos. No entanto, a partir do Decreto-lei nº 706, de 28 de julho de 1969, a obrigatoriedade do tempo em cada ciclo deixou de ser exigida. Os estudantes autodidatas poderiam obter os certificados de conclusão dos cursos mediante aprovação no exame de madureza sem a necessidade de frequentar o regime escolar, observando apenas as idades já determinadas.

⁷ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira no interior de São Paulo. Foi um educador brasileiro que passou pela experiência de desenvolvimento profissional no magistério primário e, posteriormente, no exercício da docência na escola normal e no ensino universitário. Sua trajetória de notoriedade nacional é marcada, sobretudo, por ocupar a direção da Instrução Pública do Ceará na tarefa de reorganizar o ensino do estado, por exercer as funções de chefe de gabinete do primeiro Ministro da Educação Francisco Campos no Rio de Janeiro e por dirigir, antes de assumir o INEP, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro que se subordinava à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, foi integrante do movimento escolanovista e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (INEP, 2018, p. 37).

⁸ Murilo Braga de Carvalho nasceu em Luzilândia no norte do Piauí. Bacharel em Direito desenvolveu seu percurso profissional como funcionário de carreira no Ministério da Educação e Saúde, após aprovação em concurso para provimento de cargos técnicos, em 1939. Ao assumir o cargo público, foi lotado no INEP e exerceu, durante a direção de Lourenço Filho, a função de chefe da Seção de Seleção e Orientação Profissional. Em decorrência do processo de redemocratização do país, foi nomeado para o cargo de diretor do INEP e ficou responsável pela elaboração do Plano de Construção Escolar, promovendo a edificação de escolas pelo território nacional e a interiorização da educação (INEP, 2018, p. 50).

⁹ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetitê, município localizado no sertão da Bahia. Bacharel em Direito inicia sua trajetória profissional na educação ocupando o cargo de Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia, possibilitando-o implantar várias reformas educacionais no estado e garantir sua notabilidade nacional. Desempenhou, posteriormente, atividades profissionais como diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro e como Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Antes de assumir a direção do INEP, foi ainda conselheiro de ensino superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Secretário de Educação da Bahia e Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Executou atividades docentes na Universidade do Brasil, participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases, foi um dos fundadores da Universidade de Brasília e, posteriormente, reitor dessa mesma universidade. Participou, também, da Associação Brasileira de Educação e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), além de outras atividades realizadas no contexto educacional em nível nacional (INEP, 2018, p. 57).

corresponde ao intervalo que delimita o primeiro marco teórico de construção científica da pesquisa educacional, e que esse tempo pode, ainda, demarcar um espaço transitório entre a primeira e segunda fase do desenvolvimento investigativo da área. Já os anos entre 1956 até 1964 marcam a segunda fase desenvolvimento da investigação educacional, revelando-nos um novo marco teórico e a continuidade da construção de sua trajetória.

Ainda nos cumpre reconhecer o papel que foi desempenhado por outras instituições que foram constituídas ao longo do período de desenvolvimento da primeira fase da pesquisa educacional no Brasil, fornecendo incentivos à promoção do pensamento científico. Destacamos a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), do CNPq, e da CAPES.

Com aporte em Hamburger et al. (2004), verificamos que a SBPC foi criada em 08 de julho de 1948 e colocou-se como uma sociedade civil com o propósito de reunir os pesquisadores e, também, os não cientistas em prol do desenvolvimento científico de diferentes áreas do saber, sem vínculo político e religioso. Sua criação foi direcionada, sobretudo, para lutar pelo progresso e defesa da ciência no Brasil, pois reconhecia-a como fonte de transformação e avanço social da nação. Os objetivos institucionais incluíam ações que envolviam: o fortalecimento, a formação de novos pesquisadores, a organização científica nacional, e a articulação de diferentes investigadores nas atividades de pesquisa; a divulgação dos processos investigativos com o intuito de ampliar as atitudes de entendimento, apoio e respeito da sociedade brasileira; a manutenção do rigor científico no desenvolvimento de pesquisas; e, por último, a defesa aos interesses da comunidade científica no que se refere a garantia de recursos e da liberdade de pesquisa.

Refletimos que as contribuições do SBPC, na primeira fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, ocorreram, sobretudo, pelo movimento que intencionava envolver todos os membros e esferas da sociedade no debate sobre a importância do desenvolvimento do pensamento científico no país. Pensamos, também, que, ao se organizar como um espaço formal de estímulo às discussões científicas, a SBPC foi capaz de contribuir para a difusão das ideias de que o avanço social, econômico, político, estrutural, educacional e de outros aspectos nacionais fundamentavam-se na investigação dos problemas que possuíam origem no contexto da sociedade brasileira, assumindo para isso critérios de cientificidade. Dessa forma, contribuiu para a estruturação de um ambiente favorável ao adiantamento da ciência nas diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, encontramos informações no *site* do SBPC que dão conta de que a entrada das áreas de ciências sociais e humanas nessa sociedade civil ocorreu apenas nos anos iniciais

da década de 1970, trazendo novas dimensões, contribuições e perspectivas para o desenvolvimento das pesquisas, para a troca de experiências e construção do diálogo com pesquisadores associados de outras áreas que já se encontravam inseridas na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2019).

Outro marco histórico refere-se à participação do SBPC no fomento aos debates sobre a necessidade de reconhecimento e de fortalecimento da comunidade científica no Brasil, estimulando o movimento de institucionalização da pesquisa no cenário brasileiro. Na perspectiva dessa institucionalização, o governo federal cria, também, o CNPq e a CAPES, ambos sancionados no decorrer do ano de 1951.

Em se tratando especificamente do CNPq, temos que o ato de sua criação ocorreu por meio da Lei nº 1.310/1951 (BRASIL, 1951a), nessa época sendo denominado de Conselho Nacional de Pesquisas. Esse órgão possuía como finalidade as atividades de promoção e estímulo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia nas diferentes áreas do conhecimento. As suas competências envolvem a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos por iniciativa própria ou em colaboração com instituições nacionais e internacionais, o financiamento dos recursos materiais, humanos ou outros necessários para realização de investigações no âmbito de outras instituições públicas ou privadas, o auxílio para o aperfeiçoamento dos pesquisadores e demais técnicos envolvidos com o processo de pesquisa e, por fim, a colaboração com as instituições de ensino superior na formação de novos profissionais para atuar no desenvolvimento científico e tecnológico do país (BRASIL, 1951a).

Com relação à CAPES, podemos verificar que foi instituída pelo Decreto nº 29.741/1951 (BRASIL, 1951b) e recebeu, primeiramente, a denominação de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os objetivos da comissão de realização da campanha envolviam a promoção da capacitação de pessoal para atendimento às necessidades das empresas públicas e privadas que visavam o desenvolvimento do país, oferecendo aos indivíduos oportunidades de aperfeiçoamento. Para isso, os membros dessa comissão, composta por representantes de diferentes ministérios, empresas estatais e fundações de ensino, deveriam promover estudos para levantar as demandas de formação, mobilizar recursos de empresas públicas e privadas para a oferta de treinamento nas áreas com lacuna identificada, viabilizar o aproveitamento das oportunidades formativas que eram oferecidas por programas de assistência técnica da Organização da Nações Unidas (ONU), organizar, coordenar e auxiliar, direta ou indiretamente, os programas de aperfeiçoamento elaborados mediante análise das necessidades de capacitação encontradas em diferentes áreas, e, por fim, oportunizar implementação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos de pós-

graduação (BRASIL, 1951b).

Em função do que expomos, concluímos que o INEP, a SBPC, o CNPq e a CAPES, respeitando os limites de atuação de cada órgão, contribuíram de diferentes formas com o desenvolvimento da primeira fase da pesquisa em educação no Brasil, sobretudo, pela soma de esforços em torno da sistematização e institucionalização do desenvolvimento científico no país. De forma sucinta, temos o INEP como responsável por construir, promover e fomentar discussões acadêmicas em torno dos problemas educacionais e por ofertar subsídios científicos para formulação das políticas públicas educacionais.

Por sua vez, a SBPC procedendo-se como um agente para divulgação dos trabalhos científicos e, sobretudo, fomentando às discussões sobre a necessidade de reconhecimento e fortalecimento da comunidade científica no país, admitindo que o conhecimento produzido com o rigor da ciência pode ser responsável pelo desenvolvimento social e econômico de uma região ou país. Já na direção de ações sobre a promoção da ciência e da tecnologia no território nacional temos o CNPq, implementando e expandindo ações de financiamento, cooperação e de produção de conhecimentos e, também, para auxiliar nas atividades que envolvam o aperfeiçoamento de pesquisadores e a formação de novos cientistas.

E, por último, a CAPES que se ocupou das ações que envolviam o levantamento das necessidades de capacitação e, posteriormente, da oferta dessas qualificações aos trabalhadores de diferentes áreas e esferas da atividade pública e privada, incluindo o desenvolvimento de pesquisadores da educação. Refletimos, portanto, que o conjunto dessas organizações, em parceria com as instituições de ensino que já abrigavam os pesquisadores, caminhavam em direção da estruturação de um ambiente institucionalizado para formar investigadores, fomentar, discutir e construir a produção acadêmica que envolveria os diferentes problemas educacionais, da mesma maneira que de outras ciências.

3.1.2 A segunda fase da pesquisa em educação: as investigações nos Centros de Pesquisas

A segunda fase da pesquisa em educação no Brasil foi inaugurada com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), conforme relato apresentado nos estudos de Bittar (2009), Campos e Fávero (1994), Gatti (2005b; 2012), Goergen (1986), Gouveia (1971) e em Mello (1983). Esses ambientes científicos fazem parte de um projeto institucional que foi idealizado e implementado por Anísio Spínola Teixeira no período inicial de sua gestão à frente do INEP.

Instituídos pelo Decreto nº 38.460/1955 (BRASIL, 1955), o CBPE e os CRPE foram criados com a intenção de prover o INEP de estrutura apropriada ao desenvolvimento da

pesquisa educacional em todo território brasileiro, contribuindo para o avanço sistemático dos processos científicos empreendidos na área. O CBPE, com sede no Rio de Janeiro – capital federal na época –, e os CRPE, localizados nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, funcionaram de 1955 até completa extinção em 1977¹⁰.

Convém esclarecer que discutiremos o desenvolvimento investigativo dentro dos Centros de Pesquisa considerando somente o intervalo temporal situado entre os anos de 1955 até 1964. Essa nossa escolha baseia-se no estudo de Xavier e Scelza (2004), no relato que trata do período áureo de funcionamento desses, e que corresponde, também, ao período de tempo que delimita o segundo marco teórico de construção científica da educação no Brasil.

As competências atribuídas ao CBPE e aos CRPE incluíam a realização de um conjunto ambicioso de atividades de trabalho que colaborariam para a reestruturação da educação escolar do país, com objetivos que podem ser agrupados em diferentes ações no campo educacional. Essas ações envolvem, em linhas gerais, a construção de processos investigativos sobre os problemas educacionais, que se manifestavam nas diferentes regiões brasileiras e que envolviam os diferentes níveis, graus e esferas governamentais de responsabilidade, e suas relações com as mudanças sociais do período, visando apresentar informações e análises que pudessem subsidiar as decisões dos agentes públicos quanto à formulação de políticas para a educação no Brasil. Além disso, deveriam elaborar materiais para o aperfeiçoamento do magistério nacional e fornecer treinamento aos diferentes atores que se dedicam ao desenvolvimento do ambiente escolar (GOUVÊA, 2015b).

Para desempenhar essas competências, o CBPE e os CRPE contavam com estruturas organizacionais semelhantes e possuíam, cada um deles, quatro divisões. A primeira abrangia a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) que se ocupava da análise da escola e do sistema de ensino. A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), por sua vez, contemplava o exame de mudanças da sociedade brasileira e suas relações com a educação escolar. A terceira unidade, Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), compreendia o trabalho de reunir, selecionar, catalogar, classificar e difundir materiais que pudessem ser utilizados como fonte de pesquisa pelas divisões investigativas e por outros pesquisadores interessados no estudo dos aspectos educacionais. Por último, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) era responsável pela oferta de cursos visando à formação e aperfeiçoamento para administradores e orientadores escolares, especialistas educacionais, professores e outros profissionais envolvidos com a educação.

¹⁰ Segundo Gouvêa (2015a, p. 142), “O Decreto nº 75.754 de 1975 extinguiu os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Em 1977 foi extinto o CBPE”.

Ao refletirmos sobre essa estrutura, com aporte em Lima (2018), compreendemos que os trabalhos dos Centros de Pesquisas foram organizados em departamentos autônomos, pois nos foi possível observar que cada divisão apresentada carregava o desenvolvimento de uma tarefa específica. No entanto, essas divisões autônomas portavam a possibilidade de integração entre elas, sobretudo, em relação às pesquisas e aos temas em estudo. A organização departamental assumida correspondia à materialização de um modelo idealizado por Anísio Spínola Teixeira que projetava estruturar no país o que denominou de *estatuto científico à educação*. Esse estatuto científico refere-se ao desenvolvimento do pensamento investigativo no país para a oferta de subsídios na formulação de políticas públicas educacionais e na formação de professores, contribuindo com mudanças na realidade educacional do Brasil.

Em se tratando especificamente das divisões de pesquisa, DEPE e DEPS, inicialmente competiu à Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, sob a direção de Jayme Abreu¹¹ (1909-1973), desenvolver os estudos sobre os sistemas de ensino e, também, sobre a estrutura, funcionamento e organização do contexto escolar. Os processos investigativos dessa divisão beneficiaram-se de um conjunto de disciplinas que possibilitaram integrar saberes na construção de análises dos problemas educacionais da época, destacando-se o aporte na “filosofia da educação, história da educação, psicologia, administração educacional e disciplinas correlatas” (CBPE/INEP, 1956, *apud* GOUVÊA, 2015b, p. 113).

Por sua vez, competiu à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, sob a coordenação de Darcy Ribeiro¹² (1922-1997), a realização de pesquisas que levassem ao estudo de diferentes

¹¹ Jayme Abreu nasceu em Salvador, capital do estado da Bahia, e graduou-se em Medicina. Sua primeira experiência profissional na educação foi como Inspetor Federal do Ensino Secundário, dedicando-se ao desenvolvimento de estudos sobre este nível de ensino e as funções burocráticas do cargo. Em 1947, por convite de Anísio Spínola Teixeira, vai trabalhar como seu assessor no gabinete da Secretaria de Educação da Bahia e, posteriormente, assume a superintendência do Ensino Médio. Em 1952, é transferido para o Rio de Janeiro para auxiliar no processo de reestruturação do INEP e criação do CBPE. Em 1957, assume a função de diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais desse centro. No ano de 1959, de forma cumulativa aos trabalhos do CBPE, assume o cargo de diretor executivo da comissão de redação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e, posteriormente, é convidado para participar do conselho redacional da mesma. Suas pesquisas, construídas no âmbito do CBPE, seguem o mesmo direcionamento temático do início de sua carreira, ou seja, o interesse pelo estudo do ensino secundário (ROTHEN; ARAÚJO, 2005).

¹² Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros no interior de Minas Gerais. Antropólogo, educador e romancista graduou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com ênfase em Antropologia. Sua primeira experiência profissional foi como Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, contribuindo com a fundação do Museu do Índio, com a criação do Parque Indígena do Xingu e, sobretudo, com a publicação de uma vasta obra etnográfica e de defesa a causa indígena. Participou ativamente, ao lado de Anísio Spínola Teixeira, da campanha nacional a favor da escola pública, por ocasião da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foi diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE, presidente da Associação Brasileira de Antropologia, idealizador e primeiro reitor da Universidade de Brasília, Ministro da Educação no governo de João Belchior Marques Goulart. Na mudança do regime político brasileiro, em 1964, exilou-se do Brasil e durante esse período viveu em vários países da América Latina conduzindo programas de reforma universitária. Ainda nessa ocasião, dedicou-se à escrita e publicação de obras em que defendia uma teoria explicativa a respeito do desenvolvimento desigual dos povos americanos, de alguns romances e de outras

aspectos da sociedade brasileira em transformação e suas relações com a educação. Essa construção demandava uma união de diferentes disciplinas da área de ciências sociais que possibilitassem a reunião de saberes capazes de analisar o contexto social vivenciado na época e as necessidades educacionais de uma sociedade em constante configuração, foram elas: “a) sociologia, b) psicologia social, c) antropologia, d) economia e demais disciplinas sociais” (CBPE/INEP, 1956 apud GOUVÊA, 2015b, p. 113-114).

Toda essa estrutura proposta aos Centros de Pesquisas possibilitou a reunião de educadores e cientistas sociais em um mesmo espaço de desenvolvimento científico. Nessa perspectiva, observamos que ao mesmo tempo em que se destacava as particularidades de cada campo buscava-se, também, a edificação de um ambiente que permitisse a construção de um trabalho solidário a ser desenvolvido entre esses pesquisadores. Para edificação do trabalho compartilhado esperava-se que os pesquisadores educacionais procurassem se beneficiar do conhecimento científico proveniente do campo das ciências sociais, de seus instrumentos de pesquisas e dos resultados investigativos de processos empreendidos por esses cientistas sociais. Em contrapartida ambicionava-se que os pesquisadores sociais analisassem os problemas do contexto educacional pelo olhar das especificidades investigativas da pesquisa social. Dessa forma, priorizariam a edificação de um elo que permitisse o auxílio científico entre os campos do saber (XAVIER, 2000).

No entanto, atentamo-nos para o fato de que a existência de documentos que definem funções, objetivos, organização geral e atribuições a serem desenvolvidas pelo CBPE e pelos seus Centros Regionais – Decreto nº 38.460/1955 (BRASIL, 1955) e Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais – não garantem “que as relações internas se deram desta forma e, muito menos, que todos os objetivos tenham sido alcançados” (GOUVÊA, 2015b, p. 114). Compreendemos que transformar essas prerrogativas em uma estrutura real exigiria articulações de ordem científica, administrativa e política. Caberia aos dirigentes desses espaços de desenvolvimento científico o estabelecimento de procedimentos de trabalho que possibilitassem garantir o cumprimento do que foi planejado.

A criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais possibilitou a inauguração de uma nova ênfase temática aos processos investigativos em educação no Brasil, deslocando-se dos estudos de natureza psicológicos para a realização de

coletâneas temáticas. Ao retornar do exílio, dedicou-se novamente à educação e à carreira política. Foi vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação do Rio de Janeiro, senador da República, colaborou com a implantação do Memorial da América Latina e da Universidade Estadual do Norte Fluminense e, também, dedicou-se ao lançamento de outros livros (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20--?]).

trabalhos de cunho sociológicos, conforme pode ser constatado nas obras de Bittar (2009), Campos e Fávero (1994), Gatti (2001), Goergen (1986), Gouveia (1971) e Mello (1983). Com relação a esse enfoque, Bittar (2009) afirma que as pesquisas possuíam aporte teórico, sobretudo, no campo da sociologia. Para o autor, os estudos realizados eram de caráter empírico e concebiam a educação como fonte de desenvolvimento humano e social.

Essa perspectiva temática também foi abordada por Gatti (2001) ao apontar que, a partir de meados da década de 1950, prevaleceu o foco sobre o modo de vida da população e as mudanças na sociedade brasileira. Com base nos estudos dessa autora, compreendemos que o objeto de pesquisa com maior interesse nos processos investigativos foi a relação entre o sistema escolar e o desenvolvimento da sociedade. Nesse mesmo sentido, Mello (1983) já havia apontado que a preocupação científica concentrou nos estudos sobre a organização social da escola e, também, em investigações a respeito das relações entre a sociedade, escola e as demandas de construção da nação.

No trabalho de Gouveia (1971, p. 3-4), encontramos um inventário contendo a relação de alguns tópicos que foram empreendidos por pesquisas construídas no âmbito do CBPE no ano de 1956 e que carregam essa natureza sociológica, são eles: “educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raça no Brasil meridional; relações entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, São Paulo; estrutura social da escola; indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade; e estratificação social”.

Ao estudar as publicações do CBPE ocorridas entre 1955 até 1964, com o intuito de analisar o diálogo construído entre os historiadores, educadores, antropólogos e sociólogos no âmbito dessa instituição, Gouvêa (2015b, p. 117) apresentou a reflexão de que o tema central desses processos investigativos possuíam como problematização a seguinte questão: “o sistema educacional brasileiro, considerado sob o ponto de vista de organização, conteúdo e método, satisfaz as exigências de mudança e das necessidades sentidas pelo povo brasileiro?”

A partir dessa interrogação, foi-nos possível entender que os trabalhos investigativos empreendidos nesse espaço de desenvolvimento científico foram norteados pela necessidade de compreender se o sistema educacional do país atendia aspectos de desenvolvimento humano que eram indispensáveis aos indivíduos no processo de construção da sociedade brasileira, caracterizada naquela época, sobretudo, pela transformação de sua estrutura e prática social.

Do conjunto total de processos investigativos de abordagem sociológica que foram construídos no âmbito do CBPE e dos CRPE, durante o período de desenvolvimento da segunda fase de construção da pesquisa educacional brasileira, um pouco mais da metade é empreendido exclusivamente por pesquisadores que atuavam no Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais. Sendo que, desse universo do CBPE, quase sua totalidade foi proposto ou realizado entre os anos de 1955 até 1961 (FERREIRA, 2006).

Ainda na análise apresentada por Ferreira (2006), foi possível compreendermos que as pesquisas realizadas na DPES do CBPE envolviam discussões que poderiam ser agrupadas em duas divisões temáticas: na primeira, estão os trabalhos que versam sobre as comunidades brasileiras, buscavam construir mapeamentos a respeito das condições de vida e dos problemas de desenvolvimento cultural e tecnológico do interior do país. Na segunda divisão, estão os estudos que abordam questões sobre as necessidades socioeducativas da população e suas relações com o processo de urbanização e industrialização. Examinavam-se informações e dados sobre a realidade social da época para subsidiar alterações na educação escolar de modo que atendesse as exigências de desenvolvimento nacional.

Ao refletirmos, de forma específica, sobre os trabalhos de pesquisa de abordagem sociológica empreendidos no âmbito do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), com aporte em Ferreira (2006), observamos que esses estudos se concentraram em discussões sobre a integração social de imigrantes e descendentes japoneses, em ações políticas e sociais para expansão escolar, na educação de grupo para a população indígena do litoral sul do estado de São Paulo, no desenvolvimento da educação profissionalizante para formação do trabalhador, e, por fim, no estudo de questões que envolviam o ensino de nível médio.

Vale ressaltarmos que o CRPE/SP foi o primeiro a ser implementado e estruturado entre os Centros Regionais. Essa iniciativa pode ter contribuído, em maior ou menor grau, para que o número de processos investigativos empreendidos na Divisão de Pesquisa e Estudos Sociais do CRPE/SP, ao longo do intervalo temporal de desenvolvimento da segunda fase de construção da pesquisa educacional no Brasil, superasse o quantitativo individual dos demais CRPE. A implantação do CRPE/SP, em junho de 1956, foi possibilitada por um convênio firmado entre o INEP e a Universidade de São Paulo (USP). Nas reflexões de Ferreira (2001), o vínculo com essa instituição de ensino viabilizou para que CRPE/SP pudesse contar com os professores-pesquisadores do quadro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, dessa forma, construindo um ambiente científico favorável à educação.

Por sua vez, em se tratando dos trabalhos investigativos de natureza sociológica que foram empreendidos no interior do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco (CRPE/PE), verificamos que se concentravam na construção de pesquisas sobre: aspectos socioculturais de cidades interioranas e do litoral pernambucano; questões urbanísticas, industriais e de trabalho; aspectos relacionados ao cotidiano de seus habitantes, entre outros

(FERREIRA, 2006).

Já no que concerne aos trabalhos investigativos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE/MG), a mesma autora comenta que os projetos que possuíam ênfase no estudo dos problemas educacionais e em suas relações com a sociedade regional se dividiam entre promover discussões sobre a influência que instituições de ensino exerciam em uma determinada comunidade distrital de um município mineiro, em analisar os questões regionais como o folclore, as brincadeiras das crianças e suas interações com a educação escolar e a não escolar dos trabalhadores (FERREIRA, 2006).

Ao examinarmos os estudos com essa mesma natureza, mas que foram construídos no âmbito do Centro Regional de Pesquisas do Rio Grande do Sul (CRPE/RS) percebemos, inicialmente, que apenas um projeto de pesquisa foi desenvolvido no interior desse ambiente regional de desenvolvimento científico. Esse projeto buscava analisar o contexto educacional de um município que possuía características agrícolas e com relativa industrialização no meio urbano (FERREIRA, 2006). Vale relatar que, ao edificarmos comparação com os outros Centros Regionais, nos pareceu inexpressivo o quantitativo de projetos de pesquisas de abordagem sociológica dentro da DEPS no contexto do CRPE/RS.

Finalmente, em relação ao Centro Regional de Pesquisas da Bahia (CRPE/BA), Ferreira (2006) comenta que a divisão responsável pela elaboração de processos investigativos de análise sociológica não foi implementada. Esse fato pareceu decisivo para que nenhum projeto de pesquisa sobre as relações entre a escola e sociedade fosse empreendido durante o período que compreende o desenvolvimento da segunda fase de construção da pesquisa em educação.

Vale esclarecermos que o intervalo temporal situado entre os anos de 1955 até 1964 é considerado como sendo a fase áurea de funcionamento do CBPE e de seus CRPE. No entanto, compreendemos que esses espaços científicos começaram a experimentar, já a partir de 1961, um movimento de enfraquecimento institucional, com o esvaziamento de seus quadros de pesquisadores com formação, sobretudo, em ciências sociais. Essa dinâmica é atribuída a alguns acontecimentos que demarcam novas trajetórias para o Brasil, para a educação brasileira e, por consequência, para os rumos da pesquisa educacional.

O primeiro acontecimento trata da criação da Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), pelo Decreto nº 1.230/1962 (BRASIL, 1962), a qual foi incumbida de todas as funções que envolviam a elaboração e acompanhamento do planejamento das atividades educacionais do Brasil. Essas funções incluíam, entre outras, reunir, coordenar e construir investigações sobre os problemas da educação brasileira com o intuito de fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, anteriormente sob a responsabilidade dos Centros de

Pesquisa e, conseqüentemente, do INEP. Para alcançar tal resultado, designou-se a transferência de todo o pessoal da DEPS para integrar o quadro de pesquisadores da COPLED. Essa migração, sobretudo os cientistas sociais, resultou no esvaziamento do corpo científico desse órgão, conduzindo-o ao processo gradativo de paralização de suas atividades investigativas (CBPE, 1963 *apud* FERREIRA, 2006).

De forma simultânea, outro acontecimento que marcou essa época se refere aos desdobramentos advindos da criação da Universidade de Brasília, instituída pela Lei nº 3.998/1961 (BRASIL, 1961), e de sua fundação em 21 de abril de 1962. Estiveram à frente do projeto de criação e implementação da UnB o educador Anísio Spínola Teixeira, que planejou o modelo pedagógico e, posteriormente, desempenhou a posição de primeiro presidente do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, e o antropólogo Darcy Ribeiro, que definiu as bases institucionais e, seguidamente, ocupou o cargo de primeiro reitor da referida universidade. Os compromissos assumidos por eles em Brasília ocasionaram o seu distanciamento dos Centros de Pesquisa e marcaram, também, o processo de conclusão da primeira fase que foi vivenciada por esses espaços de desenvolvimento científico.

Além disso, outro acontecimento que atraiu os investigadores educacionais e sociais, que atuavam no CBPE e em suas Regionais, foi o movimento de educação popular no Brasil, com destaque aos que se mostraram mais expressivos na década de 1960: o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP); e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Segundo Ferreira (2006), o interesse científico dos pesquisadores deslocou-se da educação formal do Brasil para o estudo dos movimentos de educação popular que surgiam na sociedade, pois compreendiam que o resultado desses movimentos, considerando o dinamismo que residia na camada popular, poderia possibilitar uma mudança social melhor sucedida.

Por fim, apesar desse movimento de esvaziamento institucional, podemos concluir que os centros de pesquisa proporcionaram inegáveis contribuições científicas no desenvolvimento da segunda fase de construção da pesquisa em educação no Brasil (1956-1964). Nessa perspectiva, refletimos que o CBPE e os CRPE cooperaram, por meio do empreendimento de seus processos investigativos e dos resultados desses, com: a formulação de uma política pública educacional para o Brasil; o avanço teórico-metodológico e a produção de novos saberes; o envolvimento dos pesquisadores relacionadas às questões do campo escolar que se encontravam em correlação com o desenvolvimento social da época; e, também, com a definição das necessidades de treinamento e aperfeiçoamento dos agentes da educação.

Ainda convém mensurarmos que, já nos anos finais dessa segunda fase de

desenvolvimento investigativo da educação, inaugura-se a primeira agência estadual de fomento à pesquisa no Brasil. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) foi criada pela Lei Orgânica nº 5.918/1960 (SÃO PAULO, 1960), entrando em funcionamento com a aprovação de seu estatuto pelo Decreto nº 40.132/1962 (SÃO PAULO, 1962). Os objetivos dessa fundação envolviam as seguintes ações: financiamento de recursos para o desenvolvimento de processos investigativos e para a instalação de novas unidades de pesquisa; fiscalização quanto a aplicação correta do dinheiro investido; cadastramento de unidades de pesquisa, pesquisadores e das investigações produzidas sob seu âmbito ou de outras instituições; e, por fim, promoção de estudos sobre o estado da pesquisa em São Paulo e no Brasil, de intercâmbio entre pesquisadores nacionais e internacionais e do subsídio para publicação dos resultados de pesquisa.

Refletimos que a FAPESP desempenhou, também, a ação de institucionalização da pesquisa no estado de São Paulo e contribuiu, respeitando os limites de sua abrangência, com o movimento de desenvolvimento nacional da ciência e da tecnologia no Brasil. Assim pensamos, pois a formação desse órgão em nível estadual possibilitou a criação de políticas públicas de promoção científica e tecnológica que considerassem a realidade e a necessidade daquele estado, priorizando, fomentando e divulgando à pesquisa regional e promovendo a formação e ampliação do quadro de pesquisadores. Dessa forma, cooperando com as instituições federais no adiantamento social, econômico, político, estrutural, educacional e outros.

3.1.3 A terceira fase da pesquisa em educação sob a implantação do regime civil-militar

Em se tratando da terceira fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, verificamos que essa fase é inaugurada no ano de 1964, sobretudo, pela mudança na situação política do país que é caracterizada pela implantação do regime civil-militar. Nessa época, passam a predominar os estudos de natureza econômica. Esse enfoque economicista sobressai nos processos investigativos empreendidos até 1971, como afirmam Campos e Fávero (1994), Goergen (1986), Mello (1983), Bittar (2009), Gatti (2001; 2005b; 2012) e Gouveia (1971).

Nesse tocante, Gouveia (1971) assegura que a predominância é incentivada tanto pelos órgãos do governo federal como por agentes de financiamento externo, destacando que o interesse dessas instituições envolveu, sobretudo, o estudo sobre recursos humanos para a educação e o planejamento educacional. A autora acrescenta que o empenho científico se voltou para as discussões que passaram pela análise da educação como fator de investimento, pelo estudo das técnicas de ensino, pelo exame dos custos envolvidos com a educação, pela

racionalização de recursos e pela apreciação da demanda profissional na área.

Ainda sobre essa terceira fase, Gatti (2012), acrescenta que a implantação do regime civil-militar conduziu o país para uma nova perspectiva sócio-política. Nesse novo momento político, entra em discussão acadêmica temas que envolvem o ensino regular e profissionalizante nas dimensões do planejamento, do custo, da eficiência e das técnicas e tecnologias. Segundo essa autora (2012, p. 19-20), a política pública para o desenvolvimento científico no Brasil “passa a ser definida num contexto de macroplanejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista¹³, não fugindo a pesquisa educacional em sua maior parte deste cenário e interesses”.

Já no trabalho de Goergen (1986), encontramos comentários sobre a exigência de que as pesquisas oficiais, entre os anos de 1964 até meados da década de 1970, deveriam assegurar a permanência do modelo econômico adotado e, por consequência, de todo o aparato político e institucional existente para tal fim. Esse incremento produz um movimento que provoca a divisão do campo de construção científica da educação. De um lado as investigações que foram classificados como “oficiais”. Essas pesquisas carregavam o enfoque econômico e constituíram-se com aporte teórico, sobretudo, na teoria do capital humano, buscando criar mecanismos que pudessem garantir a manutenção e desenvolvimento do sistema utilizado. Do outro lado estavam as pesquisas que representavam a ruptura com o pensamento dos processos investigativos “oficiais” e focalizavam a construção de estudos críticos que denunciavam “o caráter seletivo e excludente, mas, principalmente, o caráter reprodutor, autoritário e dominador das ações educativas (MELLO, 1985 *apud* GOERGEN, 1986, p. 6). No entanto, Goergen (1986) reflete, ainda, que os estudos *não-oficiais* não avançaram no campo de construções teóricas que pudessem ir além da crítica que realizavam aos trabalhos que se dedicavam ao modelo *oficial*.

Destacamos que no final do ano de 1964, período de início da terceira fase de desenvolvimento da pesquisa em educação, inaugurou-se no Brasil a segunda fundação estadual de amparo à pesquisa. Esse novo órgão foi criado pela Lei nº 4.920/1964 (RIO GRANDE DO

¹³ O termo “desenvolvimentismo” refere-se a “ação política caracterizada por [...] [uma] ideologia ou tendência econômica que vincula o fenômeno do desenvolvimento a uma política governamental centrada no processo de industrialização, no aumento da renda por habitante e na taxa de crescimento da economia, concentrando a atenção sobre esses fatores e desconsiderando a relevância das mudanças estruturais globais” (MICHAELIS, [20--?]). Nas palavras de Pereira (2011, p. 122) as principais ideias do desenvolvimentismo brasileiro envolviam: “1) a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimento; 2) um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo); 3) o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários; 4) a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente”. No período do regime civil-militar foi adotado no Brasil a diretriz desenvolvimentista, acrescido de moldes autoritários.

SUL, 1964) e denominado de Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). As competências dessa instituição envolviam ações idênticas as que foram definidas para a FAPESP e alcançavam, portanto, as atividades que abrangiam a formação e intercâmbio de pesquisadores e o fomento à pesquisa. Assim, podemos refletir que a FAPERGS, respeitando os limites de sua abrangência, contribuiu para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, sobretudo, ao se estabelecer como um espaço institucionalizado para o adiantamento da ciência e da tecnologia em todas as áreas do conhecimento no estado do Rio Grande do Sul.

3.1.4 A quarta fase da pesquisa em educação: a produção científica na pós-graduação

Sobre a quarta fase de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil observamos, inicialmente, que a produção científica no contexto dos programas de pós-graduação em educação é inaugurada no ano de 1971 e marca o começo do processo de transferência do desenvolvimento da pesquisa para o ambiente científico, conforme exposições de Goergen (1986), Warde (1990) e de Campos e Fávero (1994).

O início dessa fase é caracterizado pelo retorno dos estudos de natureza psicopedagógicos, com preocupação mais tecnicista do que psicométrica da primeira fase de desenvolvimento da pesquisa educacional. Posteriormente, com o progresso do campo científico e crescimento dos programas de pós-graduação esse enfoque inicial perde seu espaço de discussão acadêmica para a construção de “estudos mais amplos a respeito da política educacional e das articulações entre educação e sociedade” (MELLO, 1983, p. 68).

No entanto, não nos é possível discutir o contexto de desenvolvimento da quarta fase sem resgatarmos os movimentos que culminaram na criação dos primeiros programas de pós-graduação no Brasil e os caminhos que foram percorridos pela pesquisa a partir dessa referência. Nessa perspectiva, fundamentados em Cury (2005), reconhecemos que o primeiro marco histórico que pode ter contribuído com a formação do processo que estimula a criação do sistema de pós-graduação no país refere-se à publicação do Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931) que tratava das finalidades do ensino superior no Brasil e da constituição das universidades brasileiras.

Ao analisarmos o Decreto nº 19.851/1931, encontramos, em fragmentos do texto, orientações sobre a produção científica no interior dessas instituições. O primeiro artigo da lei assinala que uma das atividades do ensino universitário concerne em “estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (BRASIL, 1931). Além disso, reafirma o entendimento anterior ao acrescentar que organização didática dessas instituições

deve assegurar, entre outro objetivo, o de “estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências [...] [, organizando e facilitando] [...] os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações [...]” de professores, alunos e de pesquisadores externos que se utilizem desses espaços para promoverem o conhecimento. Outro aspecto que destacamos refere-se ao fato de que o professor catedrático, além de suas atribuições de ensino, deveria “promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da nação” e garantir horas semanais ao atendimento de alunos para realização de orientações individuais sobre a “[...] realização de trabalhos escolares ou de pesquisas originais”. Aos professores auxiliares, livres docentes e contratados por tempo determinado competia cooperar com os professores catedráticos na prática da pesquisa e em outras funções docentes. Para os alunos que se submetessem ao processo de defesa de uma tese original de natureza técnica ou científica, após conclusão de seus “cursos normais, técnicos ou científicos”, receberiam o título de doutor. E por último, temos que essas instituições deveriam criar, em suas estruturas, o que denominou de “Museu Social”, ambiente responsável por concentrar “elementos de informação, de pesquisa, e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessam ao país” (BRASIL, 1931).

Em face ao que expomos nos foi possível observar que esse dispositivo legal, Decreto nº 19.851/1931, estabeleceu o lugar da pesquisa dentro das instituições de ensino superior no Brasil. Além disso, pensamos que ao deliberar que esses ambientes acadêmicos deveriam estimular e promover a construção investigativa de professores, alunos e demais pesquisadores possibilita assegurarmos, em certo grau, a oportunidade de contribuição ao desenvolvimento científico de diferentes áreas, seja pelo processo de formação de pesquisadores ou pela produção e socialização de novos saberes. Percebemos, no mínimo, intenções do governo para que a pesquisa encontre nessas instituições espaços de diálogo e construção.

Outro fato histórico que se torna relevante ao desenvolvimento investigativo em instituições de ensino superior e da pós-graduação, conforme aporte em Cury (2005), trata da criação entre os meses finais de 1931 e começo de 1932 do curso de doutorado em direito da Universidade de Minas Gerais (UMG), atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo o curso inaugural desse nível nessa universidade e primeiro dessa área no Brasil. Segundo informações no *site* do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, “[...] o pioneirismo da implantação do curso, dadas as circunstâncias acadêmicas da época, em que havia sucessivos concursos de cátedra e de livre-docência, a primeira tese somente viria a ser defendida em 1953 [...]”. (PPGD, 2017). Consideramos que tal situação pode encontrar raízes no fato de que, nessa

época, o quadro de professores-pesquisadores com formação para atuação em um curso de doutorado era inexpressivo em diferentes áreas do conhecimento, comprometendo o próprio andamento de cursos já existente ou criação de outros, seja pela dificuldade de contratação ou até mesmo pelas exigências contidas no próprio Decreto nº 19.851/1931.

Além disso, em 1934, temos a criação da Universidade de São Paulo (USP), sobre a tutela do estado de São Paulo (CURY, 2005). A determinação para o desenvolvimento da ciência no âmbito dessa instituição de ensino superior pode ser consultada no Decreto nº 6.283/1934 (SÃO PAULO, 1934a). Nesse sentido, constatamos que um de seus fins envolve o adiantamento da ciência por meio da pesquisa a ser concretizada nas escolas, faculdades e institutos que abrangem sua composição. Para isso, estabelece a função docente de realizar e orientar investigações, a criação de estruturas de laboratórios e outros espaços que envolvem a produção e distribuição de trabalhos científicos e, de forma específica para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a necessidade da realização da defesa de um trabalho científico para conclusão de doutoramento dos alunos, apoiando-se no referencial Francês. Essa norma para doutoramento foi ampliada para as demais unidades universitárias da USP pelo Decreto nº 6.533/1934 (SÃO PAULO, 1934b). Em 1939, a Escola de Sociologia e Política Pública é incorporada à USP e, posteriormente, em 1941, dá-se início em “um curso de mestrado, com a presença e o apoio de pesquisadores norte-americanos” (CURY, p. 8, 2005). Entendemos, portanto, que se tratam de movimentos sobre a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no ambiente de uma instituição de ensino superior.

Com fundamentos em Cury (2005), constatamos que a pós-graduação passa a ser reconhecida também na estrutura dos cursos universitários da Universidade do Brasil, conforme estatuto aprovado pelo Decreto nº 21.321/1946 (BRASIL, 1946). Os cursos de pós-graduação que tratam esse documento representam os estudos para formação sistemática de especialização profissional em determinada área, para alunos já graduados. Por sua vez, o doutorado entra ocupando a posição de outro curso na estrutura universitária dessa instituição. No entanto, refletimos que o documento não pormenoriza os entendimentos sobre os cursos de pós-graduação e de doutorado, estabelecendo que os mesmos serão criados pelas escolas, faculdades e institutos da Universidade do Brasil e definidos nos seus respectivos regimentos.

Podemos, também, citar a participação do CNPq e da CAPES a partir dos anos iniciais da década de 1950¹⁴. Os dois órgãos cumpriram papéis importantes nesse processo que

¹⁴ As prerrogativas legais da criação, implantação e das finalidades do CNPq e da CAPES já foram pormenorizadas no tópico denominado de “a primeira fase da pesquisa em educação: os processos investigativos no INEP”, parte integrante desse mesmo capítulo.

culminou na criação do sistema de pós-graduação, na formação de capital humano para o desenvolvimento investigativo, no incremento do desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. O CNPq no que se refere, sobretudo, as atividades que envolvem o fomento e a cooperação para construção e intercâmbio da produção científica no país. Além disso, no auxílio quanto à formação e ao aperfeiçoamento dos pesquisadores. Já a CAPES contribuiu para formação do capital humano para o desenvolvimento investigativo do país. Nessa época, foi assinado convênio entre Brasil e Estados Unidos, permitindo que professores viessem de lá para auxiliar na implantação de programas de pós-graduação e que estudantes brasileiros fossem participar de cursos de mestrado e doutorado naquela região (CURY, 2005).

Por último, dentro desse movimento de estímulo à criação do sistema de pós-graduação temos, em 1961, a instalação da UnB¹⁵. Cury (2005) relata-nos que essa universidade institucionalizou suas atividades de pós-graduação. Na esfera de suas competências, conforme Lei nº 3.998/1961 (BRASIL, 1961), ficou responsável por ministrar cursos de pós-graduação e desenvolver pesquisas nas áreas dos respectivos, todavia, não caracterizou o sentido que confere para esse nível de formação. No entanto, pensamos que o documento se refere à pós-graduação enquanto cursos de mestrado e doutorado, pois indica o compromisso da oferta de cursos de especialização e, também, de pós-graduação.

Segundo Santos e Azevedo (2009), até os anos iniciais da década de 1960, o Brasil registrava 38 diferentes cursos de pós-graduação, sendo vinte e sete (27) mestrados e onze (11) doutorados. Entretanto, conforme essas mesmas autoras, o Brasil não possuía, ainda, uma regulamentação que unificasse e apresentasse a definição dos fins, dos objetivos e da estrutura da pós-graduação no país. Foi assumindo essa perspectiva, que a pós-graduação no país foi oficialmente institucionalizada pelo Parecer nº 977/1965 (BRASIL, 1965). Esse documento expressa a natureza e os objetivos da pós-graduação, atribuindo particularidades aos cursos de mestrado e doutorado.

Observamos, com aporte em Cury (2005) e em Santos e Azevedo (2009), que esse modelo da pós-graduação brasileira sofreu influências norte-americanas e francesas. Destacamos, com fundamento nesses autores, que até o ano de 2019, o referido documento continua sendo o instrumento de referência para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, dado sua relevância no apontamento de diretrizes sobre organização e

¹⁵ Para informações sobre a lei de criação da UnB e os educadores que estavam à frente da implementação dessa instituição de ensino superior consultar o tópico denominado “a segunda fase da pesquisa em educação: as investigações nos Centros de Pesquisas”, parte integrante desse mesmo capítulo.

implementação desses espaços de construção científica.

Nos modelos desse marco regulatório, foi criado o primeiro mestrado em educação, no ano de 1966, na Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Segundo informações do *site* da CAPES, o Brasil possui, em 2019, cento e oitenta e sete (187) programas de pós-graduação em educação que abrigam cento e trinta e seis (136) cursos de mestrado acadêmico, cinquenta (50) cursos de mestrado profissional, oitenta e nove (89) cursos de doutorado acadêmico, assim como, um (01) curso de doutorado profissional (CAPES, [20--?]a). Esses programas de pós-graduação em educação e, conseqüentemente, os seus respectivos cursos foram instituídos ao longo desse intervalo temporal, de 1966 até 2019. As contribuições desses programas envolvem os processos de avanço e retrocessos da pós-graduação em educação no Brasil, a promoção da ciência e a divulgação científica da área, o desenvolvimento social, econômico e educacional da nação e, também, a formação de novos pesquisadores.

Outro fato que merece relevância trata-se da Reforma Universitária que alterou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, conforme Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968). A principal mudança para a pós-graduação trata-se do destaque dado ao Conselho Federal de Educação (CFE), estabelecendo-o como órgão responsável por conceituar e normatizar os cursos desse nível de ensino. Nessa perspectiva, o CFE emitiu o Parecer nº 77/1969 (BRASIL, 1969) definindo aspectos sobre o processo de implementação e regulamentação do sistema de pós-graduação no Brasil.

Foi a partir desses marcos regulatórios que o sistema de pós-graduação começa a se desenvolver. Segundo Santos e Azevedo (2009), até o início da década de 1970, o processo de expansão da pós-graduação ocorreu de forma espontânea sendo impulsionado, sobretudo, pelo crescimento do ensino superior. Essas autoras relatam que, como estratégias para aceleração desse processo, o governo federal adotou, a partir de 1970, algumas medidas, quais sejam: instituição do Programa Intensivo de Pós-Graduação (1970); criação de um grupo de trabalho sobre a definição da política de pós-graduação (1973); e, também, a instituição do Conselho Nacional de Pós-Graduação (1974).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação ficou encarregado de elaborar o Plano Nacional de Pós-graduação (PNGP), com a colaboração da CAPES. O I PNGP (1975-1979), conforme Santos e Azevedo (2009), apresentou um panorama da pós-graduação brasileira destacando, sobretudo, a necessidade de formação e capacitação docente para o ensino superior, a indispensabilidade da integração entre a pós-graduação e as instituições universitárias, a importância do desenvolvimento da ciência básica e de se evitar disparidades regionais.

Em 1976, foi implantado, pela CAPES, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação,

possibilitando mensurar o nível de qualidade dos cursos de mestrado e doutorado. Esse processo de avaliação passou, desde 1976 até o tempo atual (2019), por reformulações que direcionam para o aprimoramento contínuo do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Em 2019, conforme informações no *site* da CAPES, o sistema abrange a avaliação de propostas para novos cursos e a avaliação dos programas de pós-graduação em andamento no país (CAPES, [20--?]b).

Ao final do período de vigência do I PNGP, foi fundada, em 16 de março de 1978, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Segundo Cunha (2008), a criação dessa associação partiu de um projeto que foi elaborado por docentes de quatro programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro. O autor relata-nos, ainda, que participaram de sua fundação o quantitativo de dezessete (17) programas, entre instituições públicas e privadas. Até os dias atuais, em 2019, a ANPEd cumpre seu papel de lutar pela universalização e desenvolvimento da educação, de estimular a prática científica, de fortalecer a pós-graduação e de construir um espaço permanente de debate de todas as questões que envolvam a produção do saber educacional (ANPEd, [20--?]).

Em 1981, o Conselho Nacional de Pós-Graduação foi extinto e suas competências foram transferidas para a CAPES, incluindo a responsabilidade da elaboração do planejamento da pós-graduação. O II PNGP (1982-1985) abordou, assim como no primeiro plano, a necessidade de investimentos na formação de pesquisadores para o desenvolvimento da ciência e das empresas nacionais. Estabeleceu, ainda, ações para reduzir as disparidades quanto à distribuição dos programas de pós-graduação no território nacional, objetivando o fortalecimento de regiões economicamente dependentes. Em Santos e Azevedo (2009), lemos que o II PNGP envolveu um período de crise econômica brasileira, exigindo que investimentos fossem racionalizados e que esforços deveriam ser destinados aos processos de melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação.

O III PNGP (1986-1989) reforça, sobretudo, o objetivo de qualificação de pesquisadores e formação de novos cientistas. Para isso, esse plano propõe um programa de expansão do quadro de pesquisadores. Além disso, reforça os objetivos sobre o processo de institucionalização da pós-graduação e de melhoria da qualidade dos cursos. Em relação aos planos anteriores, avança em suas propostas ao indicar a necessidade de maior integração entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo brasileiro (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Verificamos que, durante o intervalo temporal que envolve toda a década de 1990 até meados da década de 2000, não tivemos a publicação do IV PNGP. As justificativas para ausência da versão final desse documento podem ser atribuídas às questões relacionadas às

restrições orçamentárias do período e ao afastamento das agências nacionais de fomento nas discussões para sua elaboração. No entanto, conforme Santos e Azevedo (2009), isso não significa que discussões em torno de políticas públicas para pós-graduação não aconteceram. Para essas autoras, as discussões envolviam os conceitos de autonomia institucional e flexibilização. Ambos planejando a redução da responsabilidade do governo federal sobre as políticas públicas da pós-graduação.

Por sua vez, o V PNPG (2005-2010), de acordo com o que lemos em Santos e Azevedo (2009), apresenta o sistema educacional como principal responsável pelo desenvolvimento de diferentes aspectos da sociedade brasileira, referindo-se à pós-graduação como modelo de sucesso de todo o sistema e atribuindo-lhe tarefa especial no processo de adiantamento social e econômico do país. As autoras afirmam que um dos principais objetivos concentra esforços na expansão dos programas e cursos de pós-graduação, contribuindo com o aumento do número de pós-graduandos.

Por último, temos o V PNPG (2011-2020) destinando os seus esforços, também, ao processo de expansão do SNPG. Para tanto, aponta recomendações e objetivos que versam sobre o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a aplicação da inter e multidisciplinaridade na pós-graduação, as possibilidades de integração com a educação básica, a formação de recursos humanos para atender as necessidades do mercado, o financiamento dos cursos de mestrado e doutorado e, por último, o novo papel para as agências de fomento (BRASIL, 2010).

Refletimos que o processo de institucionalização da pesquisa no âmbito da pós-graduação, incluindo o campo da educação, se fortaleceu mediante as diretrizes de órgãos públicos e a participação da comunidade acadêmica. Reconhecemos a figura do estado como o principal responsável pelo fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, objetivando o adiantamento social e econômico da nação. Concluímos, ainda, que o Sistema Nacional de Pós-Graduação envolve as instituições que promovem a política de gestão, financiamento, avaliação, autorização, incentivo e ampliação dos programas de pós-graduação e, também, pelas instituições públicas e privadas que ofertam os cursos de mestrado e doutorado. Em se tratando especificamente da pesquisa em educação, lemos em Moreira (2009) que sua consolidação acontece por meio do desenvolvimento da pós-graduação.

Nessa perspectiva, com fundamentos em André (2001), Gatti (2005b) e Nosella (2010), apresentamos algumas particularidades assumidas pela pesquisa em educação construída no âmbito dos programas de pós-graduação. Em André (2001), lemos que o desenvolvimento numeroso da pesquisa em educação no Brasil, das últimas décadas, carrega mudanças que envolvem questões sobre os temas e problemas em estudo, as abordagens metodológicas

empregadas, os referenciais teóricos utilizados e o contexto de produção da investigação.

Em relação aos temas e problemas de pesquisa destacamos, com aporte em André (2001), que os processos investigativos passaram a concentrar esforços na compreensão de como determinados problemas ou situações educacionais ocorrem, em detrimento do enfoque que direcionava para o estudo de variáveis de um contexto e de seus impactos sobre uma determinada realidade. A autora acrescenta, também, que as questões investigativas, que possuíam ampla abrangência, passaram a focalizar problemas específicos do contexto educacional. Apontando-nos, ainda, a ocorrência do movimento de diversificação nos enfoques temáticos das produções científicas na área.

A respeito dessa diversificação, encontramos em Nosella (2010, p. 179) o entendimento de que passam a ser “privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições”. No entanto, O autor alerta-nos que ocorreu determinada fragmentação temática, materializando obstáculos ao processo de compreensão da integralidade do fenômeno educativo. Por sua vez, Gatti (2005b, p. 260) assegura-nos que “não houve apenas aumento de trabalhos em temas diversificados, como também quanto aos modos de enfocá-los”. Nessa perspectiva, entendemos que esse conjunto variado de possibilidades temáticas, considerando as particularidades que envolvem cada tema, demandaram o aperfeiçoamento metodológico necessário para construção e rigor das pesquisas em educação nessa fase.

Essa nova dinâmica do desenvolvimento investigativo educacional reivindicou aos pesquisadores desse campo da ciência a utilização “de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais” para compreensão dos problemas de pesquisa (ANDRÉ, 2001, p. 53). Para isso, os investigadores buscam contribuições em referenciais teóricos mais críticos, como o da teoria marxista (ANDRÉ, 2001; GATTI, 2005b). Os novos aportes teóricos e metodológicos para a pesquisa em educação originam-se da Antropologia, da História, da Linguística e da Filosofia, indo além dos conhecimentos que já se utilizavam da Psicologia e da Sociologia (ANDRÉ, 2001).

Sobre as abordagens metodológicas, André (2001) relata-nos que as investigações de abordagem qualitativa se sobressaem no universo dos processos investigativos realizados no âmbito da pós-graduação em educação. Pensamos que o sentido dessa escolha encontra raízes na natureza que envolve o próprio problema educacional posto em estudo, solicitando aos pesquisadores procedimentos de análise que objetivem a compreensão ou interpretação dos modos pelos quais ele ocorre. Entendemos, portanto, que as definições metodológicas que envolvam a construção de um determinado processo investigativo possuem origem no

reconhecimento e na definição do problema educacional a ser investigado.

No entanto, Gatti (2005b) alerta-nos que os processos investigativos ainda apresentam insuficiências metodológicas. Para essa autora, os problemas envolvem questões de domínio da teoria que versa sobre a metodologia escolhida para desenvolvimento do trabalho, da inadequação de algumas ao campo da pesquisa em educação, do pouco diálogo dessas com o quadro teórico escolhido para a elaboração dos conceitos pertinentes ao objeto e, por último, a superficialidade das discussões que envolvam a construção metodológica dos trabalhos, impossibilitando o total descortinamento e análise dos problemas.

Por último, a respeito do contexto de produção da investigação educacional, refletimos, ainda com aporte em André (2001), que no início dessa fase de desenvolvimento da pós-graduação em educação os trabalhos assumiam características de uma pesquisa experimental. Já as investigações que foram sendo desenvolvidas posteriormente se ocupavam em analisar os problemas sobre situações concretas do sistema escolar, em muitos casos, apresentando estudos sobre a realidade vivida no cotidiano do próprio pesquisador. Nesse sentido, a autora acrescenta que, inicialmente, os pesquisadores se posicionavam, frente aos problemas em estudo, pelo que denominou de “olhar por fora” e que, posteriormente, foi se estabelecendo a atitude investigativa do “olhar de dentro”, percebendo o pesquisador como parte integrante do contexto educacional posto em estudo.

Essas mudanças que foram acontecendo nos modos pelos quais pensamos e realizamos as investigações e, também, pelo acentuado crescimento da pesquisa em educação no Brasil, que em muito pode ser atribuído ao próprio movimento de institucionalização da ciência na pós-graduação e ao processo de expansão dos programas e seus cursos nesse nível de ensino, levaram alguns pesquisadores a desenvolverem estudos que, de quando em quando, analisam os conhecimentos que estão sendo construídos por essas produções, objetivando a realização de um balanço que aponte possibilidades de transformação (GATTI, 2005b; NOSELLA, 2010).

Refletimos que as mudanças apontadas nos dizem de um processo que é próprio do adiantamento da ciência, em qualquer área do conhecimento. Afinal, a ciência não se comporta como um campo estático; portanto, precisa ser pensada pelas nuances dos próprios movimentos da área e que nos dizem de seus caminhos percorridos, de seus avanços e retrocessos, das possibilidades futuras, de mudanças que permeiam o seu contexto e de suas necessidades e particularidades. Desse modo, entendemos que a pesquisa educacional se desenvolve pelo processo do próprio ato de se investigar os seus diferentes e complexos problemas.

Durante o intervalo temporal em que discutimos a quarta fase da pesquisa em educação, foram instituídas outras vinte e quatro (24) fundações de amparo à pesquisa em diferentes

estados brasileiros e no distrito federal, a saber: Rio de Janeiro (1980); Minas Gerais (1985); Pernambuco (1989); Alagoas, Ceará e Santa Catarina (1990); Paraíba e Distrito Federal (1992); Piauí (1993); Mato Grosso (1994); Paraná e Mato Grosso do Sul (1998); Bahia (2001); Amazonas (2002), Maranhão e Rio Grande no Norte (2003); Espírito Santo (2004); Goiás e Sergipe (2005); Pará (2007); Amapá (2009); Tocantins e Rondônia (2011); e, por último, Acre (2012). Cada um desses órgãos como sendo os responsáveis regionais pela promoção de políticas públicas que abrangem à formação e intercâmbio de pesquisadores, fomento à pesquisa e de cooperação com as instituições federais. Dos estados federativos, até o ano 2019, apenas Roraima não criou sua fundação.

Pensamos que muito desse movimento de institucionalização estatual das pesquisas se concentra no fato da própria criação e ampliação dos programas de pós-graduação pelo Brasil, na necessidade de desenvolvimento e articulação do pensamento científico e tecnológico dessas regiões e, também, do comprometimento do poder público com o adiantamento da ciência e da tecnologia, premissas essenciais ao incremento social, econômico, político, estrutural e educacional dos estados e do distrito federal.

Além disso, destacamos a criação do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), em 2006. Essa instituição reúne as vinte e seis (26) fundações estaduais de amparo à pesquisa existentes no Brasil. As atribuições do CONFAP envolvem as ações que buscam criar mecanismos para promover contribuições na elaboração e na execução de políticas públicas regionais e nacionais que fortalecem o desenvolvimento científico e tecnológico de cada região e, conseqüentemente, do país (CONFAP, 2019). Entendemos, ainda, que esse conselho trabalha no sentido do fortalecimento de suas fundações, promovendo as articulações entre essas e os demais agentes e/ou instituições que visam o progresso da ciência e da tecnologia em todo território nacional.

Com relação à última avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação em educação, período de 2013-2016, o relatório da CAPES aponta, inicialmente, que o local de produção da pesquisa educacional se restringe, na prática, aos ambientes desses programas. No ano inicial do período de avaliação constavam em funcionamento cento e vinte e um (121) programas atuando na área da educação. Ao longo dos próximos quatro (04) anos quarenta e nove (49) novos programas de pós-graduação foram criados, destacando um crescimento de 40,50%. Esses novos programas foram, em sua maioria, criados em instituições de ensino superior públicas. O Norte do país, seguido do Nordeste, foram as regiões de maior expansão nesse período, mas a concentração de programas prevalece no Sudeste e Sul (CAPES, 2017). Pensamos que tal aspecto se apresenta como resultado positivo na possibilidade de redução das

disparidades quanto a distribuição dos programas de pós-graduação no território nacional e nos diz, também, da possibilidade da formação intelectual para atuação científica nessas regiões.

Sobre a nota dos programas de pós-graduação em educação o relatório da avaliação quadrienal destaca que no início do período um elevado número de programas possuía nota três (3) ou quatro (4). De acordo com a avaliação, alguns programas conseguiram elevar seu rendimento científico e receberam nota cinco (5). Esse movimento possibilitou uma distribuição mais harmoniosa dos programas entre as notas três (03), quatro (04) e cinco (05). No entanto, ainda é muito pequeno o número de programas de pós-graduação que estão com nota seis (6) ou sete (7) (CAPES, 2017). Ou seja, de forma geral, estamos experienciado um processo gradual de melhoria na avaliação de nossos programas de pós-graduação em educação, reflexo do atendimento às exigências de qualidade do órgão consultivo, normativo e fiscalizador do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil.

Vale destacar que a principal alteração no sistema de avaliação desse quadriênio refere-se ao modelo de mensuração da produção intelectual, compreendida por artigos, livros, capítulos de livros e verbetes, do quadro docente dos programas. Pela nova sistemática, foram objeto de avaliação o quantitativo de produções que representam oito (08) vezes o número médio de docentes permanentes no programa, analisando-os em ordem decrescente da classificação que receberam no Sistema Brasileiro de Avaliação de Periódicos (Qualis). Segundo o relatório da CAPES (2017, p. 4), “o que se espera não é que simplesmente os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e que isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação”. Pensamos que tal incremento pode ser, em certa medida, uma resposta para a redução do produtivismo em que eram submetidos os pesquisadores, objetivando o atendimento as regras de avaliação anterior. Em linhas gerais, os resultados dessa avaliação destacam, sobretudo, uma elevação nos índices de conclusão dos mestrados e doutorados no prazo previsto pela legislação e a melhoria de qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação em educação.

3.2 As políticas públicas educacionais de estímulo à formação de redes de pesquisa

Neste tópico, discutimos as políticas educacionais do CNPq, CAPES e agências estaduais de fomento que estimulam à formação de redes de pesquisa. Trazemos os documentos desses órgãos que versam sobre formação de redes de pesquisa em educação e os sentidos que lhe são atribuídos. Para isso, realizamos, inicialmente, um levantamento das agências estaduais de fomento existentes no Brasil. Nesse momento, recorreremos, sobretudo, ao *site* do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. No quadro abaixo, apresentamos as

fundações que encontramos, o ano de criação e o endereço do repositório digital de cada uma delas (quadro 4).

Quadro 4 - Relação das Fundações Estaduais de Fomento à Pesquisa no Brasil.

Fundação	Ano de criação	Site
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)	1960	http://www.fapesp.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)	1964	http://www.fapergs.rs.gov.br/
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)	1980	http://www.faperj.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)	1985	http://www.fapemig.br/
Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE)	1989	http://www.facepe.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL)	1990	http://www.fapeal.br/
Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)	1990	http://www.funcao.ce.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC)	1990	http://www.fapesc.sc.gov.br/
Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF)	1992	http://www.fap.df.gov.br/
Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ)	1992	http://fapesq.rpp.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI)	1993	http://www.fapepi.pi.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso (FAPEMAT)	1994	http://www.fapemat.mt.gov.br/
Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul (FUNDECT)	1998	http://www.fundect.ms.gov.br/
Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FAPPR)	1998	http://www.fappr.pr.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)	2001	http://www.fapesb.ba.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)	2002	http://www.fapeam.am.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)	2003	http://fapema.br/
Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN)	2003	http://www.fapern.rn.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES)	2004	http://www.fapes.es.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)	2005	http://www.fapeg.go.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC)	2005	http://www.fapitec.se.gov.br/
Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa (FAPESPA)	2007	http://www.fapespa.pa.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amapá (FAPEAP)	2009	http://www.fapeap.ap.gov.br/
Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERRO)	2011	http://www.fapero.ro.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Tocantins (FAPT)	2011	http://www.fapt.to.gov.br/
Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (FAPAC)	2012	http://www.fapac.ac.gov.br/

Fonte: Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, elaborado pelo autor, 2020.

Após a realização desse levantamento iniciamos a busca, em cada um dos *sites*, de documentos que versam sobre a formação de redes de pesquisa em educação. Neste caso, procuramos levantar as leis, os decretos, as resoluções, os pareceres, os regulamentos, as normas, os atos administrativos, os editais e, ainda, outros documentos que foram elaborados no contexto das agências estaduais de fomento à pesquisa, disponíveis em seus repositórios digitais e que se relacionam à criação e ao estímulo para edificação de redes de pesquisa em educação no Brasil. Vale esclarecermos que incluímos em nossa busca, nesse momento, os *sites* do CNPq (<http://www.cnpq.br/>) e da CAPES (<https://www.capes.gov.br/>).

Observamos, inicialmente, que não encontramos nas agências estaduais de fomento à pesquisa, no CNPq e na CAPES documentos que versam a respeito de algum aspecto sobre a formação e estímulo para desenvolvimento de redes de pesquisa em educação. Sobre essa busca que realizamos alguns esclarecimentos se fazem necessários: primeiro, vale rememorarmos que o recorte temporal da busca realizada neste tópico abrange o mesmo da tese – 1998 a 2016; segundo, reconhecemos as possíveis limitações da pesquisa que realizamos, uma vez que nossa investigação abrangeu apenas documentos que estão disponíveis nos repositórios digitais, não sendo possível alcançar outros documentos que não foram submetidos nas plataformas ou que já foram retirados das mesmas. Por último, encontramos na FAPEMIG, na FAPEG, na FAPESB, na FAPES e no CNPq documentos sobre a formação e desenvolvimento de redes de pesquisa, sobretudo, com especificação para outras áreas do conhecimento.

Com relação ao que encontramos, temos na FAPEMIG a criação do Programa de Apoio às Redes de Pesquisa de Minas Gerais, aprovado pela Deliberação nº 013/2005 e com autorização de continuidade dado pela Deliberação nº 050/2010. Segundo informações do próprio *site* dessa agência, o programa possui o objetivo de

[...] incentivar a criação, a manutenção e o fortalecimento de redes de pesquisa científica, tecnológica e de inovação no Estado, possibilitando: a) articulação entre pesquisadores e instituições para desenvolver competências em diferentes áreas do conhecimento de interesse do Estado e do País; b) otimização do uso de recursos, evitando duplicação e, ao mesmo tempo, induzir o trabalho cooperativo das [instituições científica, tecnológica e de inovação] ICTs mineiras em sistema de redes de pesquisa, facilitando a interação entre pesquisadores e estimulando a utilização compartilhada dos laboratórios de pesquisa e a geração de novos conhecimentos; c) formação de parcerias com órgãos federais que veem nas redes a oportunidade de financiamento articulado, otimizando e ampliando o uso de seus recursos (FAPEMIG, [20--?]).

Além dessas informações, a FAPEMIG disponibiliza os requisitos mínimos para a formação de redes de pesquisa em seu âmbito, sendo:

[...] a) desenvolver atividade científica e/ou tecnológica de nível avançado e de relevância para o Estado de Minas Gerais.; b) ser formada no mínimo por 4 (quatro) ICTs; c) ser composta por ICTs sediadas no Estado de Minas Gerais; d) ser composta por instituições sem fins lucrativos, sendo pelo menos uma delas ICT pública; e) ser constituída por ICTs que comprovem formalmente a existência, em sua estrutura organizacional, de unidade com função explícita de pesquisa científica; f) ser constituída por ICTs que comprovem formalmente sua atuação na área de conhecimento da rede; g) ter estabelecidos mecanismos de cooperação entre todas as ICTs integrantes da rede, com vistas à utilização compartilhada dos recursos materiais, bem como compromissos para a formação e capacitação de recursos humanos para a área; h) indicar um pesquisador para atuar como coordenador geral, aceito formalmente por todas ICTs participantes; i) indicar a ICT que será a Sede da Rede, aceita formalmente por todas ICTs participantes; j) ter um Comitê Gestor responsável pela gestão da Rede (FAPEMIG, [20--?]).

O *site* da FAPEMIG aponta, do mesmo modo, os requisitos necessários ao coordenador geral da rede e aos membros da equipe. Indica, inclusive, que os projetos de pesquisa devem ter duração de 36 meses e que as propostas de integração ao programa são realizadas por chamada pública específica (FAPEMIG, [20--?]). Vale destacarmos que programa também é citado, de forma bastante sumarizada, no manual da FAPEMIG. Observamos que o Programa de Apoio às Redes de Pesquisa de Minas Gerais cria um ambiente favorável ao desenvolvimento de processos investigativos empreendidos por meio da natureza colaborativa, cooperativa, partilhada ou dialogada e que assumem esse formato.

Sobre os documentos de chamada pública para formação de redes de pesquisa encontramos na FAPEMIG o edital nº 06/2016 e o nº 09/2016 (FAPEMIG, [20--?]). O edital nº 06/2016 foi desenvolvido pela FAPEMIG em parceria com a CAPES, FAPES, CNPq e Agência Nacional de Águas (ANA). O objetivo dessa chamada foi “apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, de caráter interdisciplinar, desenvolvidos em rede [...], [para] a recuperação da bacia hidrográfica do rio doce e ecossistemas associados (FAPEMIG, 2016a). Por sua vez, o edital nº 09/2016 foi realizado apenas pela referida agência e abrangia o objetivo de “apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovação, desenvolvidos em rede, em diferentes Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs), sediadas no Estado de Minas Gerais (FAPEMIG, 2016b). Observamos que nessa chamada pública não foram definidas as áreas temáticas prioritárias, possibilitando a participação de diferentes campos do conhecimento.

A FAPEMIG mantém em seu *site* uma relação contendo as treze (13) redes de pesquisa que são financiadas pelo Programa de Apoio às Redes de Pesquisa de Minas Gerais. Nessa lista, constam a Rede de Pesquisa em Oncologia de Minas Gerais, a Rede Genoma de Minas Gerais, a Rede Mineira de Biomoléculas, a Rede Mineira de Biotecnologia para o Agronegócio, a Rede Mineira de Bioterismo, a Rede Mineira de Farmacologia e Toxicologia, a Rede Mineira de Nanobiotecnologia, a Rede Mineira de Propriedade Intelectual, a Rede Mineira de Química, a Rede de Teleassistência de Minas Gerais, a Rede de Pesquisa em Doenças Infecciosas Humanas e Animais do Estado de Minas Gerais, a Rede Mineira de Toxinas com Ação Terapêutica, e, por fim, a Rede de Microscopia e Microanálise de Minas Gerais (FAPEMIG, [20--?]). Assim, reafirmamos que não encontramos iniciativas que configuram redes de pesquisa em educação financiadas pela FAPEMIG.

Ademais, encontramos na FAPEG a Resolução Normativa nº 06/2007 que estabelece normas para credenciamento de Redes Goianas de Pesquisa, inclusive, preconizando que todas as redes no âmbito dessa agência estatal devem iniciar suas nomenclaturas com esses termos. Segundo esse documento, a PAPEG entende rede de pesquisa como sendo “um grupo de entidades por intermédio de seus pesquisadores e profissionais, em permanente interação, organizados para desenvolver conjuntamente projetos de pesquisa científica ou tecnológica que possam contribuir significativamente para o avanço e difusão do conhecimento” (FAPEG, 2007). Além disso, para a PAPEG os requisitos para se formar uma rede de pesquisa envolvem os seguintes aspectos:

[...] propor formalmente o desenvolvimento de atividade científica e/ou tecnológica e de relevância para o Estado de Goiás; ser formada por no mínimo 3 (três) entidades; ser composta por pelo menos uma instituição de educação superior ou entidades de pesquisa sediada no Estado de Goiás; estabelecer e apresentar termo de cooperação entre todas as instituições com vistas à utilização compartilhada de recursos materiais e qualificados para formação de Rede; indicar um coordenador geral; declarar a capacidade instalada, dos participantes em relação à qualificação do pessoal envolvido, à infraestrutura geral, insumos e equipamentos a serem disponibilizados para as atividades da Rede (FAPEG, 2007).

Além dessas informações, a Resolução Normativa nº 06/2007 trata de apresentar as exigências documentais e encaminhamentos em relação ao credenciamento da rede, do coordenador e da sua respectiva equipe. Observamos que esse documento versa basicamente de procedimentos para o credenciamento de redes de pesquisa na PAPEG. Vale esclarecermos que esse cadastro habilita que as redes participem dos editais de chamada pública da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás e não visa garantir fomento financeiro imediato para

desenvolvimento desses ambientes de produção científica (FAPEG, 2007).

Destacamos que este foi o único documento que encontramos na FAPEG, no entanto, cabe salientar que a Resolução Normativa nº 06/2007 concebe estímulo para criação e desenvolvimento de redes de pesquisa em educação naquele estado, mesmo assumindo que sua finalidade é apenas de credenciamento. Refletimos, ainda, que ações como essa possibilitam que a referida fundação reconheça as redes de pesquisa existentes no âmbito de sua competência e produz um ambiente favorável à criação de novas redes em um processo de fluxo contínuo. A partir disso, pode desenvolver ações de fomento por meio de editais de chamada pública para o desenvolvimento investigativo de áreas específicas, conforme suas necessidades.

Em se tratando da FAPESB, encontramos dois editais que tratam do fomento ao desenvolvimento de pesquisas em rede: nº 12/2012 e nº 11/2013 (FAPESB, 2016). Reconhecemos, primeiramente, que as chamadas públicas são similares e diferenciam-se apenas em relação aos montantes financeiros total dos editais e dos recursos destinado a cada proposta aprovada. Nesses documentos, intitulados como apoio à formação e articulação de redes de pesquisa no estado da Bahia, não encontramos especificações quanto as áreas do conhecimento que poderiam concorrer, portanto, pensamos que suportaria propostas que tratam da área de educação. Os objetivos desses editais nos dizem que “os recursos financeiros [...] destinam-se a fomento de projetos de pesquisa científica e/ou tecnológica desenvolvidos em instituições de ensino superior e pesquisa e/ou em instituições de pesquisa e desenvolvimento, públicas ou particulares, sediadas no Estado da Bahia” (FAPESB, 2012; 2013).

Observamos, também, a exigibilidade desses documentos no que se refere ao atendimento exclusivo de proposta de investigação para o desenvolvimento no âmbito de redes de pesquisa. Em relação a isso, os documentos expressam que “somente poderão concorrer [...] projetos cujos proponentes estabeleçam parcerias com pelo menos 02 (duas) instituições sediadas no Estado da Bahia [...]. Essa exigência tem como principal objetivo a formação e o fortalecimento de Redes de Pesquisa” (FAPESB, 2012; 2013). As demais informações contidas nas chamadas públicas dizem apenas dos procedimentos de submissão das propostas, implantação, liberação de recursos e posterior prestação de contas. Destarte, não nos foi possível reconhecer outros sentidos que a FAPESB apresenta para redes de pesquisa.

Refletimos que a presença desses editais de chamada pública para a formação e articulação de redes de pesquisa no estado da Bahia nos possibilita assegurar a existência de um movimento para o desenvolvimento de ambientes investigativos em que a colaboração e a troca de experiências e recursos possibilitam o incremento científico da região e da ciência. Para além disso, não nos foi possível encontrar os resultados desses editais e tão pouco

reconhecer no *site* da FAPESB uma relação de redes de pesquisa que se encontram em atividade no estado da Bahia.

No que concerne a FAPES, não encontramos documentos que tratam da criação e desenvolvimento de redes de pesquisa contemplando o sentido que construímos nesta tese. No entanto, reconhecemos a existência da Resolução nº 63/2012 e do edital nº 07/2014 que tratam de projetos integrados de pesquisa ou desenvolvimento (FAPES, 2020). Ambos os documentos possuem como finalidade “apoiar atividades de pesquisa [...] ou de desenvolvimento, mediante o apoio financeiro a projetos inter e multidisciplinares, que integrem pesquisadores de diferentes instituições em todas as áreas do conhecimento [...]” (FAPES, 2012). Vejamos que esses documentos dizem da edificação de atividades investigativas que promovam a interação entre diferentes áreas de conhecimento e de pesquisadores de diferentes instituições, possibilitando nosso entendimento de que podem tratar da formação de redes de pesquisa.

Esse nosso entendimento também foi construído ao visualizar que as ações estratégicas do edital nº 07/2014 asseguram

[...] apoiar a melhoria da infraestrutura de pesquisa nas instituições de ensino superior, pesquisa, desenvolvimento ou inovação do Espírito Santo; contribuir para o aumento do conhecimento técnico-científico; contribuir para o aumento da produção técnico-científica de pesquisadores; estimular a integração e o fortalecimento de grupos de pesquisa; incentivar a consolidação de pesquisadores nas instituições capixabas; estimular a interdisciplinaridade dos projetos de pesquisa; estimular o intercâmbio institucional; contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Espírito Santo (FAPES, 2014).

Vale ponderamos que o referido edital indicou a previsão de selecionar projetos integrados de oito (08) diferentes áreas, abarcando inclusive Ciências Humanas e o campo da Linguística, Letras e Artes (FAPES, 2014). As demais informações apresentadas na Resolução nº 63/2012 e no edital nº 07/2014 nos revelam apenas os procedimentos de submissão das propostas, implantação, liberação de recursos e posterior prestação de contas. Não localizamos o resultado desse edital da FAPES e tão pouco a relação de projetos integrados de pesquisa ou desenvolvimento. É importante reafirmamos o fato de que apresentamos esses documentos por entender que dizem de produção científica em colaboração coletiva, um dos aspectos importantes na constituição e desenvolvimento de redes de pesquisa.

Com relação ao CNPq, não encontramos documentos que promovam a regulamentação específica de redes de pesquisa no âmbito dessa coordenação. No entanto, nos foi possível localizar o edital nº 47/2010 desenvolvido pelo CNPq em parceria com o Ministério da Ciência

e Tecnologia (MCT), com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), com o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), com CAPES e com mais dezessete (17) Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa. Esse edital tratou de selecionar trinta e nove (39) propostas de redes de pesquisa no âmbito do Sistema Nacional de Pesquisa em Biodiversidade (SISBIOTA). Nessa chamada pública, nosso interesse não se concentrou no objeto de estudo proposto, mas no sentido que o documento apresenta sobre redes de pesquisa. Assim, lemos no edital nº 47/2010 que as propostas deveriam

[...] ser estruturadas de forma a compor uma Rede de Pesquisa, com projetos integrados, abrangendo um conjunto de ações conectadas, integradas e compartilhadas, criando condições que facilitem a associação e colaboração entre grupos de pesquisa, visando ampliar a capacidade de realização de trabalhos conjuntos e baseados em interesses convergentes e projetos comuns. Devem ser caracterizadas por mecanismos de integração funcional para trocas de experiências, agregação de esforços, fluxo de informações, bens e pessoas e propor conjunto de atividades que representem compartilhamento e complementaridade de ideias, metodologias, atividades e infraestrutura, viabilizando o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos e tecnológicos (CNPq, 2010, p. 13).

Para mais, o documento assegura ainda que as propostas de redes de pesquisa necessitariam “envolver a participação formal de instituições de pelo menos três Unidades da Federação, e de pelo menos duas Regiões do Brasil” (CNPq, 2010, p. 13). Os demais itens que são tratados no edital nº 47/2010 dão conta dos procedimentos gerais para submissão das propostas e posterior implantação. Refletimos que o sentido de redes de pesquisa apresentado pela chamada pública corrobora com nosso entendimento de que esses locais são espaços acadêmicos que possibilitam a construção colaborativa e partilhada do saber científico ao integrarem grupos constituídos para o desenvolvimento de processos investigativos.

Por fim, de modo geral, entendemos que ainda são tímidas as ações que envolvem a criação e apoio as redes de pesquisa, sobretudo, no contexto da educação. Pensamos que é papel de nossas instituições de fomento estaduais e nacionais a implantação de políticas públicas de estímulo à formação e ao desenvolvimento desses espaços de discussão científica. Ponderamos, também, que esses espaços possam contribuir na construção de uma melhor integração científica e na otimização dos diferentes recursos, públicos ou privados, que são aplicados para a edificação de diferentes campos da ciência e da produção de novos saberes, justificando assim a importância da formação e aplicação de ações que promovam a criação, o desenvolvimento e o incremento de redes de pesquisa nas inúmeras áreas do conhecimento.

4 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE REDES DE PESQUISA E O CONTEXTO ACADÊMICO DAS REDES SELECIONADAS

Neste capítulo, objetivamos analisar os sentidos e significados de redes de pesquisa e o contexto acadêmico da Redecentro, da REIPPE e da RIES. Para isso, apresentamos, inicialmente, o estudo do estado do conhecimento sobre redes de pesquisa em educação. Posteriormente, construímos discussões teóricas a respeito desse espaço de construção colaborativa do conhecimento. Por fim, mostramos o contexto acadêmico das três redes de pesquisa em educação que investigamos.

4.1 Redes de pesquisa em educação na produção acadêmica brasileira

A partir de nossas compreensões teóricas e, sobretudo, na exposição de procedimentos adotados por pesquisadores que desenvolvam seus processos investigativos com suporte no estudo do estado do conhecimento¹⁶, iniciamos a pesquisa realizada neste tópico. Reconhecemos, previamente, todas as limitações que tal estudo incita, mas compreendemos que sua realização, além de grande desafio e aprendizado ao pesquisador, é essencial para identificar o estágio em que se encontra, no meio científico, o conhecimento produzido sobre o tema que almejamos desvelar.

4.1.1 O estudo da produção acadêmica sobre redes

Iniciamos nosso processo de construção pela busca deliberada em artigos, livros, teses e dissertações de um conjunto de termos descritores que pudessem trazer à luz as produções acadêmicas que se dedicaram ao estudo de redes de pesquisa dentro do contexto da educação. Os termos descritores que utilizamos na busca da produção acadêmica foram: investigação colaborativa; investigação em rede; investigação integrada; investigação partilhada; investigação solidária; pesquisa colaborativa; pesquisa em rede; pesquisa integrada; pesquisa partilhada; pesquisa solidária; rede acadêmica; rede científica; rede colaborativa; rede de colaboração; rede de estudo; rede de investigação; rede de investigadores; rede de pesquisa; rede de pesquisadores; e, por fim, rede investigativa. Os termos descritores foram empregados no singular e no plural, entre aspas.

¹⁶ Assumimos o conceito “estudo do estado do conhecimento”. Para tal acepção, lemos em Romanowski e Ens (2006, p. 40) que “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado “estado do conhecimento”. No nosso caso, ampliamos esse conceito e abrangemos, também, artigos, dissertações e teses.

Posteriormente, determinamos a partir de qual repositório digital iniciáramos as buscas pelos artigos, dissertações e teses. Para tanto, partimos do pressuposto que, de forma sistemática, essas produções acadêmicas podem ser consultadas no Portal de Periódicos da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ou, ainda, em outros repositórios digitais, disponíveis em versões pagas ou gratuitas. Assim sendo, optamos pela exploração dos repositórios anunciados, Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por compreender que os mesmos são repositórios temáticos e reúnem a produção científica de diferentes áreas, sem demarcações institucionais. Nesse caso, estamos interessados pela produção científica concentrada na educação, como fronteira de área de conhecimento.

No intuito de refinar a busca deliberamos, também, por apresentar os resultados proveniente da seleção da grande área do conhecimento ciências humanas e, por sua vez, a área do conhecimento educação. A finalidade foi permitir uma apresentação sumarizada apenas dos trabalhos que são de interesse e relevância para a construção deste estado do conhecimento, evitando sobrevalorizar os resultados recuperados com trabalhos que não foram desenvolvidos no contexto da educação. Esse cuidado é precioso para um estudo que pretende sistematizar todos os trabalhos que versam a respeito da temática escolhida, em um exercício científico de reconhecer o interesse acadêmico, os avanços percebidos, os caminhos apontados pelas investigações e as lacunas teóricas ainda não exploradas.

Os artigos, dissertações e teses selecionados foram alocados em uma planilha do Excel (*Microsoft Office 2016*), denominada de levantamento inicial, contendo: número de identificação da produção, termo descritor, título do trabalho, ano de publicação, autoria, tipo do trabalho, instituição de origem e área do conhecimento. No entanto, o critério de inclusão do material na planilha obedeceu a leitura de seu resumo e verificação se a produção se dedicava ao estudo de redes de pesquisa em educação. Foram excluídas as publicações recuperadas e que não versavam a respeito da temática em questão, evitando superestimar a produção e visando garantir a apresentação real quanto ao número de publicações sobre o tema.

Observamos que o número total de trabalhos que discutem redes de pesquisa em educação representa apenas cinco (05) produções. Vale ressaltarmos que os textos selecionados, dois (02) artigos, duas (02) dissertações e uma (01) tese, tiveram como objeto de estudo as redes de pesquisa, a partir dos espaços acadêmicos que se denominam desse modo e, portanto, constituem nosso material de análise. No entanto, reconhecemos que outros textos, dentro do universo recuperado e que não foram selecionados para o desenvolvimento deste estado do conhecimento, apontam para o estudo de processos investigativos empreendidos por meio da natureza colaborativa, cooperativa, partilhada ou dialogada e que assumem formato de grupos

de pesquisa ou de interações entre pesquisadores.

Os trabalhos encontrados possibilitam-nos reconhecer a existência de um número pequeno de investigações que se dedicaram sobre o tema redes de pesquisa em educação. Tal reconhecimento admite pensarmos a necessidade do desenvolvimento de processos investigativos que fomentem e objetivem o estudo do tema, pois as redes de pesquisa podem ser exploradas como alternativa acadêmica para a construção de saberes científicos de forma partilhada e colaborativa, merecendo outros aprofundamentos e discussões de novas dimensões.

4.1.2 O que dizem as produções sobre o objeto redes de pesquisa

O primeiro trabalho que estudamos foi produzido por Sant'Ana (2015) e recebeu o título *O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos*. O artigo objetivou “refletir em termos de avanços, limitações, conflitos e consensos, sobre o compartilhar pesquisa em rede e grupos, com enfoque em coletivos acadêmicos de pesquisadores/estudantes da graduação e pós-graduação [...]” (SANT'ANA, 2015, p. 1144). A autora expõe que sua escrita é fruto de elaborações teóricas construídas em decorrência de discussões científicas que participou sobre a colaboração coletiva em pesquisa.

O texto é desenvolvido, inicialmente, na perspectiva de que a colaboração em redes ou grupos sociais é um dos principais pilares do movimento de globalização da sociedade atual, envolvendo, inclusive, novas possibilidades para o desenvolvimento da produção do conhecimento nos ambientes científicos. Para Sant'Ana (2015), a constituição de redes colaborativas, entre universidades e, especialmente, entre os programas de pós-graduação, possibilita avançar fronteiras institucionais, regionais ou nacionais que limitam a produção do conhecimento. No entanto, a estudiosa reflete que, apesar da valorização, tanto nos ambientes universitários quanto nas agências de fomento à pesquisa, ainda são grandes os desafios para constituição de espaços acadêmicos que propiciem interlocuções entre diferentes pesquisadores e instituições educacionais e que promovam o desenvolvimento de processos investigativos colaborativos.

A exposição do tema compreende, ainda, a dimensão política que envolve o trabalho de pesquisar colaborativamente. Nesse aspecto, refletimos a respeito, primeiramente, da possibilidade de utilização das políticas de colaboração para o incremento de experiências que promovam efetivamente o desenvolvimento dos pesquisadores e do campo científico por meio da interação entre investigadores, ambientes universitários e agências de fomento à pesquisa, e, de certo modo, oportunizando a construção de processos investigativos partilhados que visam à promoção de novos conhecimentos.

Compreendemos, igualmente, que o estímulo da política de colaboração pode ser apresentado apenas como estratégia institucional, visando atender às exigências de agências, nacionais e internacionais, que fomentem o desenvolvimento da pesquisa e promovam avaliação e *ranking* das universidades. Tal posição acentua os interesses financeiros e políticos em detrimento da intenção de efetiva colaboração para o avanço científico. Desenvolver processos investigativos em redes de pesquisa confere aos pesquisadores, sobretudo, o esforço pela busca constante do equilíbrio dos diferentes interesses.

Nessa perspectiva, Sant'Ana (2015) destaca que o desenvolvimento da pesquisa colaborativa depende do alinhamento de fatores institucionais, acadêmicos, de grupos e individuais e, especialmente, de como os pesquisadores reagem às pressões e aos conflitos de interesse desse coletivo. Nessa lógica, entendemos que o desafio de pesquisar colaborativamente ou de forma partilhada reside no empreendimento de um ambiente acadêmico que favoreça a construção do pensamento coletivo, do desenvolvimento investigativo a várias mãos, da definição de um ou mais temas de pesquisa, foco e abrangência para o trabalho investigativo, da resolução de conflitos e problemas variados, no privilégio da interação, na divisão do trabalho, na aprendizagem recíproca e, por último, na garantia de que a colaboração e o diálogo permanecerão à frente de outras exigências.

O texto permite compreendermos, também, que o trabalho investigativo desenvolvido no interior de uma rede de pesquisa pode assumir perspectiva teórico-metodológico homogênea ou heterogênea, dependendo do nível de complexidade do fenômeno educacional em estudo e apresentar, assim, características de uma pesquisa disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Entendemos, ainda, que as redes de pesquisa permitem o encontro de pesquisadores que partilham de um mesmo entendimento teórico ou pela agregação de investigadores com dissemelhantes formações e perspectivas teóricas distintas e, além disso, possibilita a apropriação de uma ou a mobilização de diferentes teorias, ultrapassando as possíveis demarcações disciplinares.

Em suas considerações finais, Sant'Ana (2015) assegura que, apesar dos avanços, valorização e incentivos direcionados ao desenvolvimento de processos investigativos de forma colaborativa e partilhada, os desafios quanto à sua implementação partem, sobretudo, da efetivação de sua própria prática nos ambientes acadêmicos. O empreendimento de redes de pesquisa em educação, que permitam o desenvolvimento solidário de investigações científicas na área, encontram solo fértil para sua concretização quando dispõem de efetivo engajamento dos diferentes recursos das instituições de pesquisa e de seus pesquisadores.

Por último, Sant'Ana (2015) aponta-nos que precisamos compreender que uma rede de

pesquisa se encontra em um constante processo de transformação, seja pela circulação marcada por entrada e saída de pesquisadores, pela incorporação e alteração de interesse temático, pela inclusão e exclusão de novos aportes teórico-metodológicos ou, entre outros, pela própria evolução do saber científico. Essa mutação implica no movimento de renovar continuamente as possibilidades de envolvimento e desenvolvimento do trabalho colaborativo, proporcionando, mesmo que indiretamente, a própria evolução individual dos participantes.

O próximo trabalho que analisamos foi produzido por Leite, Caregnato e Miorando (2018) e recebeu o título *Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa: um estudo internacional*. O trabalho investigativo apresentou objetivou mostrar elementos ou fatores do trabalho intelectual em redes de pesquisa, identificados por meio dos seus ecossistemas cognitivos. Trata-se do desenvolvimento de estudos de casos de “seis redes de pesquisa e colaboração de quatro países: Colômbia, Portugal, Uruguai e Brasil. Nesses estudos, focamos a interatividade, o próprio processo de produção de conhecimento no interior das redes examinadas” (LEITE et al., 2018, p. 264).

Os autores constataram similaridades em se tratando do ecossistema biográfico das redes estudadas, a saber: todas se vinculam a universidades públicas; possuem sua origem marcada dentro em um espaço acadêmico; a maioria se encontra sediada dentro das próprias instituições; contam com mais de 20 pesquisadores; os recursos financeiros para desenvolvimento e manutenção, em sua grande parte, são públicos; um considerável número de integrantes é voluntário e dedicam poucas horas as atividades investigativas; e, por fim, que os coordenadores das redes são responsáveis por acessar os editais públicos e garantir recursos para continuidade do trabalho de pesquisa.

Para Leite et al. (2018), em redes de pesquisa as lideranças, que denominamos de coordenadores das redes, cumprem papel essencial para a manutenção da existência, fortalecimento e articulação dos demais pesquisadores. O coordenador precisa, além de apresentar conhecimento científico notório e domínio teórico-metodológico em relação ao tema e objeto de estudo, desenvolver habilidades políticas e sociais que possibilitem sua inserção e assertiva interação com as instituições de financiamento e demais entidades interessadas, promovendo e divulgando as ações e contribuições científicas da rede. Assim sendo, visualizamos a necessidade de os líderes de redes de pesquisa desenvolverem habilidades que extrapolam o domínio técnico-científico.

Os autores nos esclarecem, também, que as redes de pesquisa podem se articular em torno de uma temática específica, de uma determinada abordagem teórica e/ou metodológica, de uma orientação política ou ideológica, e da produção acadêmica em coautoria entre seus

membros e convidados. Compreendemos que a sintonia ou não dessa articulação, assumida internamente pela rede de pesquisa para o desenvolvimento de seus processos investigativos, nos possibilita alcançar o grau de coesão científica que envolve as inúmeras e diferentes etapas de construção da pesquisa no contexto desse ambiente colaborativo.

Por último, as reflexões produzidas por Leite et al. (2018, p. 273) nos possibilitaram entender que as redes de pesquisa possuem seu próprio ciclo de vida, que pode ser mensurado pelo volume de produtos oriundos deste processo de produção do conhecimento e envolve as fases: “formação, crescimento, sustentabilidade, crise, transformação, declínio e extinção”. No entanto, compreendemos que uma determinada rede de pesquisa poderá não atingir as fases do declínio e da extinção, uma vez que, a conquista de garantia da sobrevivência está vinculada a sua capacidade de transformação e de enfrentamento de diferentes crises que possam surgir, direcionando a rede de pesquisa para uma nova etapa de sustentabilidade.

O terceiro trabalho que estudamos se refere a uma dissertação desenvolvida por Santos (2012) e que recebeu o título *Redes de pesquisadores: instrumentos pedagógicos para a sua formação e consolidação*. O processo investigativo empreendido teve como objetivo principal “investigar as bases conceituais para a formação e consolidação de uma rede de pesquisa através das potencialidades de uso de instrumentos pedagógicos, com destaque à sua usabilidade, para a construção de um espaço propício ao conhecimento, à aprendizagem e à difusão da ação” (SANTOS, 2012, p. 31).

Os apontamentos construídos pelo autor, no desenvolvimento de seu texto, nos conduzem ao processo de reflexão a respeito do uso da tecnologia computacional, abrangendo *hardware*, *software* e *site*, no contexto da produção, comunicação, promoção e ampliação da divulgação dos conhecimentos que são oriundos das discussões e dos processos investigativos realizados em redes de pesquisa em educação.

Atentamos ao fato de que, para Santos (2012), a tecnologia computacional se coloca como ferramenta no auxílio do desenvolvimento das redes de pesquisa, seja para contribuir no desenvolvimento da investigação dos pesquisadores da rede, em todo seu processo – na comunicação e aproximação dos membros, no processo de busca e sistematização de informações e dados, na construção de bancos de dados virtuais e de acesso remoto, na produção do material administrativo e acadêmico, na divulgação e promoção da rede e dos produtos que são os frutos da pesquisa, entre outros –, ou para facilitar acesso dos usuários externos que se interessam pelo estudo da temática desenvolvida na rede e buscam diferentes conhecimentos produzidos neste ambiente de desenvolvimento colaborativo.

Vale ressaltarmos que o uso e domínio da tecnologia computacional permite aproximar

e envolver continuamente os pesquisadores de uma rede investigativa que, em muitos casos, desenvolvem suas atividades em locais geograficamente distintos. Reconhecemos a importância dos encontros presenciais – colóquios, seminários, reuniões técnicas, encontros –, mas salientamos o papel da tecnologia na aproximação imediata dos que estão fisicamente separados, seja pela realização de *webconferências*, na troca de e-mails, na construção de documentos colaborativos e em outras possibilidades de desenvolvimento virtual.

Em se tratando especificamente do *site*, Santos (2012, p. 135) assegura que “é na página da internet que as possibilidades de interação podem ser aumentadas”, ou seja, por meio do desenvolvimento desta plataforma virtual a rede de pesquisa poderá promover o encontro dos pesquisadores com o banco de dados e produções da rede, facilitar e fomentar discussões acadêmicas envolvendo os membros, oportunizar o acesso de usuários externos ao conjunto de informações, trabalhos e conhecimentos produzidos pela rede e, não esgotando outras possibilidades, viabilizar canal virtual de comunicação entre os pesquisadores e demais interessados. Por fim, compreendemos que a construção de um site representa, para uma rede de pesquisa em educação, uma ferramenta importante para seu desenvolvimento e promoção em diferentes aspectos e, como tal, necessita ser explorado.

O próximo texto que examinamos se refere à uma dissertação que foi produzida por Gonçalves (2017) e foi intitulada *Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste - e a formação de professores pesquisadores: a pesquisa como práxis*. O objetivo geral do trabalho foi definido como sendo “analisar e compreender o processo de formação e desenvolvimento de uma pesquisa em Rede - Redecentro, e sua influência na formação de professores pesquisadores (GONÇALVES, 2017, p. 30).

As reflexões da autora nos possibilitaram reiterar que uma rede de pesquisa pode ser traduzida como um dos possíveis espaços acadêmicos que permitem aos pesquisadores a realização de processos investigativos colaborativos e partilhados. Assim, compreendemos que uma rede científica necessita oportunizar a troca de experiências entre seus membros e instituições, de configurar-se como um espaço de formação inicial ou continuada para os pesquisadores, de permitir a integração de diferentes investigadores respeitando suas especificidades formativas, de priorizar o diálogo, o intercâmbio e o apoio mútuo; e, não esgotando outras possibilidades, de garantir o envolvimento da coletividade.

A pesquisadora entende que trabalhar em rede exige a superação constante de desafios científicos, administrativos, políticos, sociais, financeiros, humanos, e outros que vão surgindo ao longo do desenvolvimento de um trabalho colaborativo. A superação dos desafios compete, sobretudo, de articulações do coordenador e depende, especialmente, do quanto seus membros

estão envolvidos e entrosados com o processo de construção contínua da rede de pesquisa e dos processos investigativos que nela se desenvolvem.

Em se tratando especificamente da possibilidade formativa, inicial ou continuada, dos integrantes de uma rede de pesquisa em educação, a estudiosa compreende que este espaço colaborativo de desenvolvimento investigativo possibilita tal atividade. Em seu estudo, Gonçalves (2017, p. 150) aponta que a formação dos participantes da rede é proporcionada pela própria prática das atividades que são inerentes à construção da pesquisa partilhada e envolve “estratégias de seminários, estudos, reuniões técnicas, metodologia de leitura das dissertações/teses com a Ficha de Análise e, sobretudo, a coletividade, generosidade e compartilhamento da bagagem cultural do pesquisador [...]”.

Para a autora, pesquisar em rede abrange percorrer juntos os caminhos investigativos, construindo laços de reciprocidade e cooperação. O trabalho de uma rede de pesquisa, para além das próprias atividades inerentes a qualquer processo investigativo, envolve conjuntamente a possibilidade de se potencializar as experiências e minimizar as fragilidades individuais dos integrantes. É envolto nessas características que conduzem o processo de empreender investigações em colaboração que os membros de uma rede visam avançar conhecimentos a respeito de determinada temática ou área do saber e, conseqüentemente, se desenvolverem enquanto equipe, profissionais e seres humanos.

A última produção acadêmica que analisamos se refere a uma tese elaborada por Sanches (2016) e que recebeu o título *Construção colaborativa do conhecimento: saberes, práticas de duas redes de pesquisa multirreferenciais*. O trabalho teve como objetivo geral “compreender processos de construção colaborativa e difusão do conhecimento em duas redes de pesquisa multirreferenciais, que se propõem (in)formar pesquisadores e analistas cognitivos, fundamentando esta construção como uma modelagem cognitiva em mosaico, complexa e multirreferencial” (SANCHES, 2016, p. 35).

A análise empreendida pela pesquisadora tratou de evidenciar o processo de construção colaborativa do conhecimento em redes de pesquisa, partindo do estudo de duas redes que se sustentam em bases teórico-epistemológicas com origem na educação, antropologia, turismo, economia, ciência da computação, ciências sociais aplicadas e ciência da informação. A possibilidade desse diálogo é dada pela proposta de constituição destes espaços de construção partilhada que agregam diferentes áreas do saber e, sobretudo, pela heterogênea formação e experiências dos pesquisadores que desenvolvem seus processos investigativos no contexto destas redes de pesquisa.

A autora compreende que as redes de pesquisa podem possibilitar o encontro de

pesquisadores que se manifestam de diferentes áreas do conhecimento. Tal alternativa contribui para a existência de uma multiplicidade de olhares para um mesmo fenômeno, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas diferentes. A riqueza colaborativa deste encontro oportuniza o desenvolvimento de processos investigativos que buscam revelar a totalidade do objeto posto em estudo, desde que os conhecimentos individuais sejam respeitados e utilizados em conformidade com os objetivos e necessidades da coletividade.

As reflexões produzidas pela pesquisadora nos conduziram para o entendimento de que a construção colaborativa do conhecimento depende da edificação de espaços acadêmicos que promovam o desenvolvimento de atividades em diálogo, integração, auxílio e partilha. Segundo Sanches (2016), tais práticas envolvem a promoção de seminários que abarcam a construção teórico-metodológico da rede, de reuniões de orientação coletiva envolvendo alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, a construção colaborativa de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos pelos integrantes da rede, interações entre graduação e pós-graduação buscando tornar familiar o processo de pesquisa ao primeiro nível, organização de eventos científicos e de lançamento de publicações, acolhimento aos visitantes e outros interessados, compartilhamento da construção e do modo de trabalho em rede e, sem esgotar outras possibilidades, a própria construção colaborativa dos produtos da rede.

A autora destaca a importância do compartilhamento e da propagação das construções de conhecimento da/na rede. De acordo com Sanches (2016), os espaços que possibilitam essa atitude envolvem as próprias reuniões de orientação coletiva da rede, a decisão de preservar aberta todas as reuniões – inclusive para externos da rede –, *workshop* para lançamento de livros e coletâneas da rede e de outros autores, socialização semanal dos produtos e outros textos para os membros da rede e demais interessados, organização e participação de eventos científicos que incluem lançamento de publicações e, por fim, outras atividades com o intuito de acolher pesquisadores e compartilhar saberes produzidos neste espaço de desenvolvimento investigativo colaborativo.

Em síntese, a pesquisadora compreende que o processo de divulgação, publicação e promoção do trabalho desenvolvido em uma rede de pesquisa, tanto como forma de socialização entre seus membros e difusão para outros interessados, é extremamente relevante para o avanço científico, pois permite que os resultados sejam apresentados para toda a comunidade, consentindo que pessoas tenham acesso e possam tirar proveito do que foi produzido.

Não esgotamos aqui todas as possibilidades de estudo e análise das produções selecionadas, buscamos sistematizar os conhecimentos apresentados por esses processos investigativos a respeito de redes de pesquisa em educação. À medida que avançamos em

nossas leituras, fomos produzindo e apresentando reflexões que entendemos ser pertinentes no processo de construção teórica dessa temática.

4.2 Os sentidos e significados de redes de pesquisa

Para construção desse tópico, retomamos o conceito de redes de pesquisa que encontramos no *site* do DGP do CNPq¹⁷. Todavia, compreendemos que o domínio do significado de redes de pesquisa se vincula, inicialmente, ao entendimento do conceito de grupos de pesquisa. Para tanto, recorremos novamente ao CNPq, por meio do *site* do DGP, que define grupos de pesquisa como

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência [...]; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e seus estudantes. (CNPq, [20--?]b).

Admitimos, portanto, que grupos de pesquisa são equipes de investigadores, profissionais e estudantes em processo de formação, que se unem e se organizam de forma hierárquica pelo domínio de saberes científicos e combinação temática, por meio do compartilhamento de informações, instalações e equipamentos. Em outras palavras, são estudiosos, de mãos e mentes anteriormente isoladas, que se vinculam uns aos outros para o estudo sistêmico de um determinado tema que lhes provocam inquietações.

Pelo exposto, dos conceitos de grupos e redes de pesquisa apresentados pelo CNPq, reconhecemos que as redes de pesquisa se formam a partir da aglomeração de grupos de pesquisa. Colaborando com nossas reflexões, Leite (2014, p. 773) assevera que

[...] os grupos acadêmicos podem formar redes que conectam pessoas, instituições, agências, empresas, cujas relações partilhadas em um período de tempo têm a finalidade de produzir conhecimento. Assim, produzir conhecimento em colaboração, escrever e publicar em coautoria são partes das atividades dos pesquisadores que trabalham em redes originadas em um ou mais grupos de pesquisa acadêmicos.

Leite (2014, p. 778) acrescenta, ainda, que “as redes são formadas a partir de conhecimentos, vínculos, interesses de pesquisa ou para o aprofundamento de problemas”.

¹⁷ Apresentamos o referido conceito na introdução deste trabalho investigativo.

Além disso, “a produção do conhecimento em rede une pesquisadores de diversos lugares, áreas e universidades, e rompe as fronteiras da distância, o que possibilita produzir conhecimento de forma globalizada” (LEITE; LIMA, 2012, p. 133).

Nessa perspectiva, assumimos que as redes de pesquisa são espaços acadêmicos que atuam em formato coparticipativo e unem pesquisadores, informações e esforços de cunho intelectual, material, estrutural, financeiro e outros para produção de conhecimentos científicos. Pensamos, também, que esse ambiente pode reunir pesquisadores de uma mesma área do saber ou não, com igualdade ou dessemelhança no nível de experiência no exercício da pesquisa, de uma mesma instituição de ensino ou do esforço interinstitucional e, sobretudo, que discutam uma mesma temática. Além dessas características, entendemos que uma rede de pesquisa acolhe a possibilidade de desenvolvimento profissional e pessoal de seus membros, os trabalhos de orientação em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, as reuniões de cunho administrativo e técnico científico, a construção e publicação de trabalhos em coautoria entre seus membros e, também, a promoção e a participação em eventos acadêmicos que socializem os conhecimentos construídos.

Nesse caminho, refletimos que as redes de pesquisa representam um modo de trabalho cooperante que se dedica ao desenvolvimento e a disseminação de conhecimentos científicos. Essa configuração surge como uma alternativa para superar as limitações da produção isolada ou individualizada. Sobre essa produção individualizada, Maia e Caregnato (2008, p. 19), ao mencionar Silva (2002), relevam que “no âmbito da ciência, a imagem do pesquisador isolado faz parte do passado, pois atualmente o processo de produção científica requer associações, negociações e estratégias para interligar o maior número de elementos possíveis”.

Corroborando, também, a respeito dessa individualização do trabalho investigativo, Leite (2014, p. 775) reflete que

[...] os cientistas não trabalham a sós em seus laboratórios como durante um mágico tempo acreditamos. A imagem do indivíduo solitário vista em um espaço inacessível aos comuns mortais; o cientista em seu laboratório, com suas provetas e pipetas descobrindo curas e remédios para a humanidade... é coisa de passado místico! Nem aqueles cientistas e também nós os educadores, conseguimos trabalhar como unidades isoladas. Somos parte dos processos, sejam eles da investigação, da avaliação, do ensino. Somos observadores e atores comprometidos e coniventes com os resultados daquilo que produzimos.

Pensamos, ainda, que a formação de redes de pesquisa possibilita a otimização de recursos e meios de produção utilizados no contexto de construção da pesquisa, maior fluxo de

troca de saberes entre seus membros e, sobretudo, maior circulação de conhecimentos científicos para a sociedade ou comunidade em que se insere. Maia e Caregnato (2008, p. 19), ao citarem Balancieri et al. (2005), afirmam que “o compartilhamento de informações, a junção de competências e a união de esforços de pesquisadores na busca de metas em comum impulsionam a produção do conhecimento”. Além disso, “o trabalho compartilhado proporciona economia de tempo e de recursos financeiros e materiais, e, portanto, é também estimulado pelas agências financiadoras de pesquisa” (MAIA; CAREGNATO, 2008, p. 19).

Além disso, destacamos a característica colaborativa assumida por esses espaços de desenvolvimento científico. No prisma das redes de pesquisa, entendemos a colaboração como o ato de criação e/ou realização de uma determinada atividade de forma compartilhada entre dois ou mais indivíduos. No entanto, para que isso ocorra necessitamos garantir a implementação de uma coordenação que organize e articule o trabalho da rede, possibilite o fluxo de comunicação e diálogo entre os pares, compartilhe as diretrizes e informações das atividades realizadas e, também, possibilite a troca de experiências que são construídas no desenvolvimento da atividade colaborativa. Da coordenação é exigido, além dos conhecimentos científicos indispensáveis ao direcionamento dos demais integrantes e dos processos investigativos por eles desenvolvidos, competências de ordem administrativa, financeira, humana, política e social.

Ademais, pensamos que os membros de uma rede de pesquisa constroem planejamentos, implantam e avaliam as atividades realizadas para o alcance de objetivos coletivos, compartilhando informações, recursos e responsabilidades que oportunizam a construção de uma identidade comum. Em vista disso, consideramos que envolvimento da equipe com o desenvolvimento da rede e com as produções científicas nela construída assegura parte do sucesso deste empreendimento científico. Os integrantes precisam ter suas responsabilidades definidas, participar das decisões e contribuir com os direcionamentos imprescindíveis à manutenção da rede de pesquisa, desenvolvendo assim um sentimento de pertencimento e de identidade com esse espaço de colaboração. Por consequência disso, partimos do entendimento de que investigar a várias mãos, em um espaço que se configura colaborativo, significa perceber que os objetivos individuais dos membros não devem predominar à frente dos interesses da coletividade.

Ainda sobre a característica colaborativa adotada por espaços de desenvolvimento científico, lemos, em Boavida e Ponte (2002, p. 47-48), que

[...] é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como

se relacionam uns com os outros, dispendo-se a um contínuo dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. Num trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objetivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projeto coletivo, tem de existir um objetivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos [...].

Corroborando na construção da compreensão do aspecto colaborativo, Miorando e Leite (2012, p. 197) expressam que

[...] os vetores mais significativos da colaboração não são aqueles favorecidos pela localização geográfica, mas os laços criados pelos pesquisadores com base em suas afinidades teóricas ou complementariedades temáticas. Portanto, para que haja colaboração, é mais importante a partilha de problemas de pesquisa do que as conformações espaciais.

Para Balancieri et al. (2005, p. 64), “a colaboração científica pode ser um empreendimento cooperativo que envolve metas comuns, esforço coordenado e resultados ou produtos (trabalhos científicos) com responsabilidade e mérito compartilhado”. Portanto, refletimos que essa perspectiva colaborativa reconhecida no interior desses espaços de construção científica torna-se possível quando se unem pesquisadores, recursos e informações em torno de fundamentos teóricos e problemas de pesquisa afins, buscando formar um todo coeso que trabalha integrado, engajado e de forma compartilhada.

O aprofundamento nas relações interpessoais e nos laços afetivos entre os membros de uma rede de pesquisa torna praticável essa esperada integração e resulta, conseqüentemente, no melhor desempenho da rede, de seus pesquisadores e de sua produção do conhecimento. Esses efeitos positivos são alcançados quando alinhamos os objetivos da equipe com aqueles assumidos pela e na rede, quando: promovemos um ambiente favorável ao trabalho; propiciamos um canal de comunicação claro e assertivo entre e para com os integrantes; desenvolvemos uma mesma sistemática para construção científica colaborativa; e, por fim, quando possibilitamos o crescimento dos pesquisadores pela troca de experiências. Vale ressaltarmos que essas ações independem de proximidade geográfica entre os membros e, tão pouco, da ocupação de um mesmo espaço estrutural, tornado possível o distanciamento físico e o trabalho remoto.

Em suma, para os autores Boavida e Ponte (2002, p. 52), baseando-se na experiência de um projeto colaborativo desenvolvido pelos estudiosos Hookey, Neal e Donoahé (1997), o cumprimento de determinadas cinco ações podem auxiliar na construção de um trabalho a

várias mãos. Sendo elas:

[...] iniciar uma relação de trabalho, o que inclui a negociação de como, porquê e quando trabalhar em conjunto; determinar propósitos vantajosos para o trabalho em comum; estabelecer contextos de apoio, que passa, nomeadamente, por negociar apoios junto das direções [...] [das instituições de ensino e/ou pesquisa envolvidas]; manter uma relação de trabalho, o que requer enfrentar de ambiguidades e negociar questões que surjam durante o trabalho conjunto; expandir os propósitos iniciais do trabalho, de modo a permitir diferentes possibilidades de desenvolvimento profissional individual.

Por sua vez, considerando as vantagens do processo de construção colaborativa da pesquisa, podemos destacar que: o resultado do trabalho coletivo se apresenta maior que a soma da produção individual; a participação estimula o crescimento dos membros da rede; existe corresponsabilidade nas decisões tomadas pela equipe; a problemática de pesquisa pode ser melhor compreendida quando refletida por um grupo de pesquisadores; reduz-se o tempo dispensado na execução de uma atividade; e, sobretudo, possibilita o aumento da capacidade criativa a partir da troca de experiências e do diálogo.

Ponderando sobre a primeira dessas vantagens apresentadas, temos, inicialmente, que para assumirmos a perspectiva de que o resultado do trabalho coletivo se apresenta maior que a soma da produção individual, elaboramos a reflexão de que uma rede de pesquisa contabiliza os esforços dos desempenhos individuais na produção dos processos investigativos e considera, também, a produção do trabalho que dois ou mais integrantes precisam desenvolver em colaboração, refletindo diretamente no quantitativo de produtos científicos apresentados e no desempenho da rede e de seus pesquisadores. Em outras palavras, o desempenho da rede é mensurado pela soma dos resultados individuais mais a produção do trabalho coletivo.

Por outra perspectiva, temos que participação em uma rede de pesquisa possibilita estimular o crescimento pessoal e profissional de seus membros ao permitir a construção de um ambiente que favoreça e promova a troca de experiências. É por meio dessa troca que conseguimos o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos de cada indivíduo. Esse espaço de construção colaborativa funciona na perspectiva de que todos os membros da rede de pesquisa podem aprender e ensinar, independentemente da posição que se ocupa.

Em se tratando da próxima vantagem apresentada, partimos do entendimento de que, quanto mais os participantes se envolverem no processo de tomada de decisão no âmbito da rede de pesquisa, maior será a participação e comprometimento deles, uma vez que essa corresponsabilidade possibilita que desenvolvam o sentimento de pertencimento ao espaço de construção colaborativa do conhecimento e que assumam com afinco os objetivos, as ações e

as atividades que são propostas e compartilhadas por todos.

Já sobre a vantagem de que a problemática de pesquisa pode ser melhor compreendida quando refletida por um grupo de pesquisadores, observamos, sobretudo, que cada membro carrega pontos fortes ou aspectos diferentes de um determinado conhecimento, cabendo aos coordenadores da rede de pesquisa gerir essas competências de tal modo que as habilidades se completem e torne a equipe de trabalho mais forte. Assim ocorrendo, pensamos que o problema de pesquisa pode ser analisado considerando o conjunto dessas diferentes forças, o qual possibilita distintos olhares e uma riqueza de discussões.

No que concerne ao benefício de que a construção colaborativa do conhecimento reduz o tempo dispensado na execução de uma atividade, temos, inicialmente, que, para que essa vantagem possa ocorrer, faz-se necessário que o trabalho colaborativo realizado pelos membros da rede de pesquisa aconteça de forma simultânea, ou seja, que todos encontrem-se no tempo de realização da mesma etapa. Esse ritmo regular e previamente definido garantirá que os resultados do trabalho em equipe sejam melhores do que alcançaríamos com uma atividade individual. Portanto, as laborações desses espaços científicos devem ocorrer em sinergia, em outras palavras, a coletividade trabalhando coesa em prol de um objetivo comum.

Por último, refletimos que o trabalho desenvolvido nas redes de pesquisa possibilita o aumento da capacidade criativa a partir da troca de experiências e do diálogo. Esse nosso entendimento foi construído considerando que nos ambientes de colaboração todas as informações e dados que circulam entre os membros, quando interiorizados por eles, possibilitam expandir os conhecimentos e visões que carregam e, conseqüentemente, impulsionar os processos de criação e inovação para o desenvolvimento do trabalho da rede.

Além dessas vantagens apresentadas, com fundamentos em Boavida e Ponte (2002, p. 44-45), verificamos algumas outras razões para a colaboração, sendo elas:

[...] juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir; juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Em relação à natureza do processo de colaboração, ainda utilizando dos estudos de

Boavida e Ponte (2002), compreendemos que é marcada por diferentes características, sendo elas: um processo emergente; de interesse comum; dispõe de mutualidade; utiliza da confiança; possibilita diálogo; e, por fim, permite negociação. Sobre a colaboração ser um processo emergente, refletimos que a formação de parcerias, grupos, redes de pesquisa para desenvolvimento investigativo a várias mãos tem se tornado uma prática crescente e bastante difundida entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da educação.

Ao pensarmos na natureza do interesse comum, refletimos, primeiramente, que nenhum trabalho colaborativo em pesquisa pode ocorrer se os membros da equipe não partilham de pelo menos um objetivo coletivo, seja ele pelo desvelamento de uma problemática, pela experiência na prática colaborativa, pela realização do trabalho investigativo e, entre outros, pelo suporte teórico e metodológico. Dito isso, compreendemos que cada participante carrega, também, seus objetivos individuais relacionados à realização de seu trabalho, os quais precisam ser entendidos e acolhidos pela rede de pesquisa. No entanto, esses objetivos individuais não podem justapor o interesse do coletivo. Os objetivos, coletivos e individuais, precisam estar entrelaçados dando sentido e ritmo aos trabalhos da rede de pesquisa. Esse vínculo nos objetivos é que expressa a característica de mutualidade, ou seja, estabelece a existência de uma relação mútua e recíproca entre os participantes, possibilitando que se ajudem, que aprendam uns com os outros e construam com colaboração uns dos outros.

Além disso, percebemos que um trabalho colaborativo, que pode ser desenvolvido nos espaços acadêmicos que denominamos de redes de pesquisa, só se desenvolve quando construímos uma relação baseada na confiança. O sentido de confiança que assumimos envolve a lealdade, a sinceridade, a conduta ética, o sentido de segurança mútua, de competência e de familiaridade. Ao abordar esse tema, Boavida e Ponte (2002, p. 49) relatam que

[...] a confiança é fundamental para que os participantes se sintam à vontade em questionar abertamente as ideias, valores e ações uns dos outros, respeitando-os e sabendo, igualmente, que o seu trabalho e os seus valores são respeitados. A confiança está, naturalmente, associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de [pertencimento] ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração.

Já quanto ao diálogo como característica da colaboração, pensamos que esse oferece aos participantes a possibilidade de construção de entendimentos que nos permitem refletir e compreender o outro, criar e manter as diretrizes de trabalho da rede, discutir ideias e caminhos a serem percorridos, promover mudanças e, entre outros, garantir uniformidade na condução

dos processos e dos modos de realização da pesquisa. Para Boavida e Ponte (2002, p. 49), “à medida que uma voz se entrelaça com outras vozes, a compreensão enriquece-se e a conversação torna-se cada vez mais informada”, ou seja, o ato de dialogar mostra ser um trajeto permanente para os que buscam desenvolver processos investigativos em coparticipação, porque nos possibilita dirigir ao outro e juntos enriquecer nossa experiência. A ausência do diálogo compromete o desenvolvimento das atividades de uma rede de pesquisa, pois produz descompasso entre os participantes.

A última característica da natureza da colaboração se refere à negociação. Partimos do entendimento que, no âmbito de uma rede de pesquisa, a negociação permeia todos os momentos que envolvem desde sua criação, desenvolvimento e manutenção, permitindo que se edifiquem as diretrizes, os acordos, os papéis, as responsabilidades e convênios que direcionam o trabalho investigativo a ser desenvolvido. Segundo Boavida e Ponte (2002, p. 49), os espaços de desenvolvimento científico colaborativo devem ser capazes “de negociar objetivos, modos de trabalho, modos de relacionamento, prioridades e até significados de conceitos fundamentais”. Vale esclarecermos que, de tempo em tempo, essas negociações voltam para a centralidade do processo, pois o trabalho da rede de pesquisa é dinâmico e, como tal, exige novas posturas e resoluções ao longo de sua trajetória.

Salientamos, por último, que os espaços acadêmicos de colaboração, que podem se organizar em formato de redes de pesquisa, representam espaço de indiscutível formação aos seus integrantes. Os iniciantes à pesquisa podem aprender com os que já acumulam maior experiência no desenvolvimento científico. Os veteranos, por sua vez, podem avançar seu desenvolvimento, profissional e pessoal, ao aproveitarem os momentos que oportunizam a troca de saberes. Ambos compartilham da experiência do trabalho colaborativo que produz novos conhecimentos a respeito da temática que direcionaram estudar.

Segundo Leite et al. (2014, p. 294),

[...] conectar parceiros de investigação através das redes de pesquisa proporcionaria a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializado em publicações que multiplicam autorias. Por outro lado, podem carrear dificuldades de relacionamento, pontos fracos na rede, competição, repetição de erros, frustrações e conflitos.

Isso posto, refletimos que a formação de redes de pesquisa implica, também, em desafios que envolvem desde a constituição, desenvolvimento e manutenção desses espaços. Nessa perspectiva, destacamos a dificuldade no processo de formação e consolidação das equipes, a rotatividade de integrantes, as fragilidades teóricas e metodológicas, a propagação de vícios e

vieses investigativos, a disponibilidade financeira e de tempo para encontros de trabalho, a sobreposição de ideias de um grupo de pesquisa em detrimento a outro e, por último, a disputa de ordem pessoal e profissional dos pesquisadores.

Sobre a dificuldade no processo de formação e consolidação das equipes evidenciamos, sobretudo, que a prática do desenvolvimento investigativo individualizado se tornou uma realidade bastante difundida entre pesquisadores e tal atitude, em certo grau, dificulta o processo de adaptação e compreensão das necessidades para a construção investigativa a várias mãos. Diante disso, compreendemos que um dos grandes desafios consiste em preparar os membros para desenvolvimento de atividades assumindo características de colaboração, de sinergia e de alcance de resultados em conjunto. Para dar conta desse propósito, entendemos a importância do estímulo à comunicação e participação dos membros, do incentivo e reconhecimento aos esforços produzidos por cada integrante, da admissão dos objetivos que constituem a formação da rede e do trabalho investigativo a ser desenvolvido, da definição dos papéis e responsabilidades que devem ser assumidas por cada indivíduo e, especialmente, da responsabilidade de mapear as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento do trabalho, possibilitando identificar e suprir as necessidades formativas dos integrantes.

A respeito da rotatividade de integrantes temos, primeiramente, que as redes de pesquisa abrigam pesquisadores em processo de formação – estudantes de iniciação científica, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos – que, ao finalizarem suas etapas de formação, ocupam-se de outros caminhos que envolvem o desenvolvimento de suas carreiras e que não necessariamente vincula-se a ocupação de pesquisador, promovendo o desligamento de suas atividades na rede de pesquisa. Além disso, refletimos que os membros, sejam eles estudantes ou pesquisadores veteranos, podem deixar suas ocupações dentro do contexto das redes de pesquisa por considerar a existência de determinado distanciamento entre os objetivos investigativos próprios com aqueles identificados para a rede, por não se sentirem reconhecidos pelo trabalho desenvolvido e, entre outros aspectos, por não se perceberem qualificados para integrar equipes que trabalham colaborativamente na edificação do conhecimento. No entanto, compreendemos que a redução desse grau de rotatividade passa pela tarefa de reconhecer as necessidades dos membros da equipe e, sobretudo, pela possibilidade do atendimento das mesmas.

Em se tratando das fragilidades teóricas e metodológicas, entendemos que essas podem ocorrer no contexto das redes de pesquisa quando os problemas de investigação são abordados pelos pesquisadores considerando teorias científicas e pressupostos conceituais e metodológicos que se mostram insuficientes para desvelar e analisar essas problemáticas. Tal

situação ocorre ao ponderarmos que os integrantes podem ser oriundos de processos formativos frágeis, que as teorias e metodologias disponíveis não dão conta da complexidade do problema apresentado e, entre outros, que inexistem o domínio de teorias e metodologias que podem ser procedentes de outros campos do saber. Com a finalidade de minimizar essas fragilidades cabe aos membros de uma rede desenvolver ocasiões que proporcionem discussões e estudos que abarcam aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em desenvolvimento, buscando superar as dificuldades e limitações apresentadas pela equipe e solucionando as possíveis inconsistências que se apresentam para além do problema investigativo.

No que concerne ao processo de propagação de vícios e vieses investigativos, temos que essa situação pode ocorrer, principalmente, quando encontramos equipes com formação muito homogênea e que admitem apenas um modo único de pesquisar em seus processos investigativos, desconsiderando outros modos, direções e orientações para o desenvolvimento da pesquisa e assumindo, portanto, que os saberes teórico-metodológicos da equipe são absolutos e invariáveis. Refletimos que uma das possibilidades de redução dessa propagação se traduz na participação de pesquisadores com diferentes formações no mesmo estudo, conferindo base teórica-metodológica, observações e discussões multifacetadas. Portanto, pensamos que, ao considerar a composição de uma rede de pesquisa incluindo pesquisadores com formação heterogênea, podemos reconhecer a realidade posta em estudo por diferentes ângulos e, sobretudo, de analisá-la considerando diferentes abordagens teóricas.

No que diz respeito à disponibilidade financeira para desenvolvimento investigativo no Brasil, observamos, ao longo de toda a trajetória de adiantamento da pesquisa no país, determinada inconstância na liberação de recursos financeiros. Compreendemos que essa circunstância acontece devido ao fato de que as políticas públicas para o desenvolvimento científico não conseguem garantir equilíbrio e obrigatoriedade de cumprimento dessa liberação. O que constatamos é que a cada novo governo mudam-se as prioridades, podendo o desenvolvimento científico entrar ou não em pauta de preferência.

Ademais, ao considerarmos a disponibilidade de tempo para encontros de trabalho, vislumbramos que os pesquisadores, de uma maneira geral, encontram-se sobrecarregados com as atividades de cunho educacional e técnico-administrativas que envolvem a tríade ensino-pesquisa-extensão de suas instituições. Muito desse excesso ocorre pelas exigências ao cumprimento de um novo modelo de produção, pelos avanços da tecnologia e pelas reformas educacionais sofridas ao longo dos anos, sobretudo, quando pensamos a educação posta em função do modelo capitalista.

Nessa perspectiva, temos a exigência produtivista traduzida pelo princípio de máximo

resultado com menor utilização de diferentes recursos. Essa intensificação do trabalho do pesquisador faz com que, em muitos casos, esses profissionais priorizem algumas atividades em prejuízo de outros compromissos que julgam menos importantes e, conseqüentemente, acabam não encontrando condições e tempo para promoção de reuniões que buscam dinamizar, compartilhar e desenvolver as atividades da rede de pesquisa. Esse escasso tempo, habitualmente, provoca a decisão de uma simples divisão das atividades investigativas entre os pesquisadores ou entre os grupos de pesquisa, promovendo apenas a fragmentação do trabalho e reforçando a construção individualizada do conhecimento.

Já a respeito da sobreposição de ideias de um grupo de pesquisa em detrimento a outro refletimos ser uma prática real quando não se torna claro que a construção da rede de pesquisa se faz por meio do diálogo, da participação e da colaboração de todos os grupos inseridos nesse espaço. Compreendemos que todos os pesquisadores e, conseqüentemente, seus grupos, sejam eles iniciantes ou veteranos na rede de pesquisa e/ou na construção investigativa, podem contribuir significativamente por meio de suas experiências, vivências e pelos seus saberes acumulados. Assim sendo, refletimos que nenhum apontamento, ideia ou sugestão de um determinado grupo deve ser desconsiderado sem que os membros da rede de pesquisa se ocupem de discutir aplicabilidade e alinhamento com os objetivos da rede.

Por último, temos a disputa de ordem pessoal e profissional dos pesquisadores. Assumimos essa disputa como os possíveis conflitos individuais que possam existir entre os membros de uma rede de pesquisa e que extrapolam o objetivo de desenvolvimento investigativo proposto para esse espaço científico. Partimos, inicialmente, do pressuposto de que a existência desses conflitos é natural em qualquer relação, pois cada indivíduo apresenta prioridade e personalidade distinta. No entanto, compreendemos a indispensabilidade de minimizar os impactos desses conflitos para a construção de um ambiente colaborativo. Assim, torna-se necessário que os integrantes compreendam a predominância do trabalho e das ideias da coletividade. Para isso, cabe reforçar aos participantes a necessidade de reconhecer e apoiar as iniciativas uns dos outros, possibilitando construir oportunidades que atendam às necessidades de cada indivíduo ao mesmo tempo em que trabalham juntos para alcançar resultados e objetivos definidos no contexto da rede de pesquisa.

Além desses desafios, que por ora apresentamos, Boavida e Ponte (2002, p. 52) nos relatam que

[...] são muitos os aspectos críticos no desenvolvimento de um projeto de investigação colaborativa, desde a negociação do objetivo do projeto, a

determinação do caminho a percorrer, a definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, a criação e manutenção de relações de confiança entre os membros da equipe, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança das condições em que o trabalho se realiza [...]

Ao assumir esses aspectos críticos, os autores Boavida e Ponte (2002) apresentam, ainda, características que possam tornar o trabalho de realização de investigação colaborativa, por nós admitida no espaço científico que denominamos de redes de pesquisa, particularmente vulnerável. Essas características para as quais devemos nos atentar foram intituladas pelos autores de imprevisibilidade, de gerir a diferença, de gerir os custos e benefícios, e de estar atento em relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo.

Para Boavida e Ponte (2002), o desenvolvimento de qualquer investigação em um ambiente colaborativo pode ser marcado pela imprevisibilidade, pois, para esses autores, o planejamento das atividades investigativas não pode ser pormenorizado do início ao fim. O planejamento inicial realizado pelos membros da rede de pesquisa se apresenta como um caminho que poderá, ao longo do seu desenvolvimento, sofrer ajustes. Isso ocorre ao entendermos que a própria natureza da atividade de pesquisa é dinâmica e mutável. E como tal, experimenta a possibilidade de mudanças na forma de pensar e em seu modo de construção. Esses ajustes no planejamento, que ocorrem durante a realização do trabalho, podem exigir mudanças nos papéis que são desempenhados por cada membro, implicando na realização de novas negociações, acordos e rumos para o processo investigativo, para os participantes e, conseqüentemente, para a rede de pesquisa.

Já no que diz respeito a característica de gerir a diferença, temos que uma rede de pesquisa, em sua maioria, é formada por pesquisadores que se vinculam a diferentes instituições de ensino, programas de pós-graduação, regiões geográficas, nacionalidade e, entre outros aspectos, formação acadêmica, carregando modos próprios de desenvolvimento investigativo. Nessa perspectiva, cabe ao coordenador e, também, aos membros de uma rede o trabalho de constituírem medidas que minimizem essas contradições e possibilitem a promoção desse espaço de construção colaborativa do conhecimento. Para Boavida e Ponte (2002, p. 53), “nestas condições, os participantes têm de desaprender o modo como anteriormente se relacionavam, de forma a estabelecer uma nova relação de trabalho marcada pela dialogicidade e a confiança”. Ou seja, construir um modo de trabalho único e passível de ser desempenhado por todos, respeitando o somatório das experiências e conhecimentos de cada membro.

Ao mencionarmos a necessidade de gerir os custos e benefícios, fundamentados em Boavida e Ponte (2002), tratamos da relação existente entre os benefícios que a participação no

trabalho colaborativo traz aos pesquisadores, ao desenvolvimento investigativo e, conseqüentemente, à rede de pesquisa com os custos, não necessariamente monetários, que se fazem necessários para ultrapassar as particularidades do modo individual de pesquisar, a explicitação do conceito de construção colaborativa do conhecimento, a definição dos papéis de cada membro e as exigências institucionais que se vincula a cada investigador. A desigualdade nessa relação entre os custos e os benefícios pode acarretar na saída dos membros da equipe. Para Boavida e Ponte (2002, p. 53), esse fato pode ocorrer

[...] porque, por vezes, estes participantes estão associados a diferentes instituições que definem, para eles, papéis e responsabilidades muito diversas que são negligenciadas na negociação do processo colaborativo; porque se [adotam conceitos] de colaboração que introduzem desequilíbrios fortes na partilha do trabalho relacionado com o desenvolvimento do projeto; porque existem, [...], diferenças significativas de estatuto que marcam este desenvolvimento (promotores/recrutados, universitários/professores, elementos experientes/elementos novatos) e que não chegam a ser bem resolvidas, nem na fase inicial do projeto, nem nas fases subsequentes.

À vista disso, refletimos que essa relação custo-benefício pode ser equilibrada quando buscamos conhecer a realidade de cada membro por meio do diálogo, buscando compreender o universo e as particularidades de cada membro e o impacto desses na construção da rede de pesquisa e do trabalho colaborativo que se deseja alcançar. Em síntese, Boavida e Ponte (2002, p. 53-54) asseguram-nos que “o diálogo se torna um meio de alcançar a paridade na colaboração, ao mesmo tempo que facilita a reflexão mútua, desenvolvimento e mudança”. Declarando, ainda, que devemos considerar que “a complementaridade de formações, experiências e perspectivas é um recurso para o trabalho colaborativo e deve ser considerada no desenvolvimento do trabalho conjunto de modo a que sejam ultrapassadas diferenças de estatuto no interior do grupo e os seus benefícios governem o processo de colaboração” (BOAVIDA; PONTES, 2002, p. 54).

Por último, como uma das características que podem transformar o trabalho colaborativo em uma atividade vulnerável, temos a necessidade de atentarmos em relação à autossatisfação confortável e complacente e ao conformismo. Ao citar essa característica, Boavida e Ponte (2002, p. 54) apontam que quando os limites da colaboração não são respeitados pode “servir [...] para reforçar pontos de vista e práticas existentes, perpetuando o *status quo* no que este tem de mais negativo, [...] [e] para conduzir ao pensamento dominado pelo grupo com a correspondente supressão da individualidade e criatividade”. Ou melhor, as ideias e os modos de trabalho colaborativo, que foram discutidos e definidos pelos membros

para o desenvolvimento das atividades da rede de pesquisa, devem servir como orientadores aos participantes, mas nunca posto como modo ditatorial ou, ainda, capaz de coibir a individualidade e o processo de criatividade de cada membro e do grupo. As vozes individuais e, também, do coletivo precisam ser ouvidas ao surgir novas possibilidades e/ou caminhos para a construção do trabalho investigativo submetido na rede de pesquisa, partindo do entendimento que nenhuma decisão é permanente e que inexistente uma maneira de investigar que seja absoluta.

Em conclusão, reconhecemos que a rede de pesquisa se organiza como um espaço de construção dinâmica e, dessa maneira, precisa estar envolvida em um processo de constante transformação. Essa característica exige o desenvolvimento do olhar sensível, por parte da coordenação e de seus integrantes, que possibilite o reconhecimento de mudanças internas e externas que afetam o ambiente de pesquisa e as condições de sua elaboração, para promover as mudanças e adaptações necessárias no tempo de garantir sua sobrevivência.

4.3 O contexto acadêmico das redes de pesquisa

Neste tópico nos dedicamos à exposição do contexto das redes de pesquisa em educação que selecionamos para construção desta tese de doutorado. Vale esclarecermos que buscamos essa contextualização na própria produção bibliográfica das redes, em seus *sites*, na página da internet do Diretório de Grupos de Pesquisa e em outros repositórios digitais. Trazemos o que encontramos nesses espaços.

4.3.1 Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste

A Redecentro teve seu primeiro projeto elaborado em 17 de março de 2005, por uma equipe de professores de Programas vinculados à Rede que era instituída. Ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, tem nessa instituição a sua coordenação geral. Com o intuito de desenvolver um trabalho cooperativo, solidário e compartilhado, a Rede foi criada com o propósito de agregar professores-pesquisadores, colaboradores, estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, alunos de graduação e professores da Educação Básica, todos vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação na Região Centro-Oeste, nas instituições: Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade de Uberaba.

Por Região Centro-Oeste, entende-se aquela denominada nos termos da CAPES, e não

a divisão regional proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (CAMPOS, 2012). Desse modo, os Programas da UFU e Uniube são considerados da Região Centro-Oeste pela CAPES, o Programa da UFT participa dessa Rede em função das interações ao longo de sua história com a UFG.

Historicamente, os estudos da Redecentro têm origem na investigação “O professor no Brasil: estado do conhecimento” desenvolvida na Faculdade de Educação da UFG, com o propósito de selecionar e analisar as dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação; no país, os quais estudavam o professor. A falta de financiamento e as dificuldades para encontrar o objeto da investigação digitalizado impediram a continuidade do projeto (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Em 2004, o grupo que participou do projeto anterior, reconheceu a necessidade de retomar as discussões sobre o professor e, com base nas experiências e vivências anteriormente experimentadas, optou por concentrar a investigação apenas nas produções da Região Centro-Oeste, além de apontar e promover a articulação para a criação de uma rede de pesquisadores e colaboradores da referida região. Nessa época, ainda pouco se discutia a formação de redes de pesquisadores, no entanto, os idealizadores desse projeto já sentiam a necessidade de estreitar diálogos, reconhecer pensamentos similares e divergentes, enfim, construir um grupo com a identidade do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

O projeto revisto recebeu o nome “A produção acadêmica sobre professores – pesquisa interinstitucional da região Centro-Oeste”, sendo institucionalizado inicialmente por um termo de parceria celebrado entre os coordenadores das equipes participantes e seus respectivos programas de pós-graduação. Em 2019, há um convênio oficializado pelos reitores de cada universidade parceira, continuando a UFG como coordenadora geral.

A formação da equipe possibilitou que os grupos se organizassem, guiados pelos mesmos princípios, objetivos e metodologias de trabalho. A formalização e a estruturação dessas equipes buscavam o fomento à discussão coletiva em torno da temática proposta, o fortalecimento dos grupos nas respectivas instituições parceiras e o desenvolvimento e crescimento da pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Essa pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste tinha o intuito de estabelecer uma síntese dos conhecimentos produzidos nas teses e dissertações, além de promover a pesquisa e o debate em âmbito regional, nacional e internacional. No período de 2004 a 2012, propunha-se, especificamente, realizar um estudo caracterizado como “estado da arte”.

No projeto inicial da Rede, a proposta visava

[...] resgatar e organizar o saber sobre o professor em suas múltiplas dimensões identificando, nos programas de pós-graduação em educação, a produção acadêmica a respeito, a partir do ano de 1999 até 2004. Analisaremos dissertações e teses, fazendo uma síntese que enfocará aspectos de seus discursos, que revelem as tendências e relevância ou não para a educação da produção universitária. A produção será analisada numa perspectiva histórica, contextualizando-a no social ao longo do período enfocado, no processo de avaliação da produção regional existente. Consideraremos não só influências advindas das reformas neoliberais impostas pelos organismos financiadores internacionais, mas também as que representam as conquistas dos movimentos sociais, que foram capazes de modificar a agenda das políticas educacionais no Brasil neste início do século (BARROS et al, 2005, p. 9).

Destarte, buscava-se considerar aquilo que os movimentos sociais, em vários processos instituintes, colocaram nas pautas das políticas públicas: a consideração da diversidade com recorte necessário à conquista de maiores níveis de equidade educativa. Procurava-se, assim, avaliar se as universidades da região Centro-Oeste estavam refletindo e produzindo conhecimentos necessários para essas inovações.

No primeiro projeto elaborado pela equipe¹⁸, lemos:

O presente projeto busca enriquecer a pesquisa na área a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores das diferentes instituições, que desenvolverão o projeto em cada um dos programas envolvidos. Este processo de reflexão em grupo de pesquisadores das diversas instituições é importante para criar uma relação dialógica entre os participantes que favoreça a reflexão, o debate e o crescimento mútuos, entre universidades de uma região brasileira que cada vez mais, por diversos fatores socioeconômicos tem se destacado no cenário nacional. Pensamos que este trabalho cooperativo permitirá maior aprofundamento e agilidade dos estudos e fortalecerá a produção dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, sobretudo numa área de suma importância como é a de formação de professores (BARROS et al, 2005, p. 10).

Para alcançar esse objetivo, almejava-se: realizar a leitura integral das produções acadêmicas; selecionar aquelas que versassem sobre o professor, a partir dos temas formação, profissionalização e prática docente; catalogar tais produções, analisá-las e discuti-las no âmbito de cada grupo. Os indicadores de análise compreendiam, entre outros: método, tipos e procedimentos de pesquisa, ideário pedagógico, temas desenvolvidos e referenciais teóricos

¹⁸ A equipe de elaboração foi constituída por: Goiânia UFG: Dulce Almeida Barros, Marly de Jesus Silveira, Ruth. Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, Valter Soares Guimarães, Noêmia Lipovetsky; Brasília UNB: José Vieira de Sousa; Mato Grosso UFMT: Maria Augusta Rondas Speller; Silas Monteiro; Mato Grosso do Sul UFMS e UCDB: Alda Nascimento Osório, Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli, Cláudia Maria de Lima; Uberlândia UFU: Selva Guimarães Fonseca, Geovana Ferreira Melo; Uberaba Uniube: Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (BARROS et al, 2005).

utilizados. Esses indicadores ainda integram uma “ficha de análise”, sendo este um instrumento comum em todos os grupos e, ainda, utilizado (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

A inserção social da Redecentro e o olhar às políticas públicas no contexto de criação do grupo interinstitucional expressam-se, desde o projeto originário, como lemos a seguir.

As reformas em curso nesse período - 1999-2004 - se constroem em sentido amplo de Políticas Públicas através, por exemplo, da assinatura de protocolos internacionais, como o “Educação para todos” para a década de 93/94 – 2004; nas “Políticas de Ação Afirmativa” na Conferência de Durban, 2001 - onde delegações de mais de 180 países do mundo se reuniram para avaliar e encontrar “soluções conjuntas que reparem erros do passado e evitem no presente e no futuro a reprodução destes que são fenômenos de perverso tempo, o nosso, tão avessos à necessária globalização da solidariedade e da justiça”, Oliveira (2001: 3). No entanto, tais reformas se constroem também em sentido específico de políticas educacionais em fase de implementação e/ou consolidação institucional, a exemplo da LDB/96, modificada pela Lei Federal 10639/2003 que introduziu o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira na educação básica, em fase de implementação, ou outras como “Educação Inclusiva”, “Ciclo Básico”, “Proinfo”, PCNs, PNE (BARROS et al, 2005, p. 8-9).

Essas reformas foram tomadas como pano de fundo das análises projetadas, de maneira que se pudesse, a partir de um panorama da conjuntura nacional e seu respectivo recorte regional, — a ser construído no processo de pesquisa, por meio de leituras sugeridas pela análise da produção —, buscar um crivo regional para as realidades educacionais do Centro-Oeste.

Cabe, desde o início das investigações, à equipe institucional promover, entre seus integrantes, momentos de estudos, de discussões coletivas e de seminários que tendem a preparar os colaboradores para responder com vigor o que a pesquisa demanda. Além disso, são planejados encontros em que são discutidos, coletivamente, os resultados descobertos, após análise de uma ou mais produções referentes a determinado período. Em caráter interinstitucional, são organizados seminários e encontros regionais¹⁹ que se dedicam aos estudos e aos debates teórico-metodológicos que visam o avanço do trabalho.

Durante esses seminários, realizam-se os encontros de bolsistas de iniciação científica. Nesse espaço, os alunos trocam experiências, conhecimentos, falam das limitações apresentadas, apresentam seus projetos de pesquisa, relatam os caminhos e dificuldades encontradas e sanam dúvidas ainda existentes.

Para o intercâmbio de análises dos diferentes grupos de pesquisa institucionais, foi

¹⁹ Desde sua criação, os integrantes da Redecentro realizaram vinte e sete seminários regionais, alternando os eventos entre as instituições parceiras.

criado um *banco de dados* em *software* específico, sob a responsabilidade da UFG. Nele serão depositadas todas as fichas de análise preenchidas pelos integrantes, que se constituirá como um registro importante do estado da arte das pesquisas sobre o professor do centro-oeste e permitirá múltiplas abordagens e relações entre os dados.

A transformação do grupo de pesquisa interinstitucional em uma rede de pesquisadores ampliou o campo de pesquisa e a possibilidade de realização de projetos que envolvessem diversos aspectos dentro da temática professor. Segundo a proposta de Convênio entre as universidades parceiras (BRASIL, 2013), os eixos são:

‘Formação, profissionalização e prática docente’ – pesquisas que tratem do docente a partir das entradas que já temos no atual instrumento de análise ou outros a acrescentar; ‘Métodos e metodologias da pesquisa’ – pesquisas que tratem das abordagens metodológicas na investigação sobre professores; ‘Concepções e desenvolvimento’ – pesquisas que tratem de concepções e desenvolvimento da educação, pedagogia, didática e ensino; ‘Estado da arte’ – cabem aqui pesquisas sobre pesquisas (metapesquisas) sobre professores(as); ‘Abordagens da história de professores(as)’ – pesquisas que tratem da história, memória, narrativas de professores(as); “Professores(as) e temáticas afins e emergentes” – pesquisas que tratem dos professores(as) e temáticas afins e emergentes, tais como: violência, novas tecnologias, gênero, raça, entre outras; ‘Professores(as) e novos paradigmas regionais’.

Os trabalhos de leitura integral, catalogação e análise das dissertações e teses continuam sendo realizados pelos pesquisadores da Rede. Após finalizada a análise das produções de 1999 a 2005, o empenho voltou-se para as produções defendidas até o ano de 2014. Já foram catalogados, sistematizados, lidos na íntegra e analisados mais de 700 produções acadêmicas, entre dissertações e teses. Os resultados da pesquisa têm sido publicados em livros e artigos pelos pesquisadores da Rede, além de apresentação em eventos.

A Rede busca, nos últimos anos, maior interlocução nacional e internacional nos espaços formativos, como é o caso da sua associação, no ano de 2012, ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona.

4.3.2 Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais

A REIPPE foi criada em 2014 para ser um espaço colaborativo de socialização e desenvolvimento científico da área de implementação de políticas públicas educacionais. A rede reúne pesquisadores de diferentes instituições com o intuito de promover a ampliação da capacidade de pesquisa, do diálogo entre os investigadores educacionais e de outros campos do saber e, sobretudo, pela interlocução dos produtores da ciência com os gestores das políticas educacionais (REIPPE, 2020).

Sua equipe de articulação, coordenação e fundadores é composta por professores dos programas de pós-graduação em educação e pesquisadores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e da Fundação Carlos Chagas (FCC). Além dessas, os membros da equipe da REIPPE se concentram em outras treze (13) instituições de ensino superior com sede nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Paraná e, também, no Distrito Federal (REIPPE, 2020).

Conforme dados disponíveis no *site* da REIPPE (2020), sua missão é “produzir e disseminar conhecimento acadêmico e socialmente relevante sobre implementação de políticas públicas educacionais”. Além disso, possui como visão “ser reconhecida como um espaço de diálogo plural e diverso de referência em seus campos de atuação. [...]” (REIPPE, 2020). Para seus membros, o significado do compromisso com a Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais envolve as ações de apoio, de promoção e de atuação na e pela rede de pesquisa ao partilhar propósitos, valores, informações, recursos e saberes que possibilitem produzir e disseminar conhecimento para todos os demais interessados nos temas estudados. Para mais, a REIPPE orienta suas atividades pelos seguintes princípios:

Valorização da pluralidade de concepções teóricas e metodológicas e do diálogo interdisciplinar; Reconhecimento da diversidade dos atores sociais envolvidos com a análise e implementação de políticas públicas educacionais; Ênfase na análise de políticas educacionais, que não devem ser negadas ou legitimadas aprioristicamente; Foco na produção de conhecimento sobre implementação de políticas educacionais pautadas em evidências empiricamente validadas (REIPPE, 2020).

Além disso, a pesquisa sobre implementação de políticas públicas educacionais abrange as seguintes áreas temáticas:

Estratégias de implementação adotadas por formuladores de política com vistas ao alcance dos resultados previstos, considerando a relação que se estabelece com e entre os agentes implementadores; Interação entre agentes implementadores em torno de ações que se reportam a diretrizes estabelecidas por órgãos dirigentes ou responsáveis pela gestão das redes públicas de ensino; Conflitos de interesse entre agentes implementadores e entre agentes e formuladores de política educacionais; Características socioculturais dos agentes implementadores e dos formuladores das políticas educacionais; Condições de implementação de políticas educacionais [...]; Elos lógicos do percurso de implementação das políticas educacionais considerando o regime

de colaboração da CF88 [...]; Busca de padrões de implementação das políticas educacionais [...] (REIPPE, 2020).

Por fim, fazem parte da rede o quantitativo de seis (06) grupos de pesquisa, a saber: Educação e Vulnerabilidade Social no Território; Gestão e Políticas Públicas em Educação; Laboratório de Avaliação Educacional; Gestão e Qualidade da Educação; Políticas, Gestão e Financiamento da Educação; Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais. As instituições de ensino em que se vinculam os grupos de pesquisa são: UNICID, PUC-Campinas, PUC-RIO, UNIRIO e UFRJ (REIPPE, 2020).

4.3.3 Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

A RIES, criada em 1998, envolve a construção colaborativa de investigações sobre a educação superior. Fazem parte da rede os professores das instituições de ensino do Rio Grande do Sul, sendo elas: Faculdades da Serra Gaúcha (FSG); Fundação Universidade de Rio Grande (FURG); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e, por fim, Universidade de Passo Fundo (UPF) (MOROSINI, 2006).

Segundo Morosini (2006, p. 43), a RIES tem como objetivo “configurar a educação superior como campo de produção de pesquisa nas instituições de ensino superior através de duas ordens de objetivos específicos: a ordem de clarificar a produção no campo de conhecimento; e a ordem de desenvolver condições de produção [...]”. Para isso, as investigações da RIES possuem como propostas norteadoras:

[...] traçar a trajetória da educação superior como campo de produção intelectual; identificar e destacar as principais temáticas que têm sido alvo de reflexões e de estudos; resgatar experiências relevantes expressivas da produção intelectual sobre educação superior; delinear o perfil dos membros da comunidade científica da área; e desenvolver um banco de informações sobre a educação superior (MOROSINI, 2006, p. 43).

Os eixos temáticos que envolvem a produção científicas da rede, conforme Morosini (2007, p. 252), são:

[...] gestão da educação superior; formação do professor de ensino

superior em todas as áreas de formação; pedagogia universitária, como articuladora dos saberes e fazeres no contexto do ensino superior; e indicadores de qualidade para a educação superior, que implica configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior; selecionar e construir indicadores nas categorias identificadas como denotativas da qualidade da educação superior no país; analisar a qualidade do ensino superior a partir dos indicadores construídos utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC com possíveis bases complementares; e relacionar os indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela rede RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira.

Além disso, Morosini (2007, p. 253-254) relata que as bases teóricas e metodológicas assumidas pela RIES são expressas pelos seguintes procedimentos:

[...] interligação e sucessividade de etapas: significa que o desenvolvimento de uma etapa subsequente é alimentado primordialmente pelos resultados da etapa que o precede [...]; utilização de metodologias qualitativas e quantitativas: significa que em diferentes etapas do estudo poderão ser desenvolvidas abordagens metodológicas diferenciais [...]; cotejamento de indicadores validados/utilizados em experiências/ estudos prévios: significa consulta de fontes diversificadas nacionais e internacionais que utilizam/ram indicadores de desempenho para a educação superior [...]; construção de convergências temáticas e conceituais: significa que são orientadas pela aproximação e diferenciação de temas e de conceitos para a construção categorial; permanência e retenção como basilares na qualidade da graduação: significa que dados indicativos da permanência e os índices de retenção dos alunos de graduação são preditivos de comportamentos [...]; seleção prévia de dimensões: significa que as dimensões de indicadores a serem selecionadas não podem omitir a expansão do sistema [...].

Durante sua trajetória, a RIES já realizou diferentes simpósios nacionais e internacionais, seminários e congressos. Suas publicações envolvem livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações. Além dos professores pesquisadores e sob orientação dos mesmos, a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior conta com alunos de iniciação científica, de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado que colaboram na construção de sua produção científica. Os agentes de fomento e financiamento da rede são as instituições de ensino superior nas quais se vincula, o CNPq, o INEP, a CAPES e a FAPERGS (MOROSINI, 2006; 2007).

A RIES integra a Rede Universitas, a Rede de Investigadores de la Educacion Superior (RISEU), a Rede Interuniversitaria Latinoamericana para el Estudio Universidad-Sociedad (RILEUS), a Asociacion Latinoamericana de Sociologia (LASA) e ao grupo de trabalho

Política de Educação Superior da ANPED. Articula-se, ainda, com instituições de ensino internacionais, tais como: Universidade do Porto; Universidade de Buenos Aires; Universidad de La Republica; e com a Universidade do Texas (MOROSINI, 2007).

Por último, os projetos basilares que envolvem a RIES foram incorporados a rede nos anos de 2006 e 2007. Esses projetos correspondem, respectivamente, ao Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) – financiado pelo CNPq e pela FAPERGS – e ao Observatório da Educação, intitulado de Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira – financiado pela CAPES e pelo INEP. Vale mensurarmos que o PRONEX teve como objetivo incentivar a produção científica, tecnológica e de inovação por meio do financiamento, sobretudo, de infraestrutura as instituições de ensino e aos grupos de pesquisa já consolidados e de qualidade científica comprovada. Por sua vez, o Observatório da Educação objetivou alavancar a produção científica nacional e a formação de novos pesquisadores em nível de mestrado e doutorado. Os objetivos que são expressos nos projetos PRONEX e Observatório de Educação, desenvolvidos pela rede, cumprem igualdade os que foram apresentados para a RIES em sua constituição (PUC-RS, 2020).

5 A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DESVELADA NAS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DAS REDES

Neste capítulo, definimos como objetivo realizar as análises ideográficas e nomotéticas da dimensão epistemológica desvelada nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES. Para isso, ocupamos em analisar os dados que revelam o método, a concepção de educação e o referencial teórico-metodológico.

Vale lembrarmos que fomos orientados pela seguinte interrogação: como se desvela a construção epistemológica das produções bibliográficas das redes de pesquisa, segundo o método, o referencial teórico-metodológico e a concepção de educação? A partir dela, outras interrogações de fundo foram formuladas e direcionaram os caminhos de nossas leituras nas produções bibliográficas em análise nesta investigação, sendo elas: como se constrói as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto? quais os critérios de validação científica? há uma concepção de causalidade que se desvela? qual concepção de educação se revela na pesquisa? qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Para a construção das análises, iniciamos leituras atentas, e quantas vezes foram necessárias, em cada dos vinte e cinco (25) trabalhos elaborados no contexto destas redes de pesquisa em educação. Ao lermos os textos, buscamos, primeiramente, promover a compreensão dos sentidos gerais que se manifestam em suas linhas, desvelando cada produção bibliográfica em sua totalidade. Posteriormente, realizamos releituras críticas em cada texto buscando interpretar e compreender os significados que não estão na superfície de suas linhas e demandam profundidade. Por último, ocupamos de apropriar do que foi dito nos textos, envolvendo a efetiva compreensão dos sentidos e significados do que foi desvelado.

Na análise ideográfica, primeiro movimento de análise realizado, buscamos apresentar as Unidades de Sentido e as Unidades de Significado de cada produção. As Unidades de Sentido se referem aos recortes realizados em cada texto e que apontam os sentidos que consideramos como sendo importantes destacar, à luz de nossas interrogações. Por sua vez, as Unidades de Significado correspondem às articulações que produzimos mediante interpretação das Unidades de Sentido e, portanto, não são doadas pelo texto. Os quadros individuais, revelando o dito nos discursos dessas produções (Unidades de Sentido) e reflexões a respeito de nossas ideias e invariantes sobre o fenômeno (Unidades de Significado), das produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES encontram-se disponíveis, respectivamente, nos apêndices D, E e F.

Posteriormente, já na análise nomotética, buscamos agrupar as Unidades de Significado

em Núcleos de Significado, aproximando-as mediante a expressão de uma mesma ideia. Esses núcleos transcendem do nível de análise individual dos textos científicos para a construção de reflexões sobre convergências e divergências que se destacaram nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão epistemológica, conforme exibimos nos próximos tópicos e subtópicos deste capítulo.

5.1 Rede de Pesquisadores sobre o Professores(as) na Região Centro-Oeste

Neste tópico, dedicamos ao processo de construção das análises nomotéticas das produções acadêmicas da Redecentro, abrangendo cinco (05) artigos (apêndice D). Inicialmente, refletimos que, ao propor o desenvolvimento de uma rede de pesquisa, não podemos perder de vista o aspecto colaborativo que deve envolver as decisões administrativas e as construções investigativas que são produzidas por esse núcleo de pesquisadores. Assim pensamos, pois entendemos que o sentido de redes de pesquisa envolve o desenvolvimento de um espaço acadêmico que atua em formato coparticipativo ou cooperante e unem pesquisadores, informações e esforços de cunho intelectual, material, estrutural, financeiro e outros para a produção de novos saberes, surgindo como sendo uma alternativa para as limitações da produção individualizada.

Nessa perspectiva, ao analisarmos os trabalhos da Redecentro, identificamos que todas as produções, cinco (05) artigos, assumem que os resultados apresentados e discutidos possuem origem nos esforços empreendidos por um grupo de pesquisadores, de diferentes instituições de ensino e níveis de formação, e construídos por meio de um movimento de colaboração. Esse sentido de colaboração que os autores das produções bibliográficas analisadas atribuíram para a Redecentro é descrito por duas pesquisadores em um dos trabalhos, como podemos observar ao lermos que:

O estudo sobre a produção acadêmica do qual resulta este trabalho é realizado por professores pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação em educação de sete instituições da Região Centro-Oeste do país. Essas instituições, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), se organizam na Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil (Redecentro) há mais de dez anos, para, coletivamente, desenvolverem uma investigação metateórica das respectivas produções acadêmicas” (ARTIGO R1.1.2.4, 2015, p. 254, grifos nosso).

Segundo Sant’Ana (2015, p. 1146), “a colaboração é entendida como uma condição fundamental da pesquisa e da formação de pesquisadores na sociedade contemporânea, embora as condições concretas de sua realização não sejam fáceis [...]”. Para essa autora o trabalho colaborativo, que se organiza formalmente em redes ou grupos de pesquisa, possui o propósito de “[...] responder à necessidade de superação da fragmentação nos processos de produção e socialização do conhecimento, inclusive pela adoção de abordagens inter e transdisciplinar” (SANT’ANA, 2015, p. 1146).

Assumindo essa perspectiva, mensuramos, ainda, que o trabalho colaborativo em uma rede de investigação une diferentes recursos em torno de problemas de pesquisa, fundamentos teóricos e temáticas afins, empenhando-se no avanço do campo científico e na produção do conhecimento. Para isso, observamos que o desenvolvimento colaborativo de uma investigação depende de um trabalho de planejamento prévio, de coordenação e de sinergia entre seus membros. Um recorte de um artigo analisado da Redecentro corrobora com nossas observações e amplia o sentido de colaboração ao refletir que “a construção do conhecimento em rede, como esta, possibilita o exercício de valores solidários [...] [,de] um diálogo e [da] troca permanente de experiências” (ARTIGO R1.5.1.10, 2015, p. 14).

Dito isso, ao refletirmos sobre o que expomos a respeito da construção científica por meio do trabalho partilhado, buscamos construir o entendimento de como esse movimento de colaboração acontece entre os integrantes da Redecentro. Inicialmente, nos foi possível compreender, pela análise de um recorte de uma das produções bibliográficas selecionadas, que a rede se reuni em torno de um projeto temático denominado de:

A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste [...]. Trata-se de um amplo grupo de Pesquisadores que investiga a também ampla produção sobre professores/as dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE, no período de 1999-2009 [...] (ARTIGO R1.2.1.3, 2011, p. 380).

Vejamos que o projeto dessa rede de pesquisa abarca os estudos sobre o(a) professor(a) produzidos nos próprios programas de pós-graduação das universidades que integram a Redecentro, sendo que “cada instituição é responsável pela investigação e desenvolvimento de uma subtemática” (ARTIGO R1.5.1.3, 2015, p. 380). Entendemos que a divisão do trabalho se torna importante para a organização das atividades administrativas e científicas de uma rede de pesquisa, uma vez que tal atitude permite dinamizar e otimizar o trabalho ao promover à especialização das tarefas a partir de competências de cada membro. Nesse sentido, Sant’Ana (2015, p. 1149) amplia nossas compressões ao relatar que “faz-se necessário o máximo de

explicitação sobre o lugar de cada um na divisão de trabalho, como forma de impedir mal-entendidos, de modo que os coletivos possam dar conta de integrar as diferenças existentes em seu interior com flexibilidade”.

Sobre isso, ainda fundamentados em Sant’Ana (2015), compreendemos que produzir investigação científica em colaboração, assumindo o formato de redes de pesquisa, exige reconhecer que cada indivíduo que pertence ao grupo científico carrega consigo anseios, interesses e necessidades que os diferenciam uns dos outros, mas que precisam ser corporificados em objetivos comuns para o desenvolvimento do trabalho da rede. Compreendemos, também, que o trabalho coletivo só acontece se os membros identificam seus papéis e os assumem de forma que possam somar esforços na construção do processo de colaboração e de aprendizagem mútua, colocando-se disponíveis para a troca de experiências e superação de possíveis alteridades.

De um artigo analisado, trazemos o formato da divisão do trabalho entre as equipes participantes da Redecentro:

[...] a UNIUBE assumiu o estudo dos temas de pesquisa; Tipos de pesquisa, ficou com a UFMT; para a UFMS coube o tema Referencial teórico; à UFU e à UnB foram destinados os temas concepções de educação e concepções de professor, respectivamente. Como dissemos, assumimos o estudo do tema método de pesquisa. Todas as equipes envolvidas na pesquisa trabalham com dados da Região Centro-Oeste, como um todo. Assim, embora a equipe da UFG estivesse incumbida do aprofundamento em relação ao método, precisava também fornecer informações às outras equipes incumbidas de aprofundar as questões relacionadas aos demais temas de aprofundamento da pesquisa (ARTIGO R1.2.1.8, 2011, p. 386).

No entanto, além dessa divisão do trabalho por subtema, podemos verificar, no recorte apresentado, que todas as equipes se dedicam a totalidade dos trabalhos analisados pela rede, seja no processo de levantamento de informações e dados ou na análise construída a partir deles. Assim refletimos, pois interpretamos que as equipes devem fornecer dados entre elas no intuito de promover o aprofundamento dos temas da pesquisa e, em uma análise mais abrangente, das relações que se constroem entre eles. Dado que “o processo de colaboração em pesquisa implica o desafio de ajudar a constituir um coletivo de trabalho em que o compromisso com a colaboração efetiva domine as outras lógicas [...]” (SANT’ANA, 2015, p. 1149).

Dando continuidade à nossa análise, desvelamos que os dados de pesquisa da Redecentro são construídos a partir da leitura integral de teses e dissertações. Esse processo é realizado, primeiramente, no interior das equipes de cada programa de pós-graduação participante e depois discutido e socializado por todos os membros da Redecentro, conforme

lemos em dois (02) artigos analisados. O primeiro diz que “a partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma ficha de análise comum a todas as equipes” (ARTIGO R1.2.1.4, 2011, p. 380-381). O segundo recorte complementa o sentido apresentado dizendo que “o preenchimento das fichas é discutido em reuniões do grupo de pesquisa, tanto nas equipes de cada Programa que compõe a REDECENTRO, como nos seminários regionais quando se reúnem todos os pesquisadores da Rede” (ARTIGO R1.5.1.7, 2015, p. 6-7).

O contexto apresentado nos permite refletir que essa forma de organização do trabalho colaborativo realizado pela Redecentro pode possibilitar a construção de diálogos que permitam momentos de aprendizado e partilha de saberes. Pensamos assim, pois entendemos, inicialmente, que só se é possível construir uma rede de pesquisa em ambientes em que o diálogo é incentivado. Essa constante troca de informações entre os membros, seja para tratar de assuntos administrativos ou científicos, contribui para um melhor alinhamento das ideias, ações e objetivos do trabalho colaborativo. Além disso, possibilita a criação de clima organizacional que favoreça a promoção de um ambiente de desenvolvimento investigativo com melhores condições de trabalho, possibilitando o ganho de produtividade da equipe por meio do aumento na eficiência das tarefas atribuídas para cada membro.

A aproximação comunicativa entre os membros de uma rede de pesquisa ou a construção do diálogo precisa ser edificada para além dos momentos presenciais. Nessa perspectiva, podem ser adotados alguns canais de comunicação, tais como: e-mail, ligação; *short message service* (SMS); chat on-line; aplicativos de mensagens; e, entre outros, grupos em *sites* de redes sociais. O mais importante é estabelecer quais canais serão utilizados e fomentar a motivação da equipe, a troca de informações, a partilha de experiências, a socialização das dúvidas, as deliberações realizadas, as conquistas da rede e outras coisas mais.

Por fim, ao construir a totalidade da análise dos dados desvelados sobre o aspecto colaborativo que encontramos nas produções bibliográficas da Redecentro nos foi possível refletir que o trabalho desenvolvido por essa equipe de pesquisadores favorece, em certo grau e de forma positiva, a edificação de um ambiente em que se primazia pelo diálogo e pela construção colaborativa do estudo de um determinado tema e de seus subtemas por diferentes instituições de ensino superior e por meio de uma metodologia de trabalho, envolvendo pesquisadores com experiências e níveis de formação diversificados.

Na leitura de um dos trabalhos, encontramos um recorte que produz um relato sobre os diferentes níveis de formação de uma das equipes da Redecentro e que, possivelmente, também

reflete a realidade dos outros grupos de pesquisa que a compõe. Nele lemos que “o intuito de partilha da investigação permite agregar professores pesquisadores [...], mestrandos, egressos, doutorandos, professores da graduação, da educação básica e alunos de iniciação científica” (ARTIGO R1.4.1.2, 2015, p. 116).

Pensamos que essa variedade de perfis possibilita uma construção colaborativa de maior eficiência, pois consegue potencializar os resultados pela pluralidade de ideias e esforços para o cumprimento dos objetivos comuns. Para dizer isso, compreendemos que todo indivíduo carrega consigo uma visão de mundo construída por meio de suas experiências pessoais e/ou profissionais desenvolvidas ao longo de sua trajetória e possui competência para contribuir com uma perspectiva particular no desenvolvimento de uma determinada atividade ou projeto em que se encontra envolvido. Portanto, podemos concluir que todas as participações e posições individuais sobre alguma coisa carregam algo ímpar e devem ser consideradas na construção de uma rede de pesquisa e de suas atividades, podendo contribuir para que os resultados alcançados no trabalho coletivo sejam mais completos e abrangentes.

No próximo subtópico, nos dedicamos a análise nomotética sobre o método de pesquisa na amostra dos cinco (05) artigos da Redecentro.

5.1.1 O método de pesquisa

Para a construção desse subtítulo, utilizamos somente os dados que revelam o método de pesquisa empreendido nas produções bibliográficas da Redecentro (apêndice D). As interrogações de fundo que direcionaram os caminhos de nossas leituras para o método de pesquisa utilizado na construção dos textos em análise nesta investigação são: como se constrói as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto? quais os critérios de validação científica? há uma concepção de causalidade que se desvela?

Refletimos, inicialmente, que método é derivado do latim tardio *methodus* e o grego *methodos*, de meta: por, para, através de; e *hodos*: caminho. Ou seja, é o caminho através do qual se obtém o conhecimento, ou ainda, o modo de se fazer a pesquisa. Já metodologia significa, “literalmente, ciência ou estudos dos métodos” (JAPIASSU, 1991, p. 167). Assim sendo, por metodologia entendemos ser a organização racional da pesquisa, uma vez que, propõe através de seu emprego, analisar, avaliar e orientar com o intuito de captar, processar informações e resolver problemas de ordem teórica ou prática durante o processo de investigação e conclusão do trabalho.

A partir dos conceitos apresentados, compreendemos que é relevante para todo estudioso avaliar o método ou o caminho que irá percorrer e os instrumentos que irá aplicar

para interpretar a realidade e realizar ciência. Nesse sentido, “é importante ter consciência dos métodos utilizados na investigação educativa para superar a forma espontânea e acrítica como estes, muitas vezes, são utilizados, desconhecendo-se suas implicações e seus pressupostos” (GAMBOA, 2012, p. 46).

Assumindo essa perspectiva, os estudos que realizamos permitem afirmar que o conhecimento abstraído por meio do estudo dedicado à epistemologia deve preceder qualquer processo investigativo. Os interesses cognitivos, identificados nas opções metodológicas, refletem diferentes maneiras de compreender o objeto, bem como o tipo de relação que o sujeito estabelece com ele. É a partir desse olhar que vamos tecendo nossas análises e desvelando os sentidos e significados do fenômeno.

Aos analisarmos os dados dos cinco (05) artigos da Redecentro, observamos que apenas duas (02) produções explicitam o método para a construção investigativa. Em um (01) dos trabalhos, os autores dizem que “trata-se de uma pesquisa sobre pesquisas realizada na perspectiva dialética” (ARTIGO R1.1.2.1, 2015, p. 253). Na outra produção, os pesquisadores relatam que “a investigação realizada seguiu os passos do método fenomenológico [...]” (ARTIGO R1.4.1.3, 2015, p. 116). Refletimos que declarar o método utilizado contribui para que os leitores de trabalhos científicos compreendam o modo como seus autores percebem e constroem a relação com seu objetivo de pesquisa.

No entanto, percebemos que o fato de não encontrar nos demais artigos analisados da Redecentro a declaração da posição epistemológica assumida não nos permite aferir que os autores não tivessem claro essa escolha. O que pensamos é que possivelmente não julgaram ser necessário tal exposição ou compreendem que os leitores interessados nos trabalhos da rede tenham conhecimento sobre quais perspectivas epistemológicas um trabalho na área da educação pode assumir para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, realizar essa distinção. Todavia entendemos que todo trabalho científico, além de apresentar resultados que permitem a construção de novos conhecimentos, carregam outras possibilidades de aprendizagem ao seu leitor. Sendo que uma delas é sobre o modo de ver o fenômeno em estudo e, sobretudo, de realizar a própria pesquisa acadêmica.

Outro aspecto que nos chamou atenção ao analisarmos os trabalhos da Redecentro, e que ainda diz respeito ao método escolhido para a construção investigativa, é que encontramos na investigação que assume o método materialista histórico dialético um recorte que expressa que os trabalhos desenvolvidos no contexto da Redecentro são construídos na perspectiva desse método. No trabalho lemos que “a investigação metateórica desenvolvida pela Rede pauta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da dialética” (ARTIGO R1.1.2.6, 2015, p. 255). No

entanto, desvelamos a presença de um (01) trabalho na perspectiva epistemológica da fenomenologia. Entendemos que esse fato pode ocorrer com maior frequência no conjunto total das produções bibliográficas empreendidas pela Redecentro.

Refletimos que a presença de outros modos de ver e de fazer a pesquisa proposta pela Redecentro é salutar ao desenvolvimento científico e nos possibilita compreender o fenômeno em estudo por outro prisma, uma vez que, o próprio campo da educação é multifacetado e busca em outras áreas contribuições que possibilitam o estudo dos fenômenos educacionais. Pensamos que esse fato pode ocorrer se considerarmos que essa pode ser uma rede de pesquisa que abriga pesquisadores com diferentes formações e advindos de distintas áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de novos saberes à várias mãos.

Por sua vez, as relações sujeito/sujeito ou sujeito/objeto nas produções bibliográficas da Redecentro são construídas por meio do que consideramos uma metapesquisa. Fundamentados em Mainardes (2018), compreendemos a metapesquisa como a pesquisa realizada sobre a pesquisa que objetiva discutir o processo de investigação de um determinado tema ou campo do conhecimento. Ainda com aporte em Mainardes (2018, p. 306), entendemos que no campo das ciências humanas

[...] a metapesquisa pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc.

No caso da Redecentro a metapesquisa empreendida utiliza-se da análise da produção bibliográfica, em formato de teses e dissertações, sobre a temática professor defendida nos programas de pós-graduação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE. Em um dos artigos, lemos que a Redecentro realiza

[...] a análise da produção dos citados programas, período de 1999-2014. Hoje são cerca de quinhentos trabalhos analisados, entre dissertações e teses, lidos na íntegra, cujos resultados representam as fases desenvolvidas da pesquisa e que têm sido sistematicamente publicados pelos pesquisadores da Rede [...] (ARTIGO R1.1.1.3, 2015, p. 255).

Na mesma produção, encontramos ainda que

[...] a Redecentro, inspirada no diálogo construído com os diferentes autores até aqui citados, analisa a produção acadêmica, articulando as categorias de

análise construídas, buscando compreender o conhecimento produzido sobre professores e a qualidade de educação explicitada nas pesquisas (ARTIGO R1.1.1.6, 2015, p. 262-263).

Para dar conta da totalidade exigida pela construção da metapesquisa realizada por essa rede de pesquisadores o trabalho foi dividido em subtemas. Sendo que cada programa de pós-graduação é responsável pelo aprofundamento de um deles, a saber: temas de pesquisa, métodos empregados, tipos e procedimentos de pesquisa, ideário pedagógico e referencial teórico utilizado. Para dar conta de trazer à luz os dados para a construção da metapesquisa a equipe da Redecentro elaborou instrumentos de análise que contemplam todos os subtemas estudados e que são utilizados por todas as equipes que compõe a rede de pesquisadores. Sobre esse aspecto, uma das produções relata que

[...] desde o início da pesquisa, em 2004, optamos pelo trabalho coletivo. Assim, o grupo construiu coletivamente instrumentos de análise aos quais denominou Ficha de análise e Ficha de aprofundamento, estes foram preenchidos e discutidos em cada instituição e depois socializados para todos pesquisadores (ARTIGO R1.2.1.6, 2011, p. 381).

Comprendemos ser por meio das leituras nas produções bibliográficas e, posteriormente, pelos dados recordados das mesmas e encaminhados para os instrumentos de análise que os pesquisadores constroem relações com o fenômeno em estudo. Tomamos as teses e dissertações estudadas como ponto de partida e, também, de chegada na construção investigativa desenvolvida por essa rede de colaboração científica.

Em se tratando dos critérios de cientificidade que desvelamos nos cinco (05) artigos da Redecentro, temos, inicialmente, que a confiabilidade dos instrumentos de análise é construída pela experiência dos pesquisadores da rede e fundamentada em teorias que versam sobre as próprias categorias analisadas. No recorte de um dos artigos analisados, lemos que

[...] para cada categoria foram construídos indicadores de qualidade. Aqui, cabe uma ressalva: essa composição não significa que a Rede pretende propor padrões e conceitos generalizadores, estanques, descontextualizados e impostos exteriormente, mas esforça-se no exercício da construção de matrizes conceituais que sejam histórica e politicamente construídas pelos sujeitos pesquisadores, baseadas em critérios e indicadores públicos para a legitimação da qualidade social (ARTIGO R1.1.2.9, 2015, p. 256).

Refletimos, ainda, que a confiabilidade do instrumento de análise é de suma importância para o desenvolvimento investigativo. No caso da Redecentro, observamos que este

instrumento de pesquisa é quem permite explorar os aspectos essenciais das teses e dissertações de acordo com o objetivo da pesquisa. Pensamos, ainda, que a confiabilidade dele se associa à homogeneidade das respostas que ele possivelmente traz para cada categoria estudada.

Observamos, ainda, que em (04) quatro dos artigos analisados os autores desvelam o que é significativo nos fenômenos em estudo e promove uma reflexão a partir dos dados encontrados. Um exemplo dessa postura investigativa pode ser lido em uma das produções selecionadas para análise.

Fica claro que os manuais aos quais os orientandos recorrem como fundamentos de seus trabalhos não são suficientes para garantir a realização de uma pesquisa científica, objetivo prioritário dos programas de pós-graduação. Esses manuais parecem priorizar a dimensão técnica e instrumental, em detrimento de aspectos conceituais. Reconhecer isso significa admitir uma exigência maior aos orientadores que ao assumir com rigor a direção dessas produções, devem privilegiar leituras de teóricos que embasem a construção de conhecimentos, do referencial teórico-metodológico indispensável às pesquisas (ARTIGO R1.2.2.9, 2011, p. 389).

Sobre esse aspecto, entendemos que essa é uma atitude investigativa esperada em todos os trabalhos acadêmicos, pois nos relata do momento em que seus autores, a partir dos estudos teóricos realizados, constroem novos conhecimentos sobre o fenômeno que está sendo posto em estudo e possibilitam o avanço da ciência.

Outro traço que se manifestou nas produções bibliográficas da Redecentro se refere ao fato de que em quatro (04) artigos seus autores apresentam e fundamentam conceitos que são importantes para a compreensão do leitor. Refletimos que essa atitude investigativa deve permear a produção acadêmica em sua totalidade, uma vez que, ao construirmos processos investigativos, partimos de determinados termos que podem ser encontrados com diferentes sentidos e significados em distintas bases teóricas e que, portanto, necessitam da explicitação da perspectiva teórica que se assume para o desenvolvimento da pesquisa.

Foi possível revelarmos, ainda, que em três (03) artigos os seus autores apresentam outras inquietações que se desvelaram pela pesquisa realizada. Ao refletirmos a respeito dessa característica entendemos, inicialmente, que se trata de uma particularidade, sobretudo, das pesquisas que trabalham na perspectiva do método fenomenológico. No recorte de um dos artigos podemos ler um exemplo desse comportamento investigativo, a saber: “[...] daí constata-se a “tendência em buscar fora da área da educação o referencial para as pesquisas. A publicação nessa área é insuficiente? Não atende as necessidades de aporte teórico dos investigadores? São questões a responder” (ARTIGO R1.3.2.3, 2012, p. 78). Essas novas indagações que se abrem

pelo processo investigativo realizado podem indicar caminhos para futuras pesquisas ou, ainda, dizer de lugares que não foram alcançados pela investigação.

Além desses aspectos apresentados, temos em duas (02) produções bibliográficas da Redecentro a construção de suas investigações a partir do estabelecimento de categorias para análise. Segundo os autores dessas obras os trabalhos da Redecentro são analisados a partir das categorias: “resumo, objetivos, problemas, justificativas, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico-metodológico utilizado” (ARTIGO R1.1.2.8, 2015, p. 256).

Ao pensarmos a respeito da construção de análises por meio da utilização de categorias, entendemos, inicialmente, que se trata de uma particularidade empregada, sobretudo, em pesquisas que são construídas valendo-se da perspectiva do materialismo histórico dialético. Nesse contexto, as categorias são construídas a partir de uma fundamentação teórica e da consonância desse aporte com os objetivos do processo investigativo, possibilitando classificar as características encontradas no objeto de estudo em relação a uma série de elementos que podem demonstrar padrões de proximidade entre as unidades pesquisadas.

Para mais, desvelamos outras características que são singulares sobre os possíveis modos para se construir a pesquisa científica e que foram encontradas de forma distinta nas produções acadêmicas da Redecentro, sendo algumas delas pertinente apresentar. A primeira delas se refere ao fato de que uma das pesquisas analisadas aborda o seu fenômeno de estudo na perspectiva histórica, pois, segundo suas autoras, buscou-se desenvolver uma metapesquisa que focalizou “a questão da qualidade, a partir de sua perspectiva epistemológica e histórica” (ARTIGO R1.1.2.2, 2015, p. 253).

Compreendemos que essa é uma característica típica, também, nos processos investigativos que trabalham na matriz epistemológica do materialismo histórico dialético, uma vez que os objetos ou sujeitos de pesquisa desse método devem ser compreendidos em sua totalidade por meio da articulação dialética entre seus aspectos internos e os externos, considerando sua relação com o meio ao qual pertencem e, portanto, participantes de um processo histórico e contextualizado.

Em outro artigo, encontramos que o processo investigativo parte de uma interrogação. Sobre esse aspecto, Bicudo (2011, p. 23) relata “que o ponto crucial da pesquisa é constituído pela interrogação e seu esclarecimento”. Desse modo, podemos dimensionar a relevância e, sobretudo, a indispensabilidade de uma reflexão, vigorosa, no decorrer do processo de elaboração das interrogações, dado que elas cumprem papel essencial no contexto dos processos investigativos empreendidos. É pertinente ponderamos, ainda, que toda interrogação carrega

consigo o contexto de quem interroga, pois Heidegger (1991, p. 36) afirma que “toda questão metafísica somente pode ser formulada de tal modo que aquele que interroga, enquanto tal, esteja implicado na questão, isto é, seja problematizado”.

Por último, em se tratando dos dados que desvelam a concepção de causalidade nas produções acadêmicas analisadas da Redecentro, observamos, inicialmente, que os cinco (05) artigos demonstram a relação do fenômeno em estudo com o contexto em que se inserem. Esse nosso entendimento foi construído a partir da leitura de trechos como nesse exemplo, a seguir, que retiramos de uma das produções bibliográficas.

Do ponto de vista do mapeamento da pesquisa, é importante também considerar o contexto científico, social e político em que as produções foram construídas. Dissertações defendidas em 2005 e 2006, por exemplo, resultam de estudos realizados em anos imediatamente anteriores. Isso significa um momento em que estavam emergindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores [...], e esse contexto é bastante particular, podendo ter sido um dos motivos para o predomínio dos estudos de caso (ARTIGO R1.5.3.7, 2015, p. 13).

Particularmente, em dois (02) desses trabalhos, os autores também construíram suas análises buscando no contexto histórico do objeto em investigação a sua causa ou explicação do fenômeno em estudo. Em um dos trabalhos lemos que “a constituição histórica dos programas, a ambiência que os contextualiza, as histórias de seus docentes e discentes ajudam a compreender as peculiaridades da sua produção” (ARTIGO R1.2.3.2, 2011, p. 379). Esse tipo de atitude investigativa encontra aporte teórico, sobretudo, no materialismo histórico dialético.

Além disso, quatro (04) desses trabalhos buscam explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu fenômeno como concreto pensado, partindo da inter-relação entre o todo e as partes para analisar os discursos em sua estrutura. Um recorte de um dos artigos analisados elucida o que refletimos ao relatar que, “[...] entretanto, apesar da aparente obviedade mostrada pelos dados, a discussão nos levou a concluir que a questão não era tão óbvia. Digamos, não era óbvia, até construirmos essa obviedade, essa visão de conjunto dos trabalhos analisados. Até chegarmos a esse concreto pensado” (ARTIGO R1.2.3.10, 2011, p. 386). Em outro trecho, lemos ainda que as autoras descobriram “[...] como tais análises dos temas de aprofundamento se articulam, se completam e se esclarecem mutuamente, criando novos sentidos a esse trabalho” (ARTIGO R1.2.3.7, 2011, p. 381).

Em continuidade à análise proposta neste trabalho, encontramos em três (03) produções acadêmicas a revelação da dimensão de intencionalidade. Essa característica é percebida nos trabalhos que são empreendidos com aporte na matriz epistemológica da fenomenologia. As

reflexões apresentadas por Bicudo (2011, p. 31) asseguram que a “intencionalidade, modo de ser intencional, é característica da consciência. Consciência é compreendida como movimento intencional, efetuado pelo corpo-encarnado, ao ir de modo atento em direção ao focado [...]”. Refletimos, assim, que na perspectiva da fenomenologia a construção do conhecimento científico é fruto da compreensão das aparências que são doadas pelo fenômeno em estudo e desveladas pelo pesquisador a partir do exercício intencional, ou seja, da consciência.

Em seguida, apresentamos a análise sobre a concepção de educação desveladas nas produções bibliográficas da Redecentro.

5.1.2 A concepção de educação

Para trazer luz os dados que versam sobre a concepção de educação, fomos as produções bibliográficas da Redecentro direcionados pela interrogação de fundo: qual concepção de educação se revela na pesquisa? Os dados, que tratam de cada texto, podem ser consultados no apêndice D.

Partimos do entendimento de que, ao escolhermos o método de investigação que direciona nosso modo de ver o fenômeno, admitimos determinadas concepções que envolvem o campo educacional. Por consequência, compreendemos que o método orienta o processo de construção do conhecimento e carrega uma concepção de educação que expõe o seu modelo ideal. Assim sendo, buscamos descortinar a concepção de educação apresentada nas cinco (05) produções bibliográficas selecionadas do contexto da Redecentro.

Observamos que três (03) artigos trazem em suas linhas direcionamentos sobre as concepções de educação que carregam seus autores. No entanto, o fato de não encontrarmos nos demais trabalhos, duas (02) produções bibliográficas, o sentido que esses expressam para a educação, não nos permite assegurar que seus autores se posicionaram em uma ou outra corrente teórica sobre a educação e nem tão pouco determinar a coerência dessa concepção com o método escolhido. Refletimos, apenas, que possivelmente não tenham preocupação de esclarecer em seus trabalhos os conceitos que possuem sobre a educação.

Ao analisarmos os dados dos três (03) artigos da Redecentro observamos que uma (01) das produções manifesta a concepção de educação na perspectiva do materialismo histórico dialético. Para construir essa nossa percepção buscamos aporte no próprio instrumento de análise utilizado pela Redecentro. Conforme pontuam Souza e Magalhães (2014, p. 19, Apêndices), na perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético, a educação

[...] é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político

e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.

Em outras palavras, compreendemos que o conceito apresentado materializa uma proposta filosófica e epistemológica em que a formação humana, técnica e político-social acontece em uma relação dialética entre indivíduos historicamente situados que produzem e transmitem conhecimentos para a transformação do mundo e de si mesmos. Acrescentamos, ainda, que a concepção de educação na perspectiva do materialismo histórico dialético idealiza a possibilidade de superação do estado de submissão da classe dominada frente ao modo histórico e político-social de produção capitalista que foi imposto pela classe dominante, admitindo então a construção de bases para uma educação libertadora e, também, transformadora da sociedade.

Um recorte do artigo analisado exemplifica o que refletimos sobre a educação ser vista como uma prática libertadora do modelo capitalista imposto e, ainda, podendo assumir um papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.

Pode-se afirmar, com apoio na posição epistemológica da Rede, que, em termos de qualidade social, não basta apenas declarar a intencionalidade metódica, bem como defender posicionamentos epistemológico, metodológico e político críticos; faz-se necessário que o trabalho apresente coerência interna, quer seja na construção teórica e no desenvolvimento do trabalho, na assunção de concepções claras, com bases teóricas e metodológicas explícitas e adequadas, quer seja na construção de um movimento que expresse o engajamento do pesquisador no processo de contestação e superação do movimento hegemônico ativo, firmando bases emancipadoras na formação de outros pesquisadores e professores (ARTIGO R1.1.4.3, 2015, p. 266).

Em outro recorte, ainda lemos que

Construir sentidos e significados emancipadores sociais, éticos e políticos no trabalho investigativo, sobretudo, no que concerne à função social dos professores, pode ser um aspecto das mudanças necessárias frente aos princípios neoliberais dominantes no campo da produção do conhecimento e da educação. Espera-se, numa perspectiva emancipadora, que os pesquisadores se unam na discussão para superação da reprodução de discursos alienantes presentes no campo da pesquisa acadêmica sobre professores (ARTIGO R1.1.4.6, 2015, p. 267).

Assim sendo, refletimos que ao falar da prática investigativa essas pesquisadoras dizem do sentido e significado que atribuem para a educação. Observamos, nos dois recortes

apresentados, que as autoras admitem a concepção de educação na qual privilegiam a construção de conhecimento em um movimento contra hegemônico ao sistema político, social e cultural da classe dominante e da doutrina socioeconômica do neoliberalismo. Ao assumir tal posição concebem o papel da educação na perspectiva de desalienação de discursos que transferem para outrem o seu domínio, na emancipação ou libertação desses sujeitos da opressão e de transformação da sociedade.

Vale esclarecermos que não nos cabe julgar o dito na produção bibliográfica, pois nosso objetivo passa por reconhecer e refletir sobre o posicionamento conceitual apresentado no trabalho. Partimos do pressuposto que toda base epistemológica e filosófica cumpre o seu papel na possibilidade do desenvolvimento científico, proporcionando modos diferentes de ver e se relacionar com um mesmo fenômeno e, conseqüentemente, de abordar a construção do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Por sua vez, os outros dois (02) trabalhos bibliográficos da Redecentro apresentaram concepção de educação na perspectiva da fenomenologia. Para a construção desse entendimento partimos, inicialmente, do sentido que o próprio instrumento de pesquisa da Redecentro atribui ao termo educação. Assim, para Souza e Magalhães (2014, p. 18, Apêndices), na perspectiva epistemológica da fenomenologia a educação

[...] é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a intersubjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa.

Ainda corroborando com nossas reflexões, Bicudo (1999, p. 12-13) acrescenta que a educação pensada na perspectiva fenomenológica

[...] não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas.

Dito isso, encontramos nos dois (02) artigos analisados no contexto da Redecentro indícios da perspectiva fenomenologia que relatamos até aqui. A concepção de educação que os recortes dos textos apresentam valoriza a construção do diálogo entre saberes e apoia-se, sobretudo, na construção da relação interpessoal entre os atores do contexto educacional. Em um recorte de um dos artigos lemos que

[...] estudos sobre o professor são meritórios porque ele é um agente significativo do fazer pedagógico, embora não seja o único. Muitos são os fatores que interferem na possibilidade de mudança da escola, mas a contribuição do professor para essa mudança é imprescindível. Na multiplicidade de suas funções está o de buscar fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e de afirmação de identidades, como um possível ponto de partida dos percursos de aprendizagem dos alunos. Do docente espera-se a mediação para desenvolver atitudes de respeito pelas identidades regionais, locais e pessoais que poderão colaborar para a integração e a coesão social (ARTIGO R1.5.4.1, 2015, p. 3).

No recorte do outro artigo lemos que

[...] adotou-se uma perspectiva interdisciplinar. Tal ponto de vista é entendido como a convergência de saberes comuns a um ou mais ramos do conhecimento, dimensão que se considera necessária a qualquer projeto acadêmico que se pretenda desenvolver visando alcançar avanços em termos teóricos e práticos no campo da educação (ARTIGO R1.4.4.1, 2015, p. 116).

Nesse sentido, podemos concluir que a educação enquanto produto final é o resultado de um processo que busca humanizar os indivíduos de forma que possam compreender e dar sentido e significado as coisas do mundo, a si mesmos e aos outros. Fazem parte desse processo os alunos, os professores, os pais, os agentes governamentais, os demais funcionários e, entre outros, membros da sociedade que estão, direta ou indiretamente, envolvidos no contexto de atuação das instituições de ensino.

Por último, no próximo subtópico nos dedicamos as análises e discussões que nos permitiram desvelar o referencial teórico utilizado para a construção metodológica das produções bibliográficas que compõe a amostra da Redecentro.

5.1.3 O referencial teórico-metodológico

Neste momento nos debruçamos no processo de construção da análise nomotética dos dados que desvelam o referencial teórico-metodológico apresentado pela análise individual das produções bibliográficas da Redecentro (apêndice D). Para dar conta de trazer à luz os dados que aqui apresentamos fomos direcionados pela seguinte interrogação de fundo: qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Partimos, inicialmente, do entendimento que ao se realizar uma pesquisa científica devemos, de antemão, estabelecer nosso referencial teórico que será aporte na construção metodológica da pesquisa. Isso significa escolher autores que possam nos fornecer subsídios teóricos, os quais nos permitam compreender o modo como veremos o mundo ou problema de

pesquisa e, também, o modo como construiremos o desenvolvimento investigativo proposto, que se traduzem em estabelecer o método (modo de ver) e a metodologia de pesquisa (modo de fazer), respectivamente. Sem essa escolha podemos nos perder na realização de uma atividade que não leva em consideração critérios importantes de cientificidade, proporcionando apenas construção de conhecimento de senso comum. Assim, pensamos que o domínio de um amplo e pertinente referencial teórico-metodológico parece imprescindível em uma pesquisa que se pretenda alcançar rigor e qualidade.

Ao analisarmos os dados da Redecentro, observamos que, do conjunto de cinco (05) artigos que compõem nossa amostra, quatro (04) textos apresentam seu referencial teórico-metodológico. No conjunto dessas produções bibliográficas, três (03) trabalhos, indicam autores que realizam seus estudos com aporte na matriz epistemológica do materialismo histórico dialético. Sobre essa escolha, lemos em um dos trabalhos que este se “constitui [como sendo] um estudo do estado da arte com aportes em Ferreira (2002), André (2003) e Romanowski e Ens (2006) [...]” (ARTIGO R1.5.5.1, 2015, p. 6). Ainda nos escritos desse mesmo texto encontramos que “[...] optamos por uma abordagem qualitativa, em que também utilizamos dados quantitativos, com aporte em Gatti (2006) [...]” (ARTIGO R1.5.5.2, 2015, p. 7). Vejamos que, nessa produção, a autora explicita o seu referencial teórico-metodológico.

No entanto, nos outros trabalhos, dois (02) artigos selecionados, não encontramos o referencial teórico-metodológico sendo apresentado de forma explícita como foi realizado no texto anterior, mas reconhecemos o aporte fornecido ao interpretar o artigo. Conforme recorte, abaixo exposto, de uma das pesquisas analisadas.

No que se refere à construção dos indicadores de qualidade produzidos, o grupo partiu das seguintes categorias de análise: resumo, objetivos, problemas, justificativas, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico-metodológico utilizado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007) (ARTIGO R1.1.5.1, 2015, p. 256).

Já na outra pesquisa as autoras do artigo relatam que os

[...] estudos sobre a produção acadêmica, trabalhos definidos como Pesquisa sobre a pesquisa, que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta-analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. Estes pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa, averiguando, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se

realiza, que tipos de conteúdo se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade, contribuições, repercussões etc.; entretanto, sobre os métodos utilizados até esse momento não se tem muitos registros (VIELLE, 1981, SÁNCHEZ GAMBOA, 2007) (R1.2.5.1, 2011, p. 380).

Sobre esses dois (02) trabalhos, observamos que, independente de apresentar de forma explícita ou não os seus referenciais teórico-metodológico, demonstram que os caminhos e as perspectivas metodológicas assumidas para a construção das investigações são influenciadas por diferentes estudiosos da problemática educacional. Esses autores desenvolvem processos investigativos nos quais apontam preocupações com as questões epistemológicas da produção do conhecimento na educação. Portanto, podem oferecer subsídios que atribuem critérios de valor científico no modo de ver o fenômeno e no modo de realizar a pesquisa.

Dos trabalhos em que nos foi possível identificar o referencial teórico-metodológico apenas uma (01) produção explicitou realizar o seu estudo com aporte em autores que trabalham na perspectiva da matriz epistemológica da fenomenologia. Os autores desse artigo nos relatam que “a investigação realizada seguiu os passos do método fenomenológico, segundo Bicudo, Baumann e Mocosky (2011)” (ARTIGO R1.4.5.1, 2015, p. 116). Entendemos que esses pesquisadores possivelmente encontraram nesse método o mais adequado modo de ver o seu fenômeno de estudo e, conseqüentemente, o modo de realizar a investigação empreendida, apresentando os autores escolhidos para fornecerem sua sustentação metodológica.

Sobre os diferentes autores citados como referencial teórico-metodológico nas produções bibliográficas analisadas da Redecentro compreendemos como sendo pertinente descrever resumidamente o que representam suas obras. Assim pensamos, pois podemos oferecer subsídios que possibilitam expressar o motivo de terem sido escolhidos como referência nos trabalhos empreendidos pela rede. Vale esclarecermos que apresentamos apenas os autores e produções que podiam ser consultadas nas referências dos respectivos trabalhos.

No trabalho de Ferreira (2002), intitulado *As pesquisas denominadas estado da arte*, encontramos subsídios teóricos que nos auxiliam na compreensão da construção de processos investigativos que objetivam mapear, estudar e discutir diferentes aspectos da produção acadêmica. Na produção, a autora conceitua estado da arte e destaca avanços e limitações quanto ao seu uso, principalmente quando são construídos apenas por meio da leitura dos dados bibliográficos e resumos dos trabalhos analisados.

Já em relação ao texto de Romanowski e Ens (2006), titulado de *As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação*, observamos que se trata de uma produção que busca apresentar os procedimentos e limitações do desenvolvimento dos estudos do estado

da arte. As autoras dedicam-se, após apresentação dos sentidos que atribuem ao estudo do estado da arte e de relatar algumas experiências produzidas por outros pesquisadores, ao processo de apresentação das especificidades metodológicas para desenvolver esse tipo de pesquisa, a exposição das características que se buscam alcançar como resultado dos processos investigativos e as discussões sobre as limitações que esses estudos podem trazer.

Por sua vez, nos escritos de Gatti (2006), denominado de *Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave*, notamos a produção de reflexões sobre alguns aspectos da produção da pesquisa em educação. Destacamos, em seu texto, os sentidos que atribui ao termo pesquisa, as observações que constrói a partir do comparativo entre as abordagens qualitativas e quantitativas e, sobretudo, as considerações que realiza sobre o papel dos estudos quantitativos no campo da pesquisa educacional. A autora complementa seu texto apresentando argumentações sobre o trabalho dos grupos de pesquisa no desenvolvimento investigativo da área e, especialmente, na possibilidade de avanços temáticos.

Refletimos que as obras e autores, até aqui apresentados, foram aporte teórico de apenas um (01) dos artigos produzidos pela Redecentro e que nos ocupamos de analisar nesta tese. Ao analisarmos o interior de cada das obras apontadas como referencial teórico-metodológico, foi-nos possível perceber coerência teórica entre os textos escolhidos e, também, entre a exposição do pensamento construído por seus escritores. Pensamos que essa coerência entre as obras do referencial metodológico demonstra, em certo grau, preocupação com o rigor e a qualidade necessária as produções científicas.

A próxima obra utilizada pelos pesquisadores da Redecentro foi produzida por Sánchez Gamboa (2007) e intitulada de *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Nesse livro, o autor apresenta uma coletânea de trabalhos que expressam suas preocupações com as questões epistemológicas das pesquisas realizadas no campo da educação. Em linhas gerais, sua obra oferece aos seus leitores discussões teóricas que contemplam questões sobre os métodos de pesquisa, a construção do objeto na pesquisa educacional e as concepções que fundamentam os modelos científicos, além de apresentar um instrumento para análise das produções científicas.

Já em relação ao texto produzido por Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), denominado de *A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em educação: uma discussão necessária*, observamos que trata dos resultados de uma pesquisa metaanalítica realizada em dissertações de mestrado. Nesse texto, os autores discutem o que se espera de uma pesquisa desse nível de formação e o alcance dos objetivos de investigação nesse tipo de trabalho científico. Nesse sentido, as contribuições desse artigo avançam para oferecer indicadores de qualidade sobre os objetivos de pesquisa de dissertações de mestrado.

Por fim, temos o trabalho de Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011), cujo título é *Análise qualitativo-fenomenológica de projeto pedagógico*. Trata de um capítulo de livro dedicado a exemplificar a construção de uma pesquisa documental ou bibliográfica pela perspectiva da fenomenologia. Suas páginas, traduzem os caminhos e as etapas que podem ser utilizadas para analisar documentos ou produções bibliográficas, retratando também o rigor científico exigido para as pesquisas de cunho fenomenológico.

De maneira geral, compreendemos que todas as obras e autores apresentados nos quatro (04) artigos da Redecentro oferecem reflexões sobre possíveis caminhos a serem percorridos na construção das produções bibliográficas em educação. Pensamos que essas escolhas, na sua maioria, ocorreram por se tratar de pesquisadores notáveis na área educacional e por oferecerem, pela prática, reflexões sobre o processo de construção da pesquisa científica, das questões epistemológicas que estão envolvidas e, sobretudo, do obrigatório rigor científico.

Por fim, sobre o artigo da Redecentro que analisamos e que não nos foi possível encontrar o seu referencial teórico-metodológico refletimos, inicialmente, que esse fato não nos permite mensurar que o trabalho foi desenvolvido sem subsídios de um aporte metodológico. Pensamos que, possivelmente, seus autores não julgaram importante apresentar ou mensurar os teóricos que proporcionaram os fundamentos metodológicos para sua construção. No entanto, compreendemos ser significativo que todos os trabalhos científicos se dediquem, mesmo resumidamente, a exposição de sua construção metodológica e, sobretudo, aponte o seu referencial. Tal atitude abre possibilidades para uma melhor percepção do leitor do trabalho sobre o modo como seus escritores veem seus problemas de pesquisa e como constroem suas investigações. Vale ressaltarmos, que um trabalho científico informa novos conhecimentos produzidos e, também, carrega a oportunidade de aprendizado a respeito de como se pode realizar uma pesquisa.

No próximo tópico nos dedicamos ao processo de análise nomotética das produções bibliográficas da REIPPE.

5.2 Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais

Neste tópico, apresentamos a construção de nossas análises nomotéticas das produções bibliográficas da REIPPE, envolvendo três (03) artigos (apêndice E). Inicialmente, dedicamos ao processo que buscou desvelar o aspecto colaborativo empreendido no desenvolvimento investigativo realizado pelos pesquisadores dessa rede. Assim fizemos, pois compreendemos que o sentido de redes de pesquisa abrange a edificação de um espaço de construção científica

em formato colaborativo, envolvendo a agregação de investigadores, informações e esforços de cunho intelectual, material, estrutural e financeiro para a produção de novos conhecimentos.

Assumindo essa perspectiva, fomos aos trabalhos da REIPPE. No entanto, nos textos que analisamos não encontramos relatos que pudessem nos dizer sobre o aspecto colaborativo construído nesse espaço de desenvolvimento científico, o perfil de seus membros e, tão pouco, o modo como se organizam para a edificação do trabalho partilhado. Refletimos, ainda, que apesar de não ser um item obrigatório em nenhum tipo de relato de pesquisa, consideramos como sendo pertinente que os autores evidenciem nas linhas de seus trabalhos o ambiente científico utilizado para a produção do conhecimento. Assim pensamos, pois tal fato pode evidenciar, entre outros, a convergência dos diferentes esforços intelectuais, tecnológicos, materiais e financeiros em torno do estudo de uma determinada temática ou área de pesquisa.

No próximo subtópico, apresentamos a análise nomotética sobre o método de pesquisa na amostra dos três (03) artigos da REIPPE.

5.2.1 O método de pesquisa

Para produzirmos esse subtópico, fomos ao encontro das produções bibliográficas da REIPPE orientados pelas seguintes interrogações de fundo, a saber: como se constrói as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto? quais os critérios de validação científica? há uma concepção de causalidade que se desvela?. Os dados que extraímos pela análise ideográfica realizada nos artigos da REIPPE podem ser consultados no apêndice E.

Sobre a construção das relações sujeito/sujeito ou sujeito/objeto desvelamos, nos três (03) trabalhos da REIPPE que nos ocupamos de analisar, que essas produções bibliográficas são construídas utilizando-se, sobretudo, do estudo de artigos científicos. Em dois (02) desses textos da REIPPE os pesquisadores empregam, também, o estudo de documentos, criando comparativos entre os estudos bibliográficos realizados e os dados extraídos de documentos provenientes do ambiente escolar e de agências governamentais.

A produção bibliográfica que se utilizou apenas do estudo bibliográfico denominou sua pesquisa como sendo um estudo do estado do conhecimento, conforme lemos no recorte abaixo.

Este artigo aborda a literatura acadêmico-científica sobre as boas práticas escolares numa perspectiva panorâmica, enfocando a produção científica no espaço ibero-americano. Trata-se de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, resultante de rigoroso levantamento bibliográfico, em que se identificam concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura estudada (R2.1.1.2, 2015, p. 264).

Segundo Romanowski e Ens (2006), os estudos do estado do conhecimento objetivam identificar e sistematizar um determinado tipo de relato de pesquisa de uma determinada área do conhecimento. Nessa perspectiva, observamos que essa produção bibliográfica da REIPPE cumpre esse papel ao se dedicar ao estudo de relatos de pesquisa que assumem o formato de artigos sobre as boas práticas no contexto escolar.

Para mais, refletimos que essa modalidade de pesquisa vem ganhando, nos últimos anos, campo de aplicação no universo das investigações brasileiras nas diferentes áreas do saber. Muito disso, se deve aos esforços empreendidos pelos pesquisadores que possuem o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica de uma determinada área, possibilitando apresentar os principais aspectos e as dimensões que estão sendo privilegiadas nos estudos construídos ao longo de um certo tempo e, sobretudo, relatar os avanços do conhecimento que foram produzidos no campo científico em questão (FERREIRA, 2002).

Por sua vez, sobre as duas (02) produções bibliográficas que se utilizam no estudo bibliográfico e documental temos que, em um (01) dos artigos, os pesquisadores não se preocuparam em denominar o tipo de pesquisa empregado para o desenvolvimento investigativo apresentado. No outro, seus autores relatam que a pesquisa realizada se trata de um estudo exploratório, conforme lemos: “desenvolve-se o estudo exploratório ora apresentado tendo em vista as prováveis necessidades de intervenção pedagógica associadas à implementação na rede municipal do Rio de Janeiro das políticas avaliativas e de bonificação a partir de 2009” (ARTIGO R2.3.1.3, 2014, p. 65).

Entendemos, fundamentados em Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 63), que um estudo denominado exploratório “têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias”. Esses autores recomendam, ainda, o uso da “pesquisa exploratória quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado” (CERVO et al., 2007, p. 64). Nessa perspectiva, a própria produção bibliográfica analisada da REIPPE admite que a pesquisa busca construir uma proximidade com o objeto de pesquisa ao relatar que “cabe assinalar que se trata, na verdade, de um intervalo ainda pequeno para avaliar alterações de monta em práticas escolares, o que explica o caráter apenas exploratório do estudo desenvolvido” (ARTIGO R2.3.1.3, 2014, p. 65).

Em síntese, refletimos que a definição de um tipo de pesquisa determina, em outros aspectos, sobre a abrangência e profundidade do estudo desenvolvido. Assumindo essa perspectiva, observamos ser importante que os relatos de processos investigativos especifiquem a modalidade de pesquisa utilizada. Isso possibilita que os leitores reconheçam os avanços científicos e, sobretudo, as limitações que o tipo de estudo utilizado pode apresentar no processo

de sua construção, possibilitando caracterizar a maturidade ou estágio em que se encontra a própria pesquisa realizada.

Outro aspecto que desvelamos nas produções bibliográficas da REIPPE se refere ao fato de que, em dois (02) dos textos analisados, os pesquisadores relatam os procedimentos adotados para o mapeamento das produções científicas e dos documentos em estudo nas pesquisas. Isso nos diz de um rigor científico e da preocupação em evidenciar as etapas e, sobretudo, o alcance do processo investigativo realizado. Sobre esse alcance lemos em uma das pesquisas que

[...] o mapeamento da produção científica foi realizado por meio da pesquisa de artigos científicos em bancos de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Scientific Electronic Library Online (Scielo) e na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). A busca baseou-se nos seguintes termos em português: boas práticas escolares, boas práticas educacionais e boas práticas pedagógicas e seus equivalentes em espanhol: buenas prácticas escolares, buenas prácticas educacionales e buenas prácticas pedagógicas. Além disso, considerando-se a ínfima quantidade de artigos científicos brasileiros que abordam as boas práticas escolares e, ainda, a expressividade do maior encontro de pesquisadores da área da educação no Brasil, também se pesquisaram estudos apresentados nos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (ARTIGO R2.1.1.6, 2015, p. 272-273).

Na outra produção observamos que

[...] para realizar o levantamento dos documentos a que nos reportamos foram feitas buscas nos portais de todas as secretarias estaduais de Educação dos estados e do Distrito Federal no primeiro semestre de 2014. Quando não encontrados os documentos em meio eletrônico, as respectivas secretarias foram contatadas. Foram levantados documentos de 23 estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Não compuseram o corpus de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima (ARTIGO R2.2.1.2, 2015, p. 139).

Posto isto, compreendemos que nenhuma produção científica consegue abranger a totalidade de produções científicas sobre uma determinada temática ou mesmo outros documentos que envolvem o contexto da área em estudo. Assim sendo, ao delimitar o alcance do levantamento realizado, os pesquisadores dizem, indiretamente, da abrangência do que está sendo apresentado e possibilitam a construção de estudos complementares e/ou de aprofundamentos futuros sobre o tema em questão.

Por fim, desvelamos, também, que dois (02) desses artigos da REIPPE apresenta as questões que motivam e orientam a realização do processo investigativo. Nesse sentido, vale recordarmos, com fundamentos em Bicudo (2011), que a interrogação ou as questões da pesquisa ocupam papel de destaque na formulação e construção de processos investigativos, uma vez que orientam ou direcionam seu desenvolvimento. Cabe esclarecermos, ainda, que nenhuma dessas produções bibliográficas analisadas da REIPPE explicitaram a matriz epistemológica em que se fundamentaram para estabelecer os seus modos de ver o fenômeno em estudo e de realizar a pesquisa apresentada.

Já em relação aos critérios de validação científica que encontramos nas produções bibliográfica da REIPPE, podemos destacar, inicialmente, que todas os três (03) artigos selecionados constroem suas análises utilizando-se de categorias estabelecidas por seus autores. Vale ressaltar que as categorias de análise de uma investigação devem surgir a partir do estudo prévio do referencial teórico e estar em consonância com os objetivos de pesquisa. Em uma das produções da REIPPE temos um exemplo da categorização realizada ao lermos que

[...] sem nos ater aos títulos que os identificam, buscou-se depreender modelos de documentos de acordo com os seguintes aspectos: 1. grau de especificação de “metas” ou “objetivos”; 2. grau de explicitação de fundamentos e princípios; 3. maior ou menor ênfase em produtos ou em processos; 4. maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas; 5. grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo; 6. grau de detalhamento da progressão e do compassamento) (ou do ritmo) das aprendizagens. Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “matriz curricular”, “currículo”, “proposta curricular” e “diretrizes curriculares (ARTIGO R2.2.2.2, 2015, p. 146).

Sobre o conceito de categorização lemos em Bardin (1979, p. 117) que

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse [efetuado] em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Portanto, refletimos que ao categorizar os pesquisadores objetivam observar um determinado conjunto de fenômenos, possibilitando reconhecer, destacar, diferenciar e classificar as principais ideias e, sobretudo, as convergências que são reveladas no desenvolvimento do processo de pesquisa.

De mais a mais, desvelamos que uma (01) produção bibliográfica da REIPPE parte do estabelecimento de uma hipótese. Sobre a formulação de hipóteses nas pesquisas científicas, com fundamentos em Bardin (1979, p. 98) compreendemos “que uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja orientação é a intuição e que permanece em suspensão enquanto não for submetida à prova de dados seguros”. O artigo da referida rede de pesquisa apresentou em suas linhas que

[...] pode-se levantar a hipótese de que a articulação das políticas de avaliação e bonificação tenha incrementado tanto o interesse dos professores em participar de atividades de formação, como dos gestores escolares em propiciá-las a sua equipe, como estratégia de consolidação ou garantia da continuidade do sucesso expresso no alcance das metas (ARTIGO R2.3.2.3, 2014, p. 65-66).

Todavia, o fato das demais produções bibliográficas analisadas da REIPPE não explicitarem suas hipóteses não compromete o desenvolvimento investigativo, pois, ainda com aporte em Bardin (1979), refletimos que algumas técnicas de investigação desobrigam os investigadores da necessidade de elaboração de hipóteses no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Por último, com relação as concepções de causalidade, desvelamos que as três (03) produções bibliográficas da REIPPE constroem suas análises partindo da inter-relação entre o todo e as partes, considerando os discursos em sua estrutura interna. Além disso, esses artigos também buscam no contexto atual e histórico, do fenômeno em estudo, a possibilidade de explicação de sua causa ou efeito, conforme observamos no relato abaixo.

A pesquisa apontou a existência de um forte movimento de renovação dos documentos curriculares pelos estados e pelo Distrito Federal que se acentua em relação aos achados do estudo de Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010). Essa renovação se realiza também com a adoção de novos princípios na construção dos documentos. Se, em anos anteriores, os modelos subjacentes a essa construção davam origem a documentos de natureza mais geral, que apresentavam fundamentos, princípios, bem como “competências” e “conteúdos” de modo mais amplo, os modelos ora postos em prática conduzem a uma apresentação mais explícita e pormenorizada de conteúdos, seja na forma de matriz, que evoca, em certos casos, o formato da matriz de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), seja na forma de grade curricular, que sinaliza uma progressão de conteúdo que pode ir do ano ao bimestre, neste caso, especialmente quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática. Tal percepção nos levou a identificar aspectos comuns aos documentos curriculares e estabelecer uma tipologia de modelos – “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular”

–, como descrevemos ao longo deste artigo. Tais modelos dialogam com os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996, 1998) (ARTIGO R2.2.3.8, 2015, p. 158).

Para terminar, refletimos que esses trabalhos analisados da REIPPE se aproximam da matriz epistemológica do materialismo histórico dialético. Esse fato pode explicar, em partes, a maneira como os pesquisadores enxergam o fenômeno em estudo e constroem relação com o mesmo, carregando concepções e possibilidades de desenvolvimento científico que são próprias do referido método de pesquisa.

Em sequência, nos dedicamos à construção da análise nomotética a respeito da concepção de educação apresentada nos três artigos selecionados da REIPPE.

5.2.2 A concepção de educação

Neste subtópico, fomos às produções bibliográficas da REIPPE direcionados pela interrogação de fundo: qual concepção de educação se revela na pesquisa? No entanto, após leitura, interpretação hermenêutica e construção da análise ideográfica dessas produções (apêndice E), não encontramos fragmentos textuais nesses três (03) artigos analisados que desvelam a concepção de educação dessas produções e, conseqüentemente, de seus autores.

Refletimos, entretanto, que o fato de não encontrarmos a concepção de educação dessas produções não nos permite concluirmos que seus autores não possuem um posicionamento conceitual a respeito da mesma. Assim pensamos, pois partimos do entendimento de que todo pesquisador, ao admitir um referencial teórico-metodológico para a construção de sua produção científica, carrega para si e pode explicitar ou não em seus escritos conceitos que são próprios da matriz epistemológica desse aporte teórico utilizado. Mesmo quando consideramos que tal escolha não esteja mencionada no texto. São esses conceitos que lançam luz sobre o fenômeno e nos dizem sobre o modo como enxergamos a realidade posta em estudo e, também, o modo como realizamos a pesquisa.

Por fim, no próximo subtópico dessa seção nos concentramos no desvelamento do referencial teórico-metodológico das produções bibliográficas da REIPPE.

5.2.3 O referencial teórico-metodológico

Neste último subtópico, ainda destinado a análise nomotética da REIPPE, nos doamos aos dados (apêndice E) que nos dizem do referencial teórico-metodológico dos três (03) artigos analisados dessa rede de pesquisa em educação. Para essa construção fomos orientados pela

seguinte interrogação de fundo: qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Isto posto, observamos que apenas um (01) artigo apresentou seu referencial teórico-metodológico. A esse respeito temos que seus autores fundamentam seus escritos na concepção do estudo do estado do conhecimento proposto por Ferreira (2002)²⁰. Observamos, também, que o aporte utilizado trabalha na perspectiva da matriz epistemológica do materialismo histórico dialético. Ao explicitar sua escolha os pesquisadores justificam dizendo que

[...] com o intuito de responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa de mestrado essencialmente bibliográfica, fundamentada nos estudos sobre o estado do conhecimento, que, conforme Ferreira (2002, p. 258), tem como objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Adotou-se essa abordagem por se tratar de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259) que permite o levantamento e a avaliação do conhecimento sobre o tema (ARTIGO R2.1.5.1, 2015, p. 272).

Já com relação às demais produções bibliográficas na REIPPE, esclarecemos que a ocorrência da opção de não explicitar o referencial, que deu fundamento teórico ao processo de construção metodológica da pesquisa, não implica na conclusão de não existência de um aporte. Essa situação nos direciona apenas para o entendimento de que os pesquisadores não julgaram pertinente e/ou oportuno a realização dessa apresentação. Pensamos que esse acontecimento pode ocorrer com maior frequência nesse tipo de produção bibliográfica (artigo) que, normalmente, exige um número reduzido de páginas e um esforço de síntese dos pesquisadores.

No entanto, refletimos como sendo cabível que as produções bibliográficas, ao buscarem maior rigor científico, apresentem seus referenciais teóricos-metodológicos e construam diálogos com esses aportes, esclarecendo aos seus leitores os modos de operacionalização metodológica de suas pesquisas. Ainda é salutar lembrarmos que os diferentes tipos de relatos de pesquisa cumprem o papel de disseminar novos conhecimentos produzidos e, também, de formar outros pesquisadores ao possibilitar aprender os caminhos da construção investigativa.

Na próxima seção deste capítulo nos dedicamos ao processo de análise nomotética das produções bibliográficas da RIES.

²⁰ Essa obra já apareceu como referencial teórico-metodológico nas produções bibliográficas da Redecentro e, portanto, sua descrição resumida pode ser consultada no subtópico enumerado por 5.1.3, presente nesse mesmo capítulo.

5.3 Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior

Neste tópico do capítulo, nos dedicamos à construção da análise nomotética das produções bibliográficas da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, envolvendo dezessete (17) artigos. Para essa realização utilizamos dos dados que fomos construindo no processo de análise ideográfica (apêndice F). Inicialmente, buscamos desvelar o aspecto colaborativo empregado pela RIES na construção de seus processos investigativo.

Nesse tocante, não encontramos nas produções bibliográficas em análise relatos que pudessem nos dizer do aspecto colaborativo adotado pela rede e por seus membros para organização do trabalho desenvolvido neste espaço de construção colaborativa do conhecimento. No entanto, desvelamos em duas (02) produções bibliográficas trechos que relatam sobre o aspecto colaborativo realizado na construção individual destas pesquisas e que nos pareceu oportuno apresentar. Em uma dessas produções lemos que

[...] observa-se aqui a relevância da participação de cada aluno na escrita do texto, isto é, a necessidade da colaboração não apenas sugerindo mudanças ou fazendo leituras de cunho gramático/ortográfico, mas sim de escrever o texto, de colaborar na construção, de modo a contemplar o texto com diferentes olhares e, principalmente, lincar esses diferentes olhares num todo concatenado na ideia cerne em questão. Eis um importante desafio de produzir coletivamente: mobilizar e acolher as contribuições de cada um no processo, superar a tendência a centralização, que acaba por delegar atribuições e responsabilidades diferentes a cada um, ainda que não sejam explícitas ou planejadas, e não padronizar as formas de colaboração, tendo em vista estabelecer uma lógica oriunda do pesquisar, selecionar, compreender, simplificar e explicar o objeto em foco (ARTIGO R3.5.1.8, 2011, p. 60).

Na outra produção interpretamos a divisão do trabalho ao lermos que

[...] para entender o sentido das palavras dos estudantes a equipe de investigação realizou uma leitura grand tour das respostas aos questionários. O entendimento dos significados foi trabalhado pelos membros do grupo, individualmente, e depois foi feita uma triangulação nas sessões de estudo do grupo de pesquisa. Conferidas as concordâncias e as discrepâncias, passou-se a uma nova rodada de análises, sempre que aparecia uma discordância ou uma dúvida entre os pesquisadores sobre o sentido da manifestação do estudante. O grupo debruçou-se sobre 2.206 respostas posteriormente desdobradas em 3.610 UTs, dispostas em forma de relatórios NUD*IST, obtendo-se um grande número de posições a respeito da avaliação institucional e da aprendizagem. Vários meses foram empregados nesse processo, tendo em vista o número total de respostas. Observa-se que uma mesma resposta poderia ser desdobrada em mais de uma UT (ARTIGO R3.10.1.7, 2007, p. 670).

Vejam, inicialmente, que para os pesquisadores dessas duas (02) produções o trabalho

coletivo pode acontecer ao delegar atividades que envolvam todos os membros da equipe e, sobretudo, que os mesmos possam assumir de forma alternada diferentes tarefas, desde aquelas consideradas mais simples até as mais complexas. Além disso, entendemos que uma parte do trabalho possa ser realizada individualmente e as demais coletivamente, dependendo da necessidade apresentada pelo processo investigativo em desenvolvimento. Refletimos, ainda, que o pensamento praticado por esses pesquisadores pode ser compartilhado pelos demais membros da RIES e, de certa forma, exercitado dentro desse ambiente de desenvolvimento colaborativo de investigações científicas.

No próximo subtópico, apresentamos a análise nomotética sobre o método de pesquisa na amostra dos dezessete (17) artigos da RIES.

5.3.1 O método de pesquisa

Para a construção desse subtópico, fomos às produções bibliográficas da RIES orientados pelas seguintes interrogações de fundo: como se constroem as relações sujeito/sujeito, ou sujeito/objeto? quais os critérios de validação científica? há uma concepção de causalidade que se desvela?. Os dados que extraímos pela análise ideográfica realizada nos artigos da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior podem ser consultados no apêndice F.

Assim, inicialmente, observamos que nenhuma das produções bibliográficas analisadas explicitam o método de pesquisa que serviu de aporte para a construção dos processos investigativos. Tal fato não nos permite concluir que esses pesquisadores não adotaram determinada corrente epistemológica para a construção de seus trabalhos de pesquisa. Talvez fizeram apenas a opção pela não explicitação do método de pesquisa adotado na investigação por ora realizada.

A necessidade ou não da realização dessa explicitação do método não é consensual entre os pesquisadores educacionais brasileiros. Essa divergência foi apresentada por Souza e Magalhães (2014, p. 52) ao relatarem, com aporte em Gatti (1999, p. 9), que

[...] difunde-se a predominar a afirmação, mesmo que nem sempre explícita, de que não há necessidade de se declarar a intencionalidade em relação ao método, o que pode nos levar a admitir, que tudo “na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria a luz de uma dada perspectiva, de uma teorização”[...] definidora da lógica própria de cada uma das ações empreendidas na pesquisa.

Já em outro parágrafo, Souza e Magalhães (2014, p. 52), com fundamento em Gamboa (2007, p. 59), nos relatam, em contraposição à apreciação anterior, que “mesmo que a maioria defenda a sua necessidade, há os que a compreendam como fator que inibe a criatividade e a liberdade do pesquisador [...]”. Perante o que expusemos a respeito dessa intencionalidade ou não de explicitação do método, nos posicionamos como sendo pertinente que os pesquisadores realizem essa declaração. Assim pensamos, pois compreendemos que o método, conforme Gatti (1999, p. 2), “é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”.

Nesse caminho, quando assumimos a construção investigativa conscienciosos da matriz epistemológica escolhida e exibida no nosso relato de pesquisa procuramos, mesmo que não intencionalmente, seguir com maior fidelidade os referenciais de validade científica que carrega cada método de pesquisa e que por ora assumimos, oportunizando um desenvolvimento investigativo com maior rigor científico e, sobretudo, objetivando “uma construção que se faz em situação, na confluência da teoria, do problema a ser investigado, dos objetivos e dos procedimentos acionados” (GATTI, 1999, p. 1).

Posteriormente, nos dedicamos a desvelar como são construídas as relações entre sujeito/sujeito ou sujeito objeto nos dezessete (17) artigos selecionados da RIES. Para essa construção os pesquisadores da RIES lançam mão de diferentes tipos, abordagens, procedimentos e instrumentos de pesquisa. No universo das produções bibliográficas analisadas encontramos, primeiramente, que dez (10) artigos explicitam o tipo de pesquisa utilizado no desenvolvimento investigativo. Nesse conjunto de trabalhos, apenas dois (02) textos declaram empregar uma determinada abordagem de pesquisa, três (03) apontam os procedimentos de pesquisa utilizado e, por último, sete (07) relatam os instrumentos de investigação.

Nos outros sete (07) textos, analisamos não nos foi possível desvelar o tipo de pesquisa utilizado. No entanto, nesse conjunto de artigos apenas (02) não apresentam nenhuma outra perspectiva metodológica no relato de pesquisa. Nas outras cinco (05) produções bibliográficas restantes, temos em três (03) artigos os relatos da abordagem de pesquisa utilizada; em um (01) texto, a apresentação do procedimento empregado: e, por fim, em quatro (04) artigos encontramos a exposição dos instrumentos de pesquisa que forneceram suporte para o desenvolvimento investigativo.

Tratando especificamente sobre os tipos de pesquisa encontramos uma variedade desses sendo utilizado nas produções em questão. De modo mais detalhado, desvelamos três (03) estudos de caso, duas (02) pesquisas documentais, duas (02) pesquisas documentais e bibliográficas, uma (01) pesquisa bibliográfica, uma (01) investigação do tipo representação

social e, por fim, uma (01) pesquisa narrativa. Sobre essa variedade de tipos de pesquisa aplicadas nas pesquisas educacionais, André (2001, p. 54) afirma que

[...] ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação até análises de discursos e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Além disso, refletimos que a escolha do tipo de pesquisa empregado nas produções bibliográficas da RIES pode ser influenciada pelo próprio problema de pesquisa e pela confluência deste com os objetivos traçados para o processo investigativo. Assim pensamos, pois compreendemos que a determinação do método, do tipo de pesquisa, da abordagem, dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados e oferecido pela natureza do problema a ser investigado, uma vez que são as particularidades do fenômeno que determinam os melhores caminhos para a sua compreensão.

Por sua vez, em se tratando da abordagem de pesquisa explicitada nessas produções analisadas da RIES encontramos em quatro (04) textos a utilização da abordagem qualitativa e em uma (01) produção o emprego da abordagem quali-quantitativa, conforme lemos nesse recorte do artigo.

A metodologia usada nesta pesquisa teve abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque analisou frequências e relações acerca dos dados coletados [...]. Qualitativa porque propiciou uma construção baseada nas interfaces que emergiram da análise dos textos descritos pelos respondentes e aprofundou a compreensão dos fenômenos investigados [...]. (ARTIGO R3.4.1.2, 2014, p. 25)

Nas outras produções bibliográficas analisadas, doze (12) textos, apesar de não especificarem sua opção por uma determinada abordagem, foram construídas com aporte na abordagem qualitativa. Sobre essa predominância e aumento da utilização da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais brasileiras, temos o entendimento de que “o crescimento contínuo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional, sobretudo identificada com a abordagem sociológica, é um fato que se evidencia desde os anos de 1960 e de 1970” (VILELA, 2003, p. 2). Além disso, Vilela (2003, p. 2), assegura que

[...] pode se comprovar sua situação particular de expansão e reconhecimento na receptividade das agências de fomento a projetos de cunho qualitativo e o correspondente aumento de volume dessa abordagem de pesquisa nas

universidades e centros de pesquisa. Em decorrência dessa atividade, registramos, também, tanto o aumento de apresentação de resultados de investigação de cunho qualitativo em eventos acadêmicos e em periódicos especializados, quanto do debate sobre a abordagem e seus métodos, em especial nas salas de aulas dos cursos de pós-graduação. Além disso, cresce a produção de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento que se apoiam em resultados de investigação qualitativa em várias das suas possibilidades: etnografia, etnometodologia, estudo de caso, pesquisa-ação, história de vida, estudos de abordagem antropológica, fenomenológica e outras. Da mesma forma, aumentam as ofertas de cursos para preparar os alunos pesquisadores em métodos e recursos apropriados a essa abordagem.

Refletimos, portanto, que ao adotar a abordagem qualitativa na construção de seus processos investigativos a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior corrobora com esse crescimento, com o desenvolvimento teórico-metodológico dessa abordagem e, sobretudo, com o avanço do campo científico das temáticas que são investigadas qualitativamente por seus pesquisadores. Para mais, com aporte em Gatti e André (2011, p. 34), entendemos também que as contribuições da pesquisa qualitativa na educação podem ser destacadas em quatro pontos.

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Já no que diz respeito aos procedimentos de pesquisa adotados pelas produções bibliográficas da RIES, destacamos o emprego de ciclo de políticas, de *white paper*, de autorreconstrução bibliográfica e de análise de redes sociais. Para alguns pesquisadores da rede

[...] a abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, pode dar uma grande contribuição, uma vez que, ao focar simultaneamente os contextos macro e micro, compreende as políticas, não como ações de intervenção do Estado na sociedade, mas como arenas de debates, influências, interesses locais, nacionais e internacionais de inúmeros grupos que buscam legitimidade e imposição de discursos. Para além disso, também constitui-se em um método não-linear de análise de políticas educacionais, o que vai ao encontro de compreendê-las em seus movimentos por cada ciclo, em sua natureza complexa (ARTIGO R3.3.1.2, 2015, p. 560-561).

Por sua vez, no que toca a utilização do *white paper* compreendemos que esse procedimento de pesquisa demandou, conforme recorte de um dos textos da RIES, “no grupo, a coragem para percorrer passos até então desconhecidos, em que lidar com o tema, experimentando uma nova forma de trabalhar coletivamente, exigiu duplo esforço a fim de tornar a vivência enriquecedora” (ARTIGO R3.5.1.4, 2011, p. 57).

Em outro trecho, lemos ainda que

[...] no campo educacional, em particular neste estudo, o *white paper* proporcionou uma construção coletiva, desencadeada por diferentes ideias, opiniões de especialistas sobre um tema em foco e a reunião de informações que corroboraram para a construção deste texto, evidenciando a possibilidade de construção conjunta, partindo de temas distintos, embora pertencentes a uma temática central: avaliação na Educação Superior Brasileira (ARTIGO R3.5.1.4, 2011, p. 58, grifos dos autores).

O *white paper* é bastante utilizado no contexto das ciências sociais aplicadas, sobretudo, no desenvolvimento de negócios. Sendo, por sua vez, pouco explorado como procedimento de pesquisa no contexto da pesquisa educacional no Brasil. Nas produções bibliográficas analisadas da RIES, apenas um (01) artigo faz a utilização do mesmo.

Por último, temos, respectivamente, o emprego da análise de redes sociais e a autorreconstrução bibliográfica. Compreendemos, inicialmente, que a análise de redes sociais encontra sua matriz teórica na sociologia, na psicologia social e da antropologia. A utilização dessa análise de redes sociais permite estudar as relações e ligações existentes entre pessoas ou organizações. No caso da RIES, a análise de redes sociais foi aplicada em um estudo que objetivou reconhecer como as redes de colaboração científica se forma e se desenvolvem.

Já a autorreconstrução bibliográfica foi um procedimento investigativo utilizado pelos pesquisadores da RIES com a “finalidade levar os professores a reconstruírem, via memória, suas trajetórias docentes, demarcando as fases das mesmas, suas principais características e a temática que as orienta” (ARTIGO, R3.11.1.3, 2008, p. 45). Ainda, segundo o entendimento de alguns pesquisadores da rede, nesse procedimento de pesquisa

[...] o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores. Tal perspectiva não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que o cercam, mas acreditamos que essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos docentes. Daí a importância das vozes dos professores narrando suas próprias histórias – auto reconstrução biográfica (ARTIGO, R3.11.1.3, 2008, p. 46).

No que concerne aos instrumentos de pesquisa, temos o emprego em cinco (05) textos da entrevista, em quatro (04) artigos o questionário, em três (03) produções bibliográficas a análise de conteúdo e, por fim, em dois (02) artigos a análise documental. No conjunto dos dezessete (17) artigos analisados da RIES, seis (06) não apresentaram os seus instrumentos de pesquisa. Temos, ainda, a seguinte situação: oito (08) textos foram produzidos com aporte em apenas um (01) dos instrumentos de pesquisa apresentados; e em três (03) outros artigos temos a combinação de dois ou mais instrumentos de investigação.

Sobre essa variedade de instrumentos de pesquisa utilizada no contexto da RIES, fundamentados em Deslauriers e Kérisit (2008, p. 139), compreendemos que “os pesquisadores qualitativos escolhem os instrumentos que lhes fornecerão o máximo de informações sobre o tema de pesquisa”. Portanto, pensamos que as escolhas dos instrumentos de pesquisa aconteceram pela possibilidade de levantar o maior número possível de dados que pudessem subsidiar o processo de compreensão do fenômeno posto em estudo.

Por fim, desvelamos que em (09) artigos analisados as questões investigativas são apresentadas por seus autores. Refletimos que essas interrogações cumprem o papel de direcionar todo o desenvolvimento do processo investigativo, uma vez que, com aporte em Bicudo (2012, p. 20), compreendemos que essas se constituem “no norte que dá direção aos procedimentos da pesquisa”, dando sentido ao caminho que será percorrido pelos pesquisadores. Além disso, Bicudo (2012, p. 21) acrescenta que as interrogações dizem “da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta buscando, perquirindo, não se conformando com respostas quaisquer”.

Sobre os critérios de validação científica adotados nas produções bibliográficas da RIES desvelamos que treze (13) artigos utilizam de categorias para a construção de suas análises, conforme pode ser observado no recorte de uma das produções.

A Segunda categoria, denominada Implicação com a profissão é formada por cinco subcategorias: Implicação com a instituição, Abertura para trocas, Encontro com o aluno, Articulação teoria/prática e Preocupações e interesses. Estar implicado com a profissão de professor compreende desejo de conhecer, construir e evoluir, ensejando realizações que extrapolam a busca individual, compreendendo um olhar para o outro. Sendo assim, acredito que o investimento pessoal na formação repercute positivamente na forma de viver a vida profissional (ARTIGO R3.2.2.4, 2006, p. 76).

Observamos que os pesquisadores da RIES adotam o critério de categorização na possibilidade de agrupar as ideias que são convergentes no intuito de analisá-las e de produzir

compreensões teóricas a respeito do fenômeno estudado. Tal atitude científica, na perspectiva de Carvalho e Souza (2013, p. 13), assume o sentido de

[...] pensar a categorização como uma maneira de organizar as entidades de determinado universo, em grupos ou categorias, com um propósito específico. Embora categorizar não seja uma tarefa tão simples quanto parece, todos os campos do conhecimento humano dependem da tarefa de classificar seus elementos e justificar essa classificação, como tem sido feito desde a Grécia Antiga até os nossos dias. As atividades de classificação e agrupamento dos elementos do mundo – a categorização – se mostram como uma das ações mais recorrentes e frequentes da forma de interagir com o mundo real, com a linguagem e por meio dela.

Nessa perspectiva, entendemos a categorização como um processo que é habitual aos indivíduos, pois vivemos classificando as coisas e as ideias para que possamos compreendê-las. Percebemos, ainda, que toda categorização surge da interação de um sujeito com um determinado ambiente. Assim, no caso da pesquisa científica, a categorização é fruto da interação do pesquisador com o fenômeno e com o seu contexto.

Nessa lógica, em sete (07) produções bibliográficas desvelamos que foram produzidas a partir de dados que foram extraídos a partir de questionários e entrevistas aplicados a sujeitos típicos de serem pesquisados. Em um trecho de um dos artigos analisados lemos um exemplo da caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Dos 14 colaboradores, dois eram professores formadores (PF): um deles professor efetivo da área das humanas, com mais de 20 anos de experiência no ensino superior e, que na época ministravam aulas na licenciatura em matemática da UNEMAT/Cáceres. O outro PF é professor contratado na UNEMAT, com 3 anos de experiência no ensino superior e, também, professor efetivo de Matemática de uma escola estadual do município de Cáceres (ARTIGO R3.7.2.2, 2014, p. 74).

Além disso, os pesquisadores relatam que “dos oito alunos estagiários (AE), todos realizavam no momento um dos três estágios supervisionados da licenciatura em Matemática e, desta forma, já se encontravam inseridos na escola de Educação Básica [...]” (ARTIGO R3.7.2.2, 2014, p. 75). Acrescentado ainda que “dos quatro professores da escola (PE), a maioria há mais de 10 anos em sala de aula, era de três diferentes escolas da rede estadual. Destes, todos cursaram a licenciatura em matemática [...]” (ARTIGO R3.7.2.2, 2014, p. 75).

Isso nos significou que os sujeitos da pesquisa foram selecionados observando, entre outras características, aquelas que os distinguem do universo de outros sujeitos. Ou seja, buscando agrupar pessoas específicas que pudessem dizer de sua percepção ou vivência no

universo de um determinado fenômeno que foi posto em estudo. Por meio desse relato, os pesquisadores edificam sua compreensão do objeto e avançam na construção de novos conhecimentos sobre os problemas que envolvem o contexto da educação.

Além dessa característica assumida pelos artigos da RIES, observamos que, em seis (06) produções bibliográficas, os seus autores abordam o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem. Refletimos que ao adotar essa atitude na construção de processos investigativos os pesquisadores assumem que os fenômenos em estudo sofrem transformações ao longo da história, sendo possível compreendê-los abarcando o estudo de seu contexto histórico. Em outras palavras, muitos dos problemas do campo educacional, na atualidade, podem ser explicados ou compreendidos pelo movimento histórico vivenciado pelo mesmo.

Ademais, cinco (05) artigos buscam, em um movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a construção do objeto como concreto, pensado e compreendido em seus mais diversos e contraditórios aspectos. Nessa perspectiva, entendemos que os novos conhecimentos produzidos por essas produções bibliográficas permitem evidenciar o que se encontrava oculto ou não descoberto nos fenômenos, possibilitando transformar o objeto em estudo e o sujeito que realiza o processo investigativo.

Outro aspecto que pensamos ser interessante destacar se refere ao fato de que quatro (04) produções bibliográficas apresentam e fundamentam conceitos que são importantes para a compreensão do leitor do texto, conforme pode ser notado no fragmento de um dos trabalhos.

Outro elemento conceitual, para as tramas dos fios teóricos, é a noção de trajetória, percurso, ciclo de vida, embasada em Ortega y Gasset (1970). O percurso vital pode, assim, ser entendido como etapas, idades vividas, em que cada docente vai transitando em porções de tempo que vão se sucedendo. O importante é que esta sucessão de momentos existenciais não só ocorre uns após os outros, mas principalmente, se enlaçam, resultando no que o filósofo espanhol denomina de geração. Essa envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças e estilos de vida, mas que convivem em um mesmo momento histórico, com outras gerações. Esta concepção de geração foi transposta e ampliada a partir de nossos estudos, denominando-se de geração pedagógica. Essa se constitui em um conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham, entre si, valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver à docência (ARTIGO R3.11.2.5, 2008, p. 46-47).

Refletimos que adotar a conduta investigativa de explicitação de conceitos que são significativos para a compreensão do trabalho diz de um determinado rigor científico que é tomado para essas produções. Assim pensamos, pois compreendemos que o campo da

educação, por ser multifacetado, abarca diferentes solos teóricos que podem carregar distintos sentidos e significados para um mesmo fenômeno educacional. Portanto, ao apresentarem os conceitos dos termos que lhes são relevantes os pesquisadores possibilitam que os leitores de seus trabalhos construam o entendimento ou a percepção correta do modo como concebem o que estão expondo em seus estudos.

Por último, já a respeito da concepção de causalidade que desvelamos nas produções bibliográficas da RIES encontramos em quatorze (14) artigos a especificidade de que os pesquisadores partem da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna. O recorte de um dos artigos elucidada o que refletimos ao relatar que

[...] as políticas educacionais sofrem influências globais, internacionais, nacionais e locais, tais como de organismos multilaterais, movimentos sociais, sindicatos, iniciativa privada, os quais disputam espaço para também apresentar seus interesses, suas “necessidades sociais”, que nem sempre coincidem com aquelas dos agentes das comunidades escolares. Assim, é estabelecida uma conexão entre os interesses do Estado e as necessidades de parte da sociedade, o que, veremos, dá condições de possibilidade ao surgimento de uma política intersetorial de desenvolvimento social. (ARTIGO R3.3.3.3, 2015, p. 563).

Além dessa singularidade apresentada na análise dos artigos da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, desvelamos, também, que dez (10) produções bibliográficas buscam no contexto a causa ou explicação do objeto. Em um desses trabalhos lemos que

[...] o contexto histórico em que se desenvolve tal processo merece certo destaque. A implementação da agenda neoliberal combinada com o que se denomina globalização acarretou uma necessária alteração na correlação de forças entre poderes nacionais e organizações multilaterais, ou seja, realocalizou certos atores internacionais em uma posição de maior força do que atores nacionais e mesmo Estados (ARTIGO R3.3.3.10, 2015, p. 563).

Em outro texto, lemos ainda que

[...] No Brasil, mais especificamente na Educação Superior, observa-se que avaliação assume os mais variados formatos ao longo da história. Percebe-se que, em diferentes períodos, evidenciam-se condutas avaliativas distintas incluindo desde processos mais burocráticos e padronizados, até os mais amplos e democráticos. Estes últimos envolvendo os estudantes e toda a comunidade acadêmica na verificação do aproveitamento e das condições de aprendizagem evidenciadas no meio avaliado. Já os primeiros, sem a participação da sociedade, mediante ações fiscalizadoras, averiguavam a instituição em todos os seus aspectos (ARTIGO R3.5.3.2, 2011, p. 57).

Isso nos possibilita compreender que o fenômeno de estudo da RIES encontra-se inserido em um determinado contexto e que esse contexto influencia os movimentos desse objeto de estudo. Assim, refletimos que possivelmente só podemos analisá-lo quando buscamos compreender como esses movimentos interferem e determinam o objeto de pesquisa ou problema de investigação em sua totalidade.

No próximo subtópico, construímos a análise nomotética sobre a concepção de educação desvelada nas dezessete (17) produções bibliográficas selecionadas da RIES.

5.3.2 A concepção de educação

Para a construção desse subtópico, fomos às produções bibliográficas da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior direcionados pela interrogação de fundo: qual concepção de educação se revela na pesquisa? Nessa perspectiva, revelamos, inicialmente, que dez (10) produções bibliográficas analisadas no contexto da RIES carregam em suas linhas determinado conceito ou um ponto de vista para a educação.

No conjunto desses trabalhos, desvelamos, ainda, que em oito (08) deles o conceito de educação é apresentado assumindo o papel de desenvolvimento e de transformação da sociedade. A concepção apresenta por esses textos pode encontrar suas raízes nas contribuições de Freire (2002, p. 61) ao relatar que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Ou seja, por meio da educação, que é uma atividade humana, os indivíduos são capazes de interferir na realidade, transformando-a.

Assim, compreendemos, ao ler os trechos dos textos analisados, que eles nos permitem pensar a educação como possibilidade de transformação da sociedade, conforme o recorte em que a autora relata que, “[...] da mesma forma, possibilitam que o acadêmico construa conhecimentos, e que tais conhecimentos façam sentido à sua vida prática, podendo intervir como cidadão na sociedade que aí se apresenta” (ARTIGO R3.15.4.4, 2016, p. 209).

Além disso, esse conjunto de produções bibliográficas enfatiza a importância da formação humana, da construção da relação professor-aluno, da possibilidade de construção de uma reflexão sobre a realidade vivida pelos próprios educandos, do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, da valorização da experiência de cada indivíduo, da integração entre teoria e a prática e, não menos importante, do reconhecimento de que cada aluno apreende de uma forma, buscando respeitar sua individualidade.

Já as outras duas (02) produções bibliográficas revelam um conceito de educação voltado para atender as demandas de mercado. Essa concepção se aproxima mais do discurso e

das ideais neoliberais e, portanto, assume a posição de um movimento de natureza hegemônica. Desse modo, do ponto de vista neoliberal, a educação deve funcionar segundo os preceitos do mercado. Nesse sentido, conforme Marrach (1996, p. 46-48), os objetivos da educação na perspectiva neoliberal envolvem:

- a) atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
- b) tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
- c. fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Assumindo essa perspectiva, lemos no trecho de um dos trabalhos analisados que

[...] nesse sentido, cabe à universidade garantir aos estudantes uma experiência formativa que viabilize o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades do indivíduo, ao mesmo tempo em que proporcione referência para o mercado de trabalho com mais autonomia (ARTIGO R3.1.4.4, 2007, p. 37).

Refletimos que o texto exposto nos possibilita interpretar que o conceito de educação indica que a formação oferecida pelas instituições de ensino – no caso da RIES sendo o objeto de pesquisa o ensino superior – carece de atender as demandas do mercado que buscam por profissionais qualificados. Ou seja, formar indivíduos que atendam às necessidades e aos anseios mercadológicos. Corroborando, assim, com a ideia de um modelo de educação neoliberal que anteriormente apresentamos.

Ambas as concepções de educação, tanto a de natureza hegemônica como a contra-hegemônica, apresentadas pelas produções bibliográficas da RIES possuem seus idealizadores e, sobretudo, seus defensores, valendo esclarecermos que não nos cabe aqui julgar as posições assumidas por cada um. Nesse sentido, nos preocupamos apenas em desvelar o que se mostrou significativo nas produções, pois compreendemos que cada posição teórica carrega suas contribuições para o avanço científico do campo educacional.

No último subtópico, apresentamos a análise nomotética realizada nos dezessete (17) artigos selecionados no contexto da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.

5.3.3 O referencial teórico-metodológico

Para a construção desse subtópico, nos doamos aos dados desvelados na análise ideográfica (apêndice F) e que nos dizem do referencial teórico-metodológico dos artigos analisados da RIES. Para essa construção, fomos orientados pela seguinte interrogação de fundo: qual referencial teórico foi aporte na construção metodológica da pesquisa?

Aos nos debruçarmos na análise desses dados encontramos em nove (09) produções bibliográficas a explicitação das obras e autores que forneceram subsídios teórico-metodológico para a construção da investigação. Nos demais, compreendendo oito (08) artigos, os pesquisadores não relatam quais obras compõe o seu referencial teórico-metodológico.

Vale relembramos que o fato de não ser possível desvelar o referencial teórico-metodológico dessas produções bibliográficas não nos permite concluir que elas foram construídas sem um aporte, pois pode ter sido apenas uma opção dos pesquisadores em não relatar os teóricos da metodologia utilizada na construção de suas pesquisas. No entanto, tal entendimento não afasta nossas considerações sobre a relevância de tornar claro para os leitores de um trabalho científico os caminhos percorridos para a construção do processo investigativo e os teóricos que fornecem luz para essa trajetória.

Assim pensamos, pois compreendemos que o relato de um trabalho científico cumpre diferentes papéis e, entre outros, o de difundir os novos conhecimentos produzidos e o de ensinar os modos de se construir uma pesquisa acadêmica pela própria ação realizada na investigação. Ambos os aspectos, por si só, podem justificar a relevância que damos à necessidade de explicitação dos caminhos percorridos pelos pesquisadores educacionais e da apresentação do referencial metodológico que lhes forneceram os subsídios necessários para essa construção.

No conjunto das produções bibliográficas que explicitam o referencial que fundamentou a construção metodológica da pesquisa desvelamos, inicialmente, o quantitativo de vinte e uma (21) diferentes obras sendo utilizadas como aporte teórico-metodológico, sendo oito (08) livros editados em língua portuguesa e treze (13) em língua estrangeira – com predominância do inglês. Pensamos que esse fato pode ser justificado quando consideramos que os pesquisadores da RIES constroem algumas produções bibliográficas utilizando-se de metodologias que ainda são pouco exploradas e discutidas no contexto da pesquisa educacional brasileira, viabilizando a construção do aporte a partir da literatura estrangeira que se apresenta numerosa.

Além disso, nesse conjunto de nove (09) produções bibliográficas desvelamos, ainda, que quatro (04) artigos apresentam apenas uma (01) obra em seu referencial teórico-metodológico. Os demais textos, compreendendo cinco (05) trabalhos, apresentam duas (02) ou mais obras na construção do diálogo e do entendimento a respeito do percurso metodológico realizado pela investigação em questão.

Sobre cada uma dessas obras utilizadas pelos pesquisadores da RIES, destacamos, inicialmente, o capítulo de um livro que foi produzido por Moraes (1998) intitulado de *Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo*. Nesse capítulo, o autor apresenta o relato de uma experiência de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação da PUCRS. Além disso, discute os princípios da análise de conteúdo e os passos para sua implementação em uma pesquisa científica. Em linhas gerais, esse capítulo representa um exemplo quando afirmamos que um processo investigativo pode ensinar pela sua própria ação prática, possibilitando ser inspiração para outros pesquisadores. Essa é a única obra que foi utilizado por duas (02) diferentes produções bibliográficas da RIES.

A próxima obra utilizada pelos pesquisadores da RIES foi produzida por Bardin (2009) e titulada de *Análise de conteúdo*. Nesse livro, o autor apresenta, inicialmente, uma exposição histórica da análise de conteúdo, descreve a relação desse instrumento de pesquisa das ciências humanas com os outros campos do saber, exhibe exemplos que representam a utilização da análise de conteúdo em diferentes processos investigativos e, por último, detalha minuciosamente o processo de organização e as técnicas desse tipo de análise. Esse livro é uma das principais fontes de referência teórico-metodológico para os pesquisadores que utilizam da análise de conteúdo para a construção de seus processos investigativos educacionais, sobretudo, os que trabalham na perspectiva do materialismo histórico dialético.

O próximo livro foi elaborado por Bós (2004) e foi intitulado de *Epi Info® sem mistérios: um manual prático*. Vale esclarecermos que o Epi Info® é um *software* de domínio público utilizado principalmente em pesquisas na área da saúde que trabalham com dados de epidemiologia. No livro em questão, o autor apresenta desde o histórico e principais componentes do *software* até a sua utilização, incluindo as possibilidades de análises estatística dos dados, gráficos e tabelas que são gerados pelo mesmo. Esse tipo de *software* é indicado, sobretudo, para tratamento de dados oriundos de processos investigativos que trabalham na perspectiva da abordagem quantitativa ou quali-quantitativa.

No que concerne ao livro preparado por Chizzotti (2011), que recebeu o título de *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*, temos uma obra dividida em quatro partes. Na primeira delas, o autor trata exclusivamente da pesquisa experimental, desde uma introdução

da temática até a apresentação das fases de uma pesquisa experimental, da coleta e análise dos dados quantitativos. Na segunda parte, apresenta a pesquisa qualitativa e os procedimentos de coleta de dados desse tipo de pesquisa. Na terceira e quarta parte, apresenta, respectivamente, as fontes documentais e bibliográficos em diferentes áreas do conhecimento.

A próxima obra utilizada refere-se ao capítulo de um livro escrito pelo pesquisador Brandão (2006) e intitulado de *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. Nesse capítulo, o autor se dedica ao relato histórico da pesquisa participante no cenário latino-americano, apresenta algumas variações de nomenclatura e da prática desse tipo de pesquisa e se dedica, sobretudo, as discussões que envolvem os princípios, propostas e práticas da pesquisa participante.

Em continuidade, temos o livro de Schön (2000) que recebeu o título de *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Nessa obra, a proposta é de uma formação profissional que busca a interação entre teoria e prática por meio de um sujeito reflexivo. Para isso, o autor se dedica às discussões que incorporam o sentido de um ensino baseado no processo de reflexão-ação, objetivando a formação dos educandos pela prática e estimulada na interação entre professor-aluno.

No que diz respeito ao livro de Goffman (1989), titulado de *A representação do eu na vida cotidiana*, temos uma obra da área de psicologia social que objetivou estudar o conhecimento que o homem possui de si mesmo. Nesse livro, o autor aborda o comportamento do homem na sociedade e as formas de sua manifestação. Para isso, o autor lança mão de um vocabulário advindo do teatro para interpretar a vida social a partir de uma análise que denominou de face a face. O livro é resultado de um produto que teve sua origem, essencialmente, na pesquisa etnográfica desenvolvida durante seu processo de doutoramento.

Não menos importante, desvelamos também a utilização do capítulo de um livro produzido por Bauer (2004) que recebeu o nome de *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. Nesse capítulo, o autor faz, inicialmente, uma revisão histórica da análise de conteúdo e, posteriormente, apresenta algumas considerações teóricas sobre as possibilidades de organização de uma análise de conteúdo. Ainda, nesse capítulo, dedica-se a esclarecer a possibilidade da construção da análise de conteúdo por meio da utilização dos recursos de informática e ao final relata, também, os pontos que considera forte na análise de conteúdo e as suas fraquezas ou pontos de pesquisa que a mesma não alcança.

A próxima obra foi escrita pelos autores Bowe, Ball e Gold (1992) e foi intitulada de *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Nesse livro, os autores abordam o relato de uma pesquisa em que objetivaram desvelar os efeitos nos diferentes

aspectos do ambiente escolar inglês a partir da implementação da legislação de 1988 que promoveu a reforma educacional do sistema escolar da Inglaterra. A obra abarca as áreas de política educacional, de gestão educacional e da sociologia da educação.

Na sequência, temos a obra dos autores Castañeda, Cabrera, Navarro e Vries (2010) intitulada de *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Nesse livro, os autores tratam especificamente da utilização desse referido *software* estatístico que possui a finalidade de realizar análises estatísticas e criar tabelas e gráficos com dados complexos. Além de dados numéricos, esse *software* também é capaz de realizar análises de elementos textuais, por isso sua utilização no contexto das pesquisas educacionais.

O próximo livro utilizado pelos pesquisadores da RIES foi elaborado por Miles e Huberman (1994) e recebeu o título de *Qualitative data analysis: na expanded sourcebook*. Nessa obra, seus autores apresentam modelos de exibição visual de dados da pesquisa qualitativa. Para ser mais preciso, são relatados nessa obra quarenta e nove (49) métodos específicos para serem utilizados como possibilidade de análise e apresentação dos dados provenientes de investigação de abordagem qualitativa, podendo representar um guia prático para os pesquisadores do campo educacional.

No que diz respeito a tese de doutorado de Willerton (2005), que recebeu o nome de *Ethos and exigence: white papers in high-tech industries*, temos um estudo que aborda o contexto histórico do procedimento de pesquisa denominado de *white papers* e sua utilização no contexto empresarial. O emprego desse procedimento de pesquisa também é discutido no trabalho de Gordon e Graham (2003) intitulado de *The art of the white paper* e serviu de aporte aos pesquisadores da RIES. Além dessas obras, os pesquisadores buscaram subsídios no livro de Stelzner (2007) que recebeu o título de *Writing white papers: how to capture readers and keep them engaged*. Refletimos, nesse caso, que os pesquisadores da RIES buscaram em outras áreas do saber possibilidades metodológicas que pudessem subsidiar a construção de seus processos investigativos educacionais.

Além disso, os investigadores da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior buscaram no capítulo de livro produzido por Grawitz (1986), que recebeu o título de *Le techniques au service des sciences sociales*, o conhecimento sobre as técnicas que estão disponíveis para a área de ciências sociais que pudessem dar subsídio ao desenvolvimento de processos investigativos no campo das ciências humanas, mais precisamente nos diferentes problemas que envolvem os diferentes contextos da educação.

Outra obra consultada se refere ao texto de Carolan (2014) denominado de *Social*

network analysis and education: theory, methods and applications. Nesse livro, temos uma apresentação introdutória das teorias, métodos e suas aplicações para a construção de análises científicas a respeito de redes sociais. A referida obra é voltada para os pesquisadores que objetivam estudar os fenômenos educacionais à luz da análise de redes sociais, fornecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento da pesquisa científica.

O próximo capítulo de livro utilizado foi escrito por Arnaus (1995) e recebeu o título de *Voces que cuentan y voces que interpretam*. Nessa obra, se produz reflexões a respeito da importância da pesquisa narrativa, dando aos sujeitos da investigação vozes para narrar suas próprias histórias e a partir delas a possibilidade dos pesquisadores construir suas análises qualitativas que envolvem um determinado problema educacional.

Além desse capítulo, outras obras forneceram aporte teórico-metodológico para a construção da pesquisa narrativa desenvolvida pelos pesquisadores da RIES. Nessa perspectiva, temos o capítulo de livro produzido por Connelly e Clandinin (1995) e intitulado de *Relatos de experiência e investigación narrativa*, o capítulo de livro elaborado por Mcewan (1998) e denominado de *Las narrativas en el estudio de la docencia*, o livro produzido por Huberman (1989) e que recebeu o título de *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*, e, por último, o capítulo de livro elaborado por Huberman (1998) e intitulado de *Trabajando con narrativas biográficas*. Ambos os textos apresentam a pesquisa narrativa como possibilidade de dar vozes aos sujeitos pesquisados no desenvolvimento da construção científica.

Por último, em conclusão desse subtópico, ressaltamos a variedade de referencial teórico-metodológico nas produções bibliográficas da RIES. Refletimos que muito desse fato pode ser influenciado pelo diversificado quantitativo de tipos, procedimentos e instrumentos de pesquisa que foram empregados no desenvolvimento investigativo dos relatos de pesquisa selecionados para análise. Parte desse referencial teórico-metodológico são manuais de pesquisa já reconhecidos no contexto da investigação educacional. Outros, por sua vez, são relatos de pesquisa que nos ensinam pela prática realizada. Observamos, ainda, que uma fração desses textos científicos são pouco explorados no campo das ciências humanas. Por fim, pensamos que os pesquisadores escolheram seus aportes teóricos para o desenvolvimento metodológico da pesquisa em função da possibilidade de construir caminhos que os levassem ao desvelamento e à compreensão do fenômeno posto em estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico, objetivamos realizar síntese compreensiva abrangendo as características que se destacaram a respeito do conhecimento nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão epistemológica. Para isso, evidenciamos as características que se sobressaem sobre o conhecimento produzido nas redes de pesquisa selecionadas.

Antes de tecermos nossa síntese compreensiva sobre o que desvelamos nas produções bibliográficas dessas redes de pesquisa consideramos que esse processo de doutoramento, pelo qual passamos, representa apenas os passos iniciais de nossa trajetória como pesquisadores no contexto da educação, pois pensamos que outros desafios e novas indagações nos moverão para a construção de outros processos investigativos e de novos saberes científicos.

Em direção à perspectiva de realização da síntese compreensiva desta pesquisa, cabe mensurar que nos encontramos conscienciosos de que nossas descobertas podem ser entendidas como momentâneas, pois compreendemos que todo processo investigativo se abre para novas interrogações, para outros olhares e, sobretudo, para interpretações que podem se diferenciar da qual apresentamos nessas linhas construídas neste relato de pesquisa.

Dito isto, nos colocamos outra vez diante da interrogação que norteou todo o desenvolvimento deste processo investigativo, a saber: como se desvela a construção epistemológica das produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, segundo o método, o referencial teórico-metodológico e a concepção de educação?

Ao refletirmos sobre as manifestações, particularidades e articulações quanto ao emprego de bases epistemológicas em uma amostra das produções bibliográficas dessas redes de pesquisa em educação, a respeito dos autores que fornecem contribuições teóricas na construção dos artigos em análise e, por último, acerca das concepções de educação que foram privilegiadas pelos investigadores fomos dando conta de revelar algumas respostas.

No que concerne a Redecentro, ressaltamos, inicialmente, que seus pesquisadores possuem a compreensão do aspecto colaborativo do trabalho desenvolvido neste ambiente de construção científica. Assim refletimos, pois desvelamos que as produções bibliográficas dessa rede assumem que os relatos de pesquisa são frutos de esforços de um coletivo e relatam como este movimento de colaboração acontece entre os integrantes da rede de pesquisa, possibilitando a construção de diálogos, momentos de aprendizagem e de partilha de saberes.

Além disso, trata-se de uma rede de pesquisa formada por diferentes perfis, pois envolve professores pesquisadores dos diferentes programas de pós-graduação da região Centro-Oeste, egressos de mestrado, doutorado e iniciação científica, mestrandos, doutorandos, alunos de

iniciação científica e outros convidados. Essa variedade de perfis admite uma pluralidade de ideias e esforços para o alcance de objetivos comuns, enriquecendo os resultados do trabalho realizado por essa rede.

Para a construção de seus processos investigativos, os pesquisadores da Redecentro utilizam-se, em alguns artigos, de perspectivas teóricas do materialismo histórico dialético e, em outros, admitem aspectos da fenomenologia. No entanto, a opção pela explicitação do método escolhido para a construção investigativa não se mostrou consensual em todas as produções bibliográficas analisadas. Refletimos que declarar o método de pesquisa empreendido possibilita aos leitores de um relato de pesquisa maior possibilidade de compreensão das relações construídas entre sujeito/objeto e, sobretudo, como esses pesquisadores enxergam a realidade do fenômeno posto em estudo. Isso também nos diz da possibilidade de um maior rigor científico, pois essa explicitação implica indiretamente na necessidade de um domínio teórico do mesmo.

Além disso, verificamos que as produções bibliográficas da Redecentro são do tipo metapesquisa, ou seja, a pesquisa realizada a partir da análise de outras pesquisas com o intuito de identificar características que envolvem a construção dos processos investigativos. As investigações científicas construídas pelos pesquisadores dessa rede de pesquisa partem da leitura de teses e dissertações e dos dados das mesmas que são colhidos por um instrumento de análise elaborado pela própria equipe da rede. A construção desse instrumento de pesquisa contou com a experiência dos pesquisadores da rede e de estudos teóricos sobre as categorias que foram selecionadas por esses investigadores educacionais.

Para mais, encontramos no conjunto das produções bibliográficas da Redecentro duas diferentes concepções de educação. Em uma delas, os pesquisadores entendem que a formação humana, técnica e político-social acontece a partir de uma relação dialética entre indivíduos que são historicamente situados e que produzem e transmitem conhecimentos para a transformação de si mesmos e do mundo em que se encontram inseridos. Na outra, privilegia-se o conceito de que a educação, enquanto produto final, é resultado de um processo por meio do qual se busca humanizar os indivíduos para que possam compreender e dar sentido e significado as coisas do mundo, a si mesmos e aos outros.

Por último, a escolha do referencial teórico utilizado nas produções bibliográficas da Redecentro harmoniza-se com as matrizes epistemológicas utilizadas pelos pesquisadores, sendo: materialismo histórico dialético e a fenomenologia. Além disso, todos os textos consultados e, respectivamente, seus autores são nacionais. Isso nos indica, na percepção dessa rede de pesquisa, que os teóricos brasileiros dão conta de oferecer subsídios teórico-

metodológicos para a construção de processos investigativos no contexto da educação brasileira.

Em se tratando da REIPPE, temos, inicialmente, que nenhuma das produções bibliográficas analisadas explicitaram o método de pesquisa escolhido e, tão pouco, fazem menção de autores que pudessem indicar essa escolha. No entanto, após o processo de análise de como foram desenvolvidos esses relatos de pesquisa foi possível reconhecer que essas produções apresentam perspectivas epistemológicas do materialismo histórico dialético.

As relações entre sujeito/objeto são construídas utilizando-se, sobretudo, do estudo de artigos e de documentos provenientes do ambiente escolar e de agências governamentais. Os estudos realizados foram do tipo documental e bibliográfico, estado do conhecimento e pesquisa exploratória. Quanto aos procedimentos de pesquisa empregados desvelamos, sobretudo, o emprego da análise documental e da análise de conteúdo.

Por fim, com relação à concepção de educação não nos foi possível desvelar, nos artigos analisados, qual posicionamento teórico foi assumido pelos integrantes da REIPPE em suas produções. Para mais, a respeito do referencial que deu aporte teórico à construção metodológica dessas pesquisas, encontramos em apenas uma (01) produção bibliográfica essa menção. A respeito dessa obra trata-se de uma autora brasileira bastante utilizada para fundamentar estudos do estado do conhecimento no contexto da pesquisa educacional.

No que diz respeito a RIES, desvelamos, inicialmente, que o método de pesquisa empregado nessas produções bibliográficas não é explicitado por seus autores. No entanto, identificamos, de forma predominante, a presença de características que são assumidas pela matriz epistemológica do materialismo histórico dialético nos relatos de pesquisa que nos ocupamos de analisar dessa rede de pesquisa em educação.

Por sua vez, a construção metodológica das produções da RIES não é evidenciada em totalidade em todas as produções bibliográficas selecionadas para análise. No conjunto dos trabalhos que apresentam a perspectiva metodológica, observamos uma variedade de tipos, procedimentos e instrumentos de pesquisa sendo utilizados. Sobre isso, pensamos que a escolha do percurso metodológico de um processo investigativo é dada pela natureza do fenômeno em estudo em concordância com os objetivos definidos para o trabalho a ser realizado.

Em se tratando das concepções de educação que foram encontradas nas produções bibliográficas da RIES, temos dois diferentes movimentos; no primeiro, uma concepção que se vincula a uma educação libertadora capaz de transformar a realidade do indivíduo e da sociedade que se encontra inserido, focalizando no protagonismo e na individualidade do aluno no processo de aprendizagem; no segundo, temos uma concepção de educação voltada

para atender as demandas do mercado, aproximando-se do discurso e das ideias neoliberais, ou seja, formar indivíduos para atender às necessidades e aos anseios mercadológicos.

Por último, com relação ao referencial teórico-metodológico apresentado nos artigos analisados no contexto da RIES, observamos uma variedade de obras e autores que fundamentam o percurso de construção dos processos investigativos em questão. Na sua maioria, são autores internacionais e obras em língua estrangeira. A outra parte restante é composta por livros editados em língua portuguesa, sendo que, apenas uma fração desses foram produzidos por autores brasileiros. Refletimos, inicialmente, que essa multiplicidade de referencial teórico-metodológico pode ser justificada pela própria variedade de tipos, procedimentos e instrumentos de pesquisa que estão sendo utilizados pela rede de pesquisa. Além disso, entendemos que experiências formativas no exterior, possivelmente vivenciadas por alguns integrantes da rede, podem auxiliar nesse processo de importação teórica. Para mais, os pesquisadores da rede podem entender também que os referenciais teórico-metodológicos nacionais não dão conta de fundamentar os percursos investigativos escolhidos ou, ainda, que as metodologias empregadas em alguns trabalhos são pouco exploradas pela literatura brasileira e, sobretudo, pelos pesquisadores educacionais.

Vale ressaltarmos, já no contexto das três redes de pesquisa em educação, que elas concentram seus esforços financeiros, intelectuais, estruturais em torno de um projeto temático que envolve o contexto educacional e dos subtemas que se abrem a partir dele, a saber: Redecentro dedica-se ao estudo da produção acadêmica sobre o professor da região Centro-Oeste; REIPPE oferece espaço para a construção de reflexões a respeito de políticas públicas educacionais no Brasil; e a RIES proporciona discussões sobre a educação superior.

Observamos que o aspecto colaborativo empreendido nessas redes de pesquisa ainda é pouco explorado na apresentação dos relatos de pesquisa, especialmente na REIPPE e RIES. Pensamos que essa exibição deveria ocupar algumas linhas dos trabalhos desenvolvidos por esses ambientes de construção científica. Tal atitude poderia dizer do solo onde são produzidos esses conhecimentos e, sobretudo, evidenciar a importância da formação desses espaços para a construção de novos saberes e avanço da ciência, encorajando outros pesquisadores.

Com relação ao emprego do método, observamos que, na maioria, os trabalhos das redes de pesquisa em educação analisadas empreendem seus processos investigativos assumindo perspectivas epistemológicas do materialismo histórico dialético. Além disso, a abordagem qualitativa abarca quase a totalidade dos artigos analisados. A predominância dessa abordagem na pesquisa educacional brasileira é discutida por diferentes pesquisadores da área.

Observamos, ainda, que os percursos metodológicos das produções variam significativamente apenas nas produções bibliográficas da RIES. No contexto da Redecentro, bem como da REIPPE, o tipo, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa são similares entre as produções bibliográficas das respectivas redes de pesquisa. Pensamos que esse fato pode ser justificado ao considerarmos a quantidade de pesquisadores que se vinculam a cada uma dessas redes de pesquisa. O maior quantitativo de integrantes é reconhecido na RIES e, possivelmente, temos também uma maior variedade do perfil de formação dos pesquisadores nessa rede, o que pode corroborar na diversificação dos percursos metodológicos empreendidos pela experiência dos membros no desenvolvimento investigativo da rede de pesquisa.

A respeito da concepção de educação apresentada pelas redes de pesquisa, observamos na Redecentro uma dispersão de conceitos em função da matriz epistemológica assumida por cada uma das produções bibliográficas analisadas. Já na RIES notamos uma polarização de conceitos, possivelmente, dado pela experiência de cada pesquisador e pela forma como percebe as coisas do mundo, em especial a educação. Pensamos que esse fato pode ocorrer se considerarmos que essas podem ser redes de pesquisa que abrigam pesquisadores com diferentes formações e advindos de distintas áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de novos saberes a várias mãos.

Por último, em relação ao referencial teórico-metodológico apresentado pelas redes de pesquisa em educação, observamos uma variedade de autores e obras sendo consultadas. Refletimos que essa atitude investigativa encontra raízes, sobretudo, no fato de que o campo da educação é multifacetado e busca em outras áreas contribuições teórico-metodológico que possibilitam o estudo dos fenômenos educacionais.

Enfim, esperamos ter contribuído com algumas reflexões sobre a produção do conhecimento em educação nos espaços colaborativos de desenvolvimento científico, denominados de redes de pesquisa. Vale ressaltamos que não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de estudos e discussões da temática apresenta nesta tese, apenas de encorajar outros pesquisadores a se enveredarem por esses caminhos ainda pouco explorados no contexto da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Acadêmicos: biografia de Darcy Ribeiro*. [20--?]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 21 de mar. 2019.
- ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIMAS, T. A. *Estatística aplicada à Administração e Economia*. Tradução de Luiz Sérgio de Castro Paiva. Revisão Técnica Petrônio Garcia Martins. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ANDRE, M. E. D. A. de.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte sobre a formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>. Acesso em: 28 de jul. 2018.
- ANDRE, M. E. D. A. de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 de set. 2019.
- ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretam. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995, p. 61-78.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Sobre a ANPEd*. [20--?]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 19 de set. 2019.
- BALANCIERI, R; BOVO, A. B.; KERN, V. M.; PACHECO, R. C. dos S.; BARCIA, R. M. A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo da Plataforma Lattes. *Revista Ciência da Informação*, v. 34, n. 1, p. 64-77, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19652005000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 de jun. 2020.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, D. A. et al. *A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro Oeste*. Projeto de Pesquisa. Goiânia: UFG, 2005.
- BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 189-217.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da Fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo:1999.

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Curitiba, PR, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>. Acesso em: 22 de abr. 2020.

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, SC, v. 9, Ed. Temática (junho), p. 7-20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9nespp7/27377>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BICUDO, M. A. V.; BAUMANN, A. P. P.; MOCROSKY, L. F. Análise quantitativo-fenomenológica de projeto pedagógico. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M. Um estudo hermenêutico do texto de matemática. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 33, p. 3-22, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art01_33.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 11 de jun. 2020.

BÓS, Â. J. G. *Epi Info® sem mistérios: um manual prático*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, C. R. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. 2006. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 19 de out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1931. Seção 1, p. 5800. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>. Acesso em: 15 de abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 1937. Seção 1, p. 1210. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-norma-pl.html>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jul. 1938. Seção 1, p. 15169. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-norma-pe.html>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 1946. Seção 1, p. 9256. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-norma-pe.html>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jan. 1951a. Seção 1, p. 809. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-norma-pl.html>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1951b. Seção 1, p. 10425. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 1955. Seção 1, p. 23778. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-norma-pe.html>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11221. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-norma-pl.html>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.230, de 22 de junho de 1962. Cria a Comissão de Planejamento da Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 1962. Seção 1, p. 7413. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-1230-22-junho-1962-352438-norma-pe.html>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

BRASIL. Parecer nº 977/1965. *Definição dos cursos de pós-graduação*. Parecer CFE nº 977/65, CESu, aprovado em 03 dez. 1965. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BRASIL. Parecer nº 77/1969. *Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação*. Parecer CFE nº 77/69, CESu, aprovado em 11 fev. 1969.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: 19 de set. 2019.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Extrato de convênio de implementação da Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 out. 2013. Seção 3, p. 74. Disponível em <http://www.in.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 19 de set. 2019.

BULAWSKI, S. Interpretação e subjetividade em Paul Ricoeur. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 31, n. 101, p. 375-388, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/347/651/>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

CAMPOS, M. D. de M. *Concepções de formação inicial de professores para a educação básica: um estudo a partir das produções acadêmicas do centro-oeste, período 1999-2005*. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012. Disponível em <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205491.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/911/917>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

CAROLAN, B. V. *Social network analysis and education: theory, methods and applications*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications, 2014.

CARVALHO, M. de L. G. de.; SOUZA, M. Categorização/classificação. *Cadernos CESPUC*, Belo Horizonte, n. 23, p. 13-18, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/8298/7179/>. Acesso em: 10 de out. 2020.

CASTAÑEDA, M. B.; CABRERA, A. F.; NAVARRO, Y.; VRIES, W. de. *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995, p. 53-78.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). PLATAFORMA SUCUPIRA. *Cursos avaliados e reconhecidos*. [20--?]a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CAPES. AVALIAÇÃO QUADRIENAL. *Sobre a quadrienal*. [20--?]b. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/a-avaliacao>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CAPES. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. *Relatório da avaliação quadrienal 2017 – educação*. 2017. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 19 de set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DAS FUNDAÇÕES ESTADUAIS DE AMPARO À PESQUISA (CONFAP). *Apresentação*. 2019. Disponível em: <http://confap.org.br/pt/confap>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL – LATTES. *Glossário: Redes de Pesquisa*. [20--?]a. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario?jsessionid=NFFCRxKrXvRHRLg3pl-kuaIR.undefined?p_p_id=54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_nodeName=Main&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_title=Redes+de+Pesquisa. Acesso em: 15 de jun. 2018.

CNPq. DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL – LATTES. *Glossário: Grupos de Pesquisa*. [20--?]b. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario?p_p_id=54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_nodeName=Main&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_title=G01.+O+que+%C3%A9%20um+grupo+de+pesquisa%3F+Como+saber+se+as+atividades+desenvolvidas+por+um+conjunto+de+pesquisadores+constituem+um+grupo+de+pesquisa%3F. Acesso em: 15 de jun. 2018.

CNPq. PLATAFORMA LATTES. *Sobre a Plataforma Lattes*. [20--?]c. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CNPq. PLATAFORMA LATTES. *Buscar currículo lattés*. [20--?]d. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 05 de jun. 2019.

CNPq. *Edital nº 47/2010*. Ação transversal. Selecionar propostas para apoio financeiro a projetos no âmbito do Programa Sistema Nacional de Pesquisa em Biodiversidade. 2010. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=399. Acesso em: 11 de jun. 2020.

CUNHA, L. A. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *Seminário sobre produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, CAPES, 1979.

CUNHA, L. A. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 168-172, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/15.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-19, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>. Acesso em: 16 de abr. 2019.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESPOSITO, V. H. C. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. cap. 8, p. 81-93.

FERREIRA, M. dos S. O Centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo (1956-1961). In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED), 24., 2001, Caxambu, MG. Anais [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_05.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2019.

FERREIRA, M. dos S. *Centros de pesquisas do INEP: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-150919/publico/TeseMarciadosSantosFerreira.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

FERREIRA, N. S. A. *Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252655>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2020.

FILHO, M. B. L. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/855/830>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.

FIORENTINI, D. *Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de Pós-Graduação*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253750>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DA BAHIA (FAPESB). *Edital nº 12/2012*. Apoio à formação e articulação de redes de pesquisa no estado da Bahia. 2012. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/edital-0122012/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAPESB. *Edital nº 11/2013*. Apoio à formação e articulação de redes de pesquisa. 2013. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/edital-0112013/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAPESB. *Editais*. 2016. Disponível em: <http://www.fapesb.ba.gov.br/category/edital/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE GÓIAS (FAPEG). *Resolução normativa nº 06/2007*. Normas para credenciamento de Redes Goianas de Pesquisa. 2007. Disponível em: <http://www.fapeg.go.gov.br/fapeg/legislacao/resolucoes/rn0607-normas-para-credenciamento-de-redes-goianas-de-pesquisa/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS (FAPEMIG). *Programa de Apoio às Redes de Pesquisa de Minas Gerais*. [20--?]. Disponível em: <https://fapemig.br/pt/linhas-de-fomento/pesquisa/apoio-formacao-de-redes-de-pesquisa-cientifica/#gsc.tab=0>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAMEMIG. *Edital nº 06/2016*. Chamada CAPES-FAPEMIG-FAPES-CNPq-ANA. Apoio a redes de pesquisa para recuperação da bacia do rio doce. 2016a. Disponível em: https://fapemig.br/pt/chamadas_resultados_oportunidades_fapemig/#gsc.tab=0. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAMEMIG. *Edital nº 09/2016*. Redes de pesquisa científica, tecnológica e de inovação. 2016b. Disponível em: https://fapemig.br/pt/chamadas_resultados_oportunidades_fapemig/#gsc.tab=0. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO (FAPES). *Resolução nº 63, de 26 de julho de 2012*. Regulamentar as normas de apoio a projetos integrados de pesquisa ou desenvolvimento. 2012. Disponível em:

https://fapes.es.gov.br/Media/fapes/Importacao/Arquivos/Resolucoes/Resolucao_63_2012_Pr ojetos_Integrados_REVOGADA_RESOLUCAO_129_2015.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAPES. *Edital 007/2014 - Universal*. Chamada pública para seleção de propostas de projeto integrado de pesquisa ou desenvolvimento. 2014. Disponível em: https://fapes.es.gov.br/Media/fapes/Importacao/Arquivos/editaisencerrados/Edital_FAPES_007_2014_Universal_INTEGRADO_24_julho_2014_17h37_alteradoII.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2020.

FAPES. *Portal*. 2020. Disponível em: <https://fapes.es.gov.br/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-98. (Coleção tendências em educação matemática, 9).

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*. v. 1, n. 1, 1999. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2020.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 124-181, set/out/nov/dez, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a10n30>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo. *Educação e Contemporaneidade* (Revista da FAEEBA), Salvador, v. 14, n. 24, p. 257-263, jul./dez. 2005b. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/viewIssue/233/132>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GATTI, B. A. Pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177/22873>. Acesso em: 20 de set. 2020.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.b

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1601/1573>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GOFFMAN, E. *A Representação do eu na vida cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GONÇALVES, K. A. *Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste – e a formação de professores pesquisadores: a pesquisa como práxis*. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6284086. Acesso em: 20 de ago. 2018.

GORDON, M.; GRAHAM, G. *The art of the White Paper*. 2003.

GOUVÊA, F. C. F. O Centro Brasileiro de pesquisas educacionais na gestão do intelectual Anísio Teixeira: da consolidação ao declínio institucional (1955-1964). *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 140-159, jan./jun. 2015a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21975/15954>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GOUVÊA, F. C. F. A diluição das fronteiras disciplinares no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: um diálogo entre educação e ciências sociais nos anos 1950 e 1960. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 3, n. 2, p. 108-125, 2015b. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/13659/9683>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1795>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

GRAWITZ, M. Le Techniques au service des sciences sociales. In: PINTO, R.; GRAWITZ, M. *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Livrairie Dalloz, 1986.

HAMBURGER, A. I.; CANDOTTI, E.; MAGALHÃES, L. E. de; DANTAS, M. A. M.; FREITAS, P. T. de; CHASSOT, W. C. F. Fundamentos e primeiros movimentos (1948-1958). Memória SBPC. *Cadernos SBPC* (7), 2004. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/caderno_digital/caderno_7.pdf. Acesso em: 18 de set. 2019.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*. Paris, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.

HUBERMAN, M. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Org.). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.

HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e notas de Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Parte I. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Inep 80 anos: 1937-2017*. Brasília: Viva Editora, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/institucional/inep_80_anos/exposicao/80anosInep.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2019.

JAPIASSU, H. P. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. DE. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 3, 11, 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 20 de set. 2020.

LEITE, D. B. C. Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 773-778, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/12.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

LEITE, D. B. C.; CAREGNATO, C. E; LIMA, E. G. dos S.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S.; SILVEIRA, P. B. da. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 291-312, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 de jun. 2020.

LEITE, D. B. C.; CAREGNATO, C. E; MIORANDO, B. S. Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa: um estudo internacional. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, 2018, p. 263-286. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00263.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

LEITE, D. B. C.; LIMA, E. G. dos S. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em rede de pesquisa. In: LEITE, D. B. C.; LIMA, E. G. dos S. (Org.) *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIMA, C. N. *A trajetória do INEP no contexto das políticas públicas brasileiras*. Curitiba: Appris Editora, 2018.

MACHADO, O. V. de M.. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. cap. 3, p. 35-46.

MAIA, M. de F. S.; CAREGNATO, S. E. Co-autoria como indicador de redes de colaboração científica. *Revista Perspectiva em Ciência da Informação*, v. 13, n. 2, p. 18-31, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/215>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

- MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59762>. Acesso em: 11 de set. 2020.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docência. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Org.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 236-259.
- MELLO, G. N. de. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1501/1495>. Acesso em: 23 de jan. 2019.
- MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 90-106, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1479>. Acesso em: 23 de jan. 2019.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Madureza. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/madureza/>. Acesso em: 19 de set. 2019.
- MICHAELIS. DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. *Verbetes: desenvolvimentismo*. [20--?]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/Desenvolvimentismo/>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, M. A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed., Thousand Oaks, Sage, 1994.
- MIORANDO, B. S.; LEITE, D. B. C. Mapeamento de redes de colaboração: detectando inovação e mudanças nas teias do conhecimento. In: LEITE, D. B. C.; LIMA, E. G. dos S. (Org.) *Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORAIS, R. Uma experiência da pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, M; MEDEIROS, M. (Org.). *A Construção do conhecimento e suas mediações metodológicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 de set. 2019.
- MOROSINI, M. C. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. Volume 2. Brasília: Inep/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.2>. Acesso em: 15 de jun. 2018.

MOROSINI, M. C. Universitas/RIES. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 243-257, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3561>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 177-183, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 de set. 2019.

PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1999.

PELLAUER, D. *Compreender Ricoeur*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, J. M. D. Um breve histórico do desenvolvimentismo no Brasil. *Caderno do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 121-141, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.centrocelsofurtado.org.br/arquivos/image/201111011216170.CD9_artigo_5.pdf. Acesso em: 04 de abr. 2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUC-RS). ESCOLA DE HUMANIDADES. *Histórico RIES*. 2020. Disponível em: <http://www.pucrs.br/humanidades/ries/>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO (PPGD). *Histórico*. 2017. Disponível em: https://pos.direito.ufmg.br/?page_id=1772. Acesso em: 19 de set. 2019.

REDE DE ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS (REIPPE). *Quem somos*. 2020. Disponível em: <https://www.reippe.com/quem-somos>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

RICOEUR, P. *O discurso da acção*. Portugal: Edições 70, 1989.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, P. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Portugal: Rés Editora, 1991.

RICOEUR, P. *Leituras 3: nas fronteiras da filosofia*. Tradução Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

RICOEUR, P. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 4.920, de 31 de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a instituir a "Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul" e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio Grande do Sul*. Poder Executivo, Rio Grande do Sul, RS, 31 dez. 1964. Disponível em:

<https://fapergs.rs.gov.br/upload/arquivos/201801/04094146-lei-4-920-de-31-de-dezembro-de-1964.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

ROTHEN, J. C. *Funcionário intelectual do estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIEMP). Piracicaba, 2004. Disponível em: <http://rothen.pro.br/site/tese-arquivos/>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

ROTHEN, J. C.; ARAÚJO, J. C. S. Democracia, educação e planejamento. In: *Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*, 23., 2005, Londrina, PR. Anais [...]. Londrina, PR: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.0518.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2019.

SALLES, W. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do Mundo do Texto. *Síntese: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v.39, n. 124, p. 259-278, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1805/2123>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

SANCHES, M. O. *Construção colaborativa do conhecimento: saberes, práticas de duas redes de pesquisa multirreferenciais*. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20173/1/TESE%20SANCHES%20FINAL%20v.2016.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

SANT'ANA, R. B. O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, set./dez. 2015, p. 1143-1162. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1143/pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300010&script=sci_abstract&tlng=ES. Acesso em: 16 de abr. 2019.

SANTOS, E. O. da P. *Redes de pesquisadores: instrumentos pedagógicos para sua formação e consolidação*. 2012. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)– Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/1105151414.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Poder Executivo, São Paulo,

SP, 10 mai. 1934a. p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130436>. Acesso em: 19 de set. 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 6.533, de 04 de julho de 1934. Aprova os Estatutos da Universidade de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Poder Executivo, São Paulo, SP, 05 jul. 1934b. p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130691>. Acesso em: 19 de set. 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 5.918, de 18 de outubro de 1960. Autoriza o Poder Executivo a instituir a "Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo", e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Poder Executivo, São Paulo, SP, 20 out. 1960. p. 4. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/40894>. Acesso em: 19 de set. 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 40.132, de 23 de maio de 1962. Aprova os Estatutos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Poder Executivo, São Paulo, SP, 24 mai. 1962. p. 2. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=94571>. Acesso em: 19 de set. 2019.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC). *Linha do tempo*. 2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/linha-do-tempo/#1940>. Acesso em: 19 de set. 2019.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. 2. ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

STELZNER, M. A. *Writing white papers: How to capture readers and keep them engaged*. Estados Unidos: Publisher's Cataloging-in-Publication 2007.

VIEIRA, C. E. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. *Série-Estudos* (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB), Campo Grande, MS, n. 15, p. 167-178, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/535/431>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

VIEIRA, S. L. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 81-84, nov. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1405/1405>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9759/8996>. Acesso em: de 10 out. 2020.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, mai. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1098>. Acesso em: 09 de abr. 2018.

WILLERTON, D. R. *Ethos and exigence: white papers in high-tech industries*. Doctoral dissertation, Texas Tech University, 2005. Disponível em: <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/1216>. Acesso em: 19 de out. 2020.

XAVIER, L. N. A pesquisa educacional como razão: análise de uma experiência institucional (1950-1960). In: *Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 23., 2000, Caxambu, MG. Anais [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_11.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2019.

XAVIER, L. N.; SCELZA, C. As publicações do CBPE e sua importância para pesquisa educacional no Brasil. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação: educação escolar em perspectiva histórica*, 3., 2004, Curitiba, PR. Anais [...]. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/261.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2019.

APÊNDICE A – Levantamento das produções bibliográficas

Quadro 5 - Produções bibliográficas da Redecentro, REIPPE e RIES, Brasil, 1998-2016.

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
Redecentro	Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições	2016	Artigo
Redecentro	PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente	2016	Artigo
Redecentro	Qualidade social e produção do conhecimento	2015	Artigo
Redecentro	Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método	2014	Artigo
Redecentro	Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: um relato sobre as produções do Triângulo Mineiro	2013	Artigo
Redecentro	Implicações da opção metodológica pelo Materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro Oeste/Brasil	2013	Artigo
Redecentro	Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro Oeste/Brasil	2012	Artigo
Redecentro	A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste	2011	Artigo
Redecentro	A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil	2012	Artigo
Redecentro	A produção sobre o professor no Centro-Oeste: um estudo interinstitucional	2007	Artigo
Redecentro	Educação e escola no ideário materialismo histórico-dialético em dissertações do Programa de Pós-Graduação da FE/UnB	2015	Artigo
Redecentro	A pesquisa sobre o professor: algumas anotações sobre os temas abordados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS	2015	Artigo
Redecentro	Dissertações do programa de pós-graduação em educação da UnB (1995-2005): aprofundando as concepções de educação e função social do professor	2008	Artigo
Redecentro	As pesquisas sobre o professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFU em 2006 e 2007	2015	Artigo
Redecentro	Evidências e contradições sobre o método na produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Centro Oeste: a questão do positivismo	2012	Artigo
Redecentro	A fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em educação	2012	Artigo
Redecentro	O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007	2012	Artigo
Redecentro	Um estudo sobre os temas encontrados nas dissertações e teses do Centro-Oeste brasileiro	2012	Artigo
Redecentro	A construção de sentidos subjetivos na formação docente: o perigo da história única	2012	Artigo
Redecentro	A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste	2012	Artigo
Redecentro	Professor, ensino e aprendizagem no ideário materialista histórico dialético	2015	Artigo
Redecentro	A metodologia de pesquisa em estudos acadêmicos sobre professores no PPGE-Uniube (2006-2009)	2015	Artigo
Redecentro	Perspectivas de educação e de escola em pesquisas sobre o professor do estado do Tocantins: constâncias e rupturas	2015	Artigo
Redecentro	Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores	2015	Artigo
Redecentro	Reflexões sobre a temática formação de professores, profissionalização e prática docente nas produções acadêmicas do	2015	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
	programa de pós-graduação em educação/UFMT nos anos de 2008 e 2009		
Redecentro	"Outros campos, outros gafanhotos": reinvenções da antropologia na pesquisa em educação	2015	Artigo
Redecentro	O ideário pedagógico da educação física nas produções acadêmicas do Centro-Oeste	2015	Artigo
Redecentro	Qualidade social da educação: aspectos ideológicos refletidos na construção do ideário pedagógico brasileiro	2015	Artigo
Redecentro	A performance de um grupo de pesquisa em uma rede do Centro-Oeste	2015	Artigo
Redecentro	Estudos sobre o professor de educação básica no Centro-Oeste Brasileiro	2013	Artigo
Redecentro	Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da região Centro-Oeste	2012	Artigo
Redecentro	Enraizamento escolar e atuação do profissional de Educação Física	2012	Artigo
Redecentro	Estudo interinstitucional da região Centro Oeste: as produções do programa de mestrado em educação da UNIUBE	2010	Artigo
Redecentro	O professor em foco: estudo da produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação da UFMT	2008	Artigo
Redecentro	Estudos sobre o professor em um Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste (2005-2006)	2014	Artigo
Redecentro	Investigações sobre educação básica: tipos de pesquisas e referencial teórico	2016	Capítulo de livro
Redecentro	Os processos metodológicos das produções acadêmicas do Mestrado em Educação da UNIUBE (2003-2012)	2016	Capítulo de livro
Redecentro	A produção acadêmica sobre a educação básica no curso de Mestrado em Educação da UNIUBE: tipos, procedimentos de pesquisa e referencial teórico (2003-2012)	2016	Capítulo de livro
Redecentro	Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras	2014	Dissertação
Redecentro	As concepções de professor e suas influências para formação docente de Educação Física	2013	Dissertação
Redecentro	Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória e a produção acadêmica do Centro-Oeste	2013	Dissertação
Redecentro	O(a) Professor(a) da Educação Infantil e sua Formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-Oeste	2013	Dissertação
Redecentro	Qualidade da educação: sentidos discursivos e projetos de formação docente	2016	Dissertação
Redecentro	Discursos sobre o mal-estar e o bem-estar docente e os processos de formação e de profissionalização dos professores da educação básica	2015	Dissertação
Redecentro	A produção acadêmica sobre a educação básica no curso de mestrado em educação da UNIUBE: tipos, procedimentos de pesquisa e referencial teórico (2003-2012)	2014	Dissertação
Redecentro	Concepções de formação inicial de professores em produções acadêmicas do Centro-Oeste, 1999-2005	2010	Dissertação
Redecentro	Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais	2014	Livro
Redecentro	O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação	2014	Tese
REIPPE	Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos	2015	Artigo
REIPPE	Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)	2015	Artigo
REIPPE	O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar	2015	Artigo
REIPPE	José Querino Ribeiro: O fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais	2016	Artigo
REIPPE	Capacidade institucional: uma revisão de conceitos e programas federais de governo para o fortalecimento da administração pública	2016	Artigo
REIPPE	A política educacional do Acre e os resultados do Ideb	2016	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
REIPPE	Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas	2014	Artigo
REIPPE	Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo	2014	Artigo
REIPPE	Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão	2015	Artigo
REIPPE	Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB	2016	Artigo
REIPPE	Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar	2014	Artigo
REIPPE	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?	2016	Artigo
REIPPE	Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica	2014	Artigo
REIPPE	Que princípio de justiça para a educação básica?	2014	Artigo
REIPPE	Um caminho metodológico para identificar redes de ensino mais justas na educação básica	2016	Artigo
REIPPE	A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê?	2016	Artigo
REIPPE	Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo	2016	Artigo
REIPPE	Formação continuada em uma escola de território vulnerável do município de São Paulo	2015	Dissertação
REIPPE	Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola	2016	Dissertação
REIPPE	Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos	2016	Tese
REIPPE	As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro	2015	Tese
RIES	A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores	2016	Artigo
RIES	Impactos da Internacionalização da Educação Superior na Docência Universitária: Construindo a cidadania global, através do currículo globalizado e das competências interculturais	2016	Artigo
RIES	Internacionalização da educação superior: uma análise comparativa documental entre duas instituições privadas e comunitárias da região sul do Brasil	2016	Artigo
RIES	O programa de bolsas de incentivo à docência (PIBID) e a abordagem do ciclo das políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente	2015	Artigo
RIES	Política de Iniciação Científica e Formação Universitária: a Perspectiva dos Gestores	2015	Artigo
RIES	Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes	2014	Artigo
RIES	Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade	2014	Artigo
RIES	Cooperação internacional e equidade: será possível?	2013	Artigo
RIES	Educação Superior na complexidade de uma sociedade em mudança nos países do Mercosul	2013	Artigo
RIES	Evasão na educação superior: uma temática em discussão	2013	Artigo
RIES	Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores	2012	Artigo
RIES	Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal	2011	Artigo
RIES	A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica	2011	Artigo
RIES	Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã	2011	Artigo
RIES	Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediado pelo White Paper	2011	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios	2010	Artigo
RIES	Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão	2009	Artigo
RIES	Qualidade na educação superior: tendências do século	2009	Artigo
RIES	Qualidade e Educação Superior: a norma de qualidade para a aprendizagem, a educação e a formação: ISO/IEC19796-1	2009	Artigo
RIES	Universitas/Ries	2007	Artigo
RIES	Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade	2006	Artigo
RIES	Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática	2006	Artigo
RIES	Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização	2006	Artigo
RIES	Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas	2006	Artigo
RIES	A produção científica sobre educação superior no RS: um estudo das teses/dissertações, periódicos e livros	2005	Artigo
RIES	Políticas Públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação	2002	Artigo
RIES	Simpósio de Educação Superior: uma rede acadêmica em consolidação	2001	Artigo
RIES	Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade	2001	Artigo
RIES	Formar-nos professores de matemática: opção pela profissão ou "o que nos restou"?	2015	Artigo
RIES	Pedagogia Universitária e Redes de Pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil	2015	Artigo
RIES	As tramas da pesquisa participante em um grupo de trabalho colaborativo: a avaliação dos educadores matemáticos	2014	Artigo
RIES	Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias	2014	Artigo
RIES	Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC - BR e os currículos da UFRGS	2004	Artigo
RIES	Avaliando a Qualidade nos Cursos de Licenciatura Virtuais	2010	Artigo
RIES	Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: o processo de acreditação como garantia de qualidade	2010	Artigo
RIES	Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções	2014	Artigo
RIES	Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas	2013	Artigo
RIES	Educação e complexidade: possibilidade de uma relação mais orgânica	2011	Artigo
RIES	A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas	2011	Artigo
RIES	Interrogantes do ato de conhecer: uma perspectiva interdisciplinar	2007	Artigo
RIES	Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência	2003	Artigo
RIES	Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica	2001	Artigo
RIES	Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria	1999	Artigo
RIES	Trilhas Investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade	2006	Artigo
RIES	Educação a distância e a dinâmica das redes: princípios organizacionais para uma institucionalidade alternativa	2015	Artigo
RIES	Avaliação de redes de pesquisa e colaboração	2014	Artigo
RIES	Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação	2014	Artigo
RIES	Avaliação e internacionalização da educação superior: Quo vadis América Latina?	2012	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21	2012	Artigo
RIES	Estudantes e avaliação	2010	Artigo
RIES	Avaliação institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória	2009	Artigo
RIES	Avaliação participativa: constatações aprendizagens	2009	Artigo
RIES	Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação	2008	Artigo
RIES	Avaliação participativa online e off-line	2007	Artigo
RIES	Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal	2007	Artigo
RIES	Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades	2002	Artigo
RIES	A aprendizagem de ser professor em início de carreira	2016	Artigo
RIES	Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior	2013	Artigo
RIES	Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitário	2012	Artigo
RIES	Pedagogia Universitária: desafio da Entrada na Carreira Docente	2011	Artigo
RIES	Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade	2010	Artigo
RIES	A formação no ensino superior : quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a educação básica?	2010	Artigo
RIES	Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária	2008	Artigo
RIES	O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior	2007	Artigo
RIES	Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade	2006	Artigo
RIES	Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e de mediações	2005	Artigo
RIES	Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?	2004	Artigo
RIES	Práticas Interdisciplinares no Ensino de Agronomia: a metodologia de projetos em ação	2016	Artigo
RIES	O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores	2016	Artigo
RIES	Inovações em educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência	2016	Artigo
RIES	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	2015	Artigo
RIES	Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior	2014	Artigo
RIES	A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?	2014	Artigo
RIES	O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	2013	Artigo
RIES	Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores	2013	Artigo
RIES	Educação Superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011	2012	Artigo
RIES	Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão	2011	Artigo
RIES	A problemática dos professores iniciantes: tendências e práticas investigativas no espaço universitário	2010	Artigo
RIES	Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética	2009	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição	2008	Artigo
RIES	Discutindo projetos emancipatórios no contexto de universidades públicas no Brasil	2008	Artigo
RIES	Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários	2008	Artigo
RIES	Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes	2007	Artigo
RIES	Avaliando a educação superior como tema de estudo: um olhar sobre dissertações e teses produzidas no RS	2006	Artigo
RIES	Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão	2006	Artigo
RIES	Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente	2004	Artigo
RIES	Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados	2004	Artigo
RIES	Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção	2003	Artigo
RIES	Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas	2001	Artigo
RIES	Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura	2001	Artigo
RIES	Paradigmas Científicos e Propostas Curriculares	1998	Artigo
RIES	Os agentes financiadores da pesquisa na Universidade do Estado do Mato Grosso	2016	Artigo
RIES	Expansão da educação superior e universidades comunitárias: políticas públicas brasileiras e desafios para a gestão	2009	Artigo
RIES	Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico	2009	Artigo
RIES	A prática pedagógica e o professor do ensino superior: desafios enfrentados e vivências construídas	2016	Artigo
RIES	O Tecido Complexo Formativo Docente nas licenciaturas: contribuições da complexidade para a formação de professores	2016	Artigo
RIES	Docências Licenciaturas: implicações da área específica na formação de professores	2015	Artigo
RIES	Reflexão sobre as estratégias didáticas usadas pelos docentes da educação superior	2016	Artigo
RIES	A Transposição didática no curso de pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores	2015	Artigo
RIES	Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da saúde	2015	Artigo
RIES	Um estudo sobre as funções docentes nas universidades privadas brasileiras e indicadores de qualidade	2012	Artigo
RIES	Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão	2012	Artigo
RIES	Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente	2011	Artigo
RIES	Realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil: contribuições para a qualidade do trabalho docente	2011	Artigo
RIES	Professores de uma IES pública e de uma confessional: comparando trajetórias docentes	2010	Artigo
RIES	O trabalho docente como possibilidade formativa e seus reflexos na qualidade da educação	2010	Artigo
RIES	Vivências, experiências e formação do professor-psicoterapeuta	2010	Artigo
RIES	O ensino superior e a realidade encontrada pelos seus docentes: o caso dos docentes substitutos	2009	Artigo
RIES	Indicadores de qualidade no processo formativo de professores universitários: à Docência Orientada na UFSM	2008	Artigo
RIES	Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício	2008	Artigo
RIES	Análise documental preliminar de um curso de Licenciatura em Matemática: entrelaçando fios	2007	Artigo
RIES	A formação continuada e o significado de ser professor da Educação Superior: um diálogo intersubjetivo	2007	Artigo
RIES	Encontros e desencontros do processo formativo dos professores de licenciatura: dados de uma realidade	2006	Artigo

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	Políticas e Ações Inclusivas como Fator de Permanência: a EAD na educação superior no Brasil	2013	Capítulo de livro
RIES	Qualidade da educação superior: reflexões e práticas investigativas	2006	Capítulo de livro
RIES	Modelos institucionais, avaliação e isomorfismos	2006	Capítulo de livro
RIES	Indicadores de qualidade e desenvolvimento profissional docente	2011	Capítulo de livro
RIES	Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?	2016	Capítulo de livro
RIES	Arquiteturas Acadêmicas na educação superior	2016	Capítulo de livro
RIES	Globalização, internacionalização e cooperação institucional	2002	Capítulo de livro
RIES	Relação entre movimentos da docência superior, áreas do conhecimento e atuação docente: delineamento conceitual e metodológico	2014	Capítulo de livro
RIES	Formação docente: articulação dos conhecimentos da área específica e conhecimento pedagógico	2013	Capítulo de livro
RIES	Desafios à docência superior: pressupostos a considerar	2006	Capítulo de livro
RIES	Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas	2016	Dissertação
RIES	Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS	2016	Dissertação
RIES	A gestão da Educação Superior em contextos emergentes: a percepção dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre	2016	Dissertação
RIES	O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência(PIBID) e a qualidade para a formação continuada dos professores sobre as contribuições para a formação continuada de professores	2015	Dissertação
RIES	Cotas raciais no Curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à Educação Superior Pública	2015	Dissertação
RIES	Estágio Curricular Supervisionado e Qualidade da Formação do Licenciado em Educação Física	2011	Dissertação
RIES	A avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente	2008	Dissertação
RIES	Avaliação de cursos na universidade de Santa Cruz do Sul e a qualificação da graduação : contribuições e influências do olhar externo da avaliação	2007	Dissertação
RIES	Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica	2012	Dissertação
RIES	Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão	2011	Dissertação
RIES	Formação inicial de professores em matemática: necessidades da prática pedagógica na educação básica	2011	Dissertação

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura: possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica	2011	Dissertação
RIES	Do professor licenciado ao docente crítico, intelectual e reflexivo: uma análise a partir dos cursos de Licenciatura em Matemática e História da Universidade privado RS	2009	Dissertação
RIES	De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer : um estudo de caso no Curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul	2009	Dissertação
RIES	Corpo, escola e vida - discussões na formação de professores	2009	Dissertação
RIES	Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia	2008	Dissertação
RIES	Embaixo da escada : o tempo e o espaço do trabalho pedagógico coletivo	2008	Dissertação
RIES	Formação continuada : descontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores	2008	Dissertação
RIES	A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e as limitações deste exercício - um olhar sob duas realidades educacionais	2005	Dissertação
RIES	A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação na FUNDARTE/UEERGS	2008	Dissertação
RIES	Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de pedagogia da URI/Santiago	2007	Dissertação
RIES	Processo de construção de saberes de docentes de cursos de Graduação Tecnológica	2007	Dissertação
RIES	A Psicologia da Educação na formação inicial do professor: contribuições na construção de saberes docentes a partir de olhares de estagiários da Universidade de Caxias do Sul	2007	Dissertação
RIES	As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina : RANA e RIACES	2010	Dissertação
RIES	Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa Faculdade Confessional no do Brasil	2016	Dissertação
RIES	Intermitências da vida: o professor, o aluno e a morte na contralidade das aprendizagens na graduação em enfermagem	2013	Dissertação
RIES	A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores	2009	Dissertação
RIES	A sala de aula universitária como espaço de inovação: investigando o Curso de Nutrição da UNISINOS	2006	Dissertação
RIES	As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPel: um olhar sobre a formação de professores de Educação Física	2002	Dissertação
RIES	Formação docente - no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais	2002	Dissertação
RIES	Matemática para enfermeiros: usando a investigação matemática para uma abordagem em sala de aula	2016	Dissertação
RIES	Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: ambiência, competências e práticas	2013	Dissertação
RIES	Licenciatura em espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docente	2012	Dissertação
RIES	Contribuições da resolução de problemas e do software Maple e a aprendizagem significativa	2010	Dissertação
RIES	A universidade pública como espaço de formação: um estudo a partir de vozes discentes	2009	Dissertação
RIES	A realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil: contribuições para o trabalho docente	2009	Dissertação
RIES	A Modelagem matemática como estratégia de ensino/aprendizagem da Matemática Financeira	2009	Dissertação
RIES	As funções docentes e o perfil institucional de professores das universidades privadas brasileiras: em busca de indicadores de qualidade	2009	Dissertação
RIES	A docência Orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários: em busca de indicadores de qualidade	2008	Dissertação
RIES	Como o professor médico percebe a sua formação ao longo da trajetória: em busca das marcas constituintes do processo de	2006	Dissertação

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
	formação docente		
RIES	Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano	2006	Dissertação
RIES	A trajetória Institucional/docente do professor substituto da UFSM	2006	Dissertação
RIES	Trajetórias de formação no Ensino Superior: Um estudo com professores dos Cursos de Pedagogia da UFSM	2006	Dissertação
RIES	Construção de conhecimento pedagógico compartilhado na RADEP Virtual; desafios para a Educação superior	2005	Dissertação
RIES	A formação do professor-supervisor de terapias dinâmicas: um estudo de educação médica	2005	Dissertação
RIES	Política Institucional de integração e de avaliação do egresso na melhoria da IES	2015	Livro
RIES	Qualidade da educação superior: dimensões e indicadores	2011	Livro
RIES	A Universidade no Brasil: concepções e modelos (2ª edição)	2011	Livro
RIES	Inovação, Universidade e Internacionalização: Boas práticas na PUCRS	2010	Livro
RIES	Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade: boas práticas na PUCRS	2009	Livro
RIES	Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB	2008	Livro
RIES	Inovação e qualidade na universidade: boas práticas na PUCRS	2008	Livro
RIES	Inovação e qualidade na universidade	2008	Livro
RIES	Inovação e interdisciplinaridade na universidade	2007	Livro
RIES	Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário - volume 2	2006	Livro
RIES	Inovação e empreendedorismo na Universidade	2006	Livro
RIES	Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação	2000	Livro
RIES	Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)	2001	Livro
RIES	Redes Acadêmicas e Produção do Conhecimento em Educação Superior	2001	Livro
RIES	Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade	2012	Livro
RIES	Qualidade da educação superior: reflexões e práticas investigativas	2011	Livro
RIES	Graduações a distância e o desafio da qualidade	2010	Livro
RIES	Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação	2011	Livro
RIES	Inovação, avaliação e TI Tecnologias da Informação	2010	Livro
RIES	Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão	2005	Livro
RIES	Políticas de permanência de estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses	2016	Tese
RIES	Iniciação científica em redes colaborativas e formação universitária de qualidade: a perspectiva do egresso	2016	Tese
RIES	A espiral da aprendizagem docente: o processo formativo de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	2016	Tese
RIES	Formação geral e cidadã de pedagogos em Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife - PE	2016	Tese
RIES	Educação por competências na formação profissional: um desafio para os cursos superiores de tecnologia do Senac-RS	2016	Tese
RIES	Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS	2015	Tese
RIES	Educação socialmente responsável - expressões no ensino de graduação em Universidade Comunitária	2014	Tese

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
RIES	Formação de professores de história, práticas e discursos de si	2013	Tese
RIES	Qualidade da Gestão pedagógica na educação superior: saberes e fazeres dos professores formadores do Curso de Pedagogia	2012	Tese
RIES	Avaliação da qualidade dos cursos de graduação a distância : reflexões acerca do contexto brasileiro	2012	Tese
RIES	O estágio curricular e a qualidade da formação do pedagogo	2010	Tese
RIES	Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior	2011	Tese
RIES	A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios	2010	Tese
RIES	Relações intersubjetivas como experiências de formação: revisitando uma trajetória docente da educação superior	2010	Tese
RIES	Qualidade do ensino superior no curso de administração: a avaliação dos egressos	2010	Tese
RIES	A universidade e a tessitura da docência nas séries iniciais do ensino fundamental	2009	Tese
RIES	Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos	2010	Tese
RIES	Pedagogia universitária e mudança : a reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil	2015	Tese
RIES	A pedagogia nos cursos de pedagogia : desvelando os aspectos teórico-científicos e prático-organizacionais pós-diretrizes curriculares nacionais	2014	Tese
RIES	Professores universitários e reformulações curriculares: movimentos no curso de Pedagogia da UNEMAT- Campus Sinop	2012	Tese
RIES	Responsabilidade Social Universitária e a Formação Cidadã	2013	Tese
RIES	Sentido das disciplinas de formação humanística e social de orientação cristã da Unisinos conforme percepção de alunos e professores	2007	Tese
RIES	Teias do pensar democrático presentes nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá	2016	Tese
RIES	Viagem de (auto) descobrimento: a ressignificação da AI a partir de experiências de mobilidade estudantil de graduação no Programa Escala AUGM	2014	Tese
RIES	A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia	2008	Tese
RIES	Currículos, pedagogia e avaliação em cursos de Enfermagem e de Direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador	2008	Tese
RIES	Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização - período 1994-2003	2007	Tese
RIES	Exames nacionais e as "verdades" sobre a produção do professor de matemática	2007	Tese
RIES	(Con)Formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade	2004	Tese
RIES	Caráter Público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários	2004	Tese
RIES	Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico	2003	Tese
RIES	Co-responsabilidade acadêmico-administrativa: gestão da ordem e da desordem na universidade	2003	Tese
RIES	As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS	2000	Tese
RIES	A competitividade na docência de ensino superior: o trabalho coletivo em utopia?	2015	Tese
RIES	Docência universitária em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto da	2015	Tese

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
	interiorização no sul do Amazonas		
RIES	Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas	2014	Tese
RIES	As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (iesp) do extremo oeste do Paraná	2014	Tese
RIES	A dimensão pedagógica da ação do nutricionista: um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal	2012	Tese
RIES	Entre o pensar ser, o pensar e o ser. Um estudo sobre a pré-disposição de professores prospectivos à subversão	2011	Tese
RIES	Qualidade da educação superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	2010	Tese
RIES	Universidade e Projeto Político Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias	2009	Tese
RIES	As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura: a perspectiva dos estudantes	2009	Tese
RIES	Formação inicial de professores de matemática: a pesquisa como possibilidade de articulação entre teoria e prática	2007	Tese
RIES	Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior	2007	Tese
RIES	O espaço da interdisciplinaridade no contexto de pesquisa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia	2015	Tese
RIES	Expansão e Democratização da Educação Superior Pública Brasileira: a oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio Grande do Sul	2015	Tese
RIES	Docência no Ensino Superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS	2009	Tese
RIES	Humanismo e tecnologia nos cursos de Engenharia Civil	2008	Tese
RIES	Desenvolvimento profissional do docente do ensino superior em uma rede acadêmica virtual	2006	Tese
RIES	Identidades de professores e rede de significações : configurações que constituem o "nós, professores"	2005	Tese
RIES	Impactos e mudanças da avaliação institucional nas condições de produção do ensino de graduação	2003	Tese
RIES	História oral de professores de Terapia Ocupacional : três vidas, três histórias, quatro pontos do Brasil	2016	Tese
RIES	Processo [trans]formativo em rede: o professor principiante na educação superior	2016	Tese
RIES	Teares formativos: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de Pedagogia/UFSM	2013	Tese

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

APÊNDICE B – Levantamento das produções bibliográficas (artigos)

Quadro 6 - Artigos da Redecentro, REIPPE e RIES, Brasil, 1998-2016.

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
Redecentro	Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições	2016	Artigo
Redecentro	PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente	2016	Artigo
Redecentro	Qualidade social e produção do conhecimento	2015	Artigo
Redecentro	Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método	2014	Artigo
Redecentro	Abordagem qualitativa na pesquisa educacional: um relato sobre as produções do Triângulo Mineiro	2013	Artigo
Redecentro	Implicações da opção metodológica pelo Materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro Oeste/Brasil	2013	Artigo
Redecentro	Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro Oeste/Brasil	2012	Artigo
Redecentro	A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste	2011	Artigo
Redecentro	A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil	2012	Artigo
Redecentro	A produção sobre o professor no Centro-Oeste: um estudo interinstitucional	2007	Artigo
Redecentro	Educação e escola no ideário materialismo histórico-dialético em dissertações do Programa de Pós-Graduação da FE/UnB	2015	Artigo
Redecentro	A pesquisa sobre o professor: algumas anotações sobre os temas abordados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS	2015	Artigo
Redecentro	Dissertações do programa de pós-graduação em educação da Unb (1995-2005): aprofundando as concepções de educação e função social do professor	2008	Artigo
Redecentro	As pesquisas sobre o professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFU em 2006 e 2007	2015	Artigo
Redecentro	Evidências e contradições sobre o método na produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Centro Oeste: a questão do positivismo	2012	Artigo
Redecentro	A fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em educação	2012	Artigo
Redecentro	O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007	2012	Artigo
Redecentro	Um estudo sobre os temas encontrados nas dissertações e teses do Centro-Oeste brasileiro	2012	Artigo
Redecentro	A construção de sentidos subjetivos na formação docente: o perigo da história única	2012	Artigo
Redecentro	A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste	2012	Artigo
Redecentro	Professor, ensino e aprendizagem no ideário materialista histórico dialético	2015	Artigo
Redecentro	A metodologia de pesquisa em estudos acadêmicos sobre professores no PPGE-Uniube (2006-2009)	2015	Artigo
Redecentro	Perspectivas de educação e de escola em pesquisas sobre o professor do estado do tocanins: constâncias e rupturas	2015	Artigo
Redecentro	Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores	2015	Artigo

Redecentro	Reflexões sobre a temática formação de professores, profissionalização e prática docente nas produções acadêmicas do programa de pós-graduação em educação/UFMT nos anos de 2008 e 2009	2015	Artigo
Redecentro	"Outros campos, outros gafanhotos": reinvenções da antropologia na pesquisa em educação	2015	Artigo
Redecentro	O ideário pedagógico da educação física nas produções acadêmicas do Centro-Oeste	2015	Artigo
Redecentro	Qualidade social da educação: aspectos ideológicos refletidos na construção do ideário pedagógico brasileiro	2015	Artigo
Redecentro	A performace de um grupo de pesquisa em uma rede do Centro-Oeste	2015	Artigo
Redecentro	Estudos sobre o professor de educação básica no Centro-Oeste Brasileiro	2013	Artigo
Redecentro	Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da região Centro-Oeste	2012	Artigo
Redecentro	Enraizamento escolar e atuação do profissional de Educação Física	2012	Artigo
Redecentro	Estudo interinstitucional da região Centro Oeste: as produções do programa de mestrado em educação da UNIUBE	2010	Artigo
Redecentro	O professor em foco: estudo da produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação da UFMT	2008	Artigo
Redecentro	Estudos sobre o professor em um Programa de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (2005-2006)	2014	Artigo
REIPPE	Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos	2015	Artigo
REIPPE	Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)	2015	Artigo
REIPPE	O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar	2015	Artigo
REIPPE	José Querino Ribeiro: O fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais	2016	Artigo
REIPPE	Capacidade institucional: uma revisão de conceitos e programas federais de governo para o fortalecimento da administração pública	2016	Artigo
REIPPE	A política educacional do Acre e os resultados do Ideb	2016	Artigo
REIPPE	Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas	2014	Artigo
REIPPE	Gestão escolar e avaliação externa: experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo	2014	Artigo
REIPPE	Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão	2015	Artigo
REIPPE	Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB	2016	Artigo
REIPPE	Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar	2014	Artigo
REIPPE	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?	2016	Artigo
REIPPE	Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: mapeamento e tendências temáticas da produção científica	2014	Artigo
REIPPE	Que princípio de justiça para a educação básica?	2014	Artigo
REIPPE	Um caminho metodológico para identificar redes de ensino mais justas na educação básica	2016	Artigo
REIPPE	A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê?	2016	Artigo
REIPPE	Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo	2016	Artigo
RIES	A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores	2016	Artigo
RIES	Impactos da Internacionalização da Educação Superior na Docência Universitária: Construindo a cidadania global, através do currículo globalizado e das competências interculturais	2016	Artigo
RIES	Internacionalização da educação superior: uma análise comparativa documental entre duas instituições privadas e comunitárias da região sul do Brasil	2016	Artigo

RIES	O programa de bolsas de incentivo à docência (PIBID) e a abordagem do ciclo das políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente	2015	Artigo
RIES	Política de Iniciação Científica e Formação Universitária: a Perspectiva dos Gestores	2015	Artigo
RIES	Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes	2014	Artigo
RIES	Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade	2014	Artigo
RIES	Cooperação internacional e equidade: será possível?	2013	Artigo
RIES	Educação Superior na complexidade de uma sociedade em mudança nos países do Mercosul	2013	Artigo
RIES	Evasão na educação superior: uma temática em discussão	2013	Artigo
RIES	Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores	2012	Artigo
RIES	Internacionalização da produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal	2011	Artigo
RIES	A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica	2011	Artigo
RIES	Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã	2011	Artigo
RIES	Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediado pelo white paper	2011	Artigo
RIES	Expansão da educação superior e arquiteturas acadêmicas: tensões e desafios	2010	Artigo
RIES	Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão	2009	Artigo
RIES	Qualidade na educação superior: tendências do século	2009	Artigo
RIES	Qualidade e Educação Superior: a norma de qualidade para a aprendizagem, a educação e a formação: ISO/IEC19796-1	2009	Artigo
RIES	Universitas/Ries	2007	Artigo
RIES	Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade	2006	Artigo
RIES	Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática	2006	Artigo
RIES	Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização	2006	Artigo
RIES	Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas	2006	Artigo
RIES	A produção científica sobre educação superior no RS: um estudo das teses/dissertações, periódicos e livros	2005	Artigo
RIES	Políticas Públicas de qualidade universitária e construção de espaços de participação	2002	Artigo
RIES	Simpósio de Educação Superior: uma rede acadêmica em consolidação	2001	Artigo
RIES	Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade	2001	Artigo
RIES	Formar-nos professores de matemática: opção pela profissão ou "o que nos restou"?	2015	Artigo
RIES	Pedagogia Universitária e Redes de Pesquisa: laços em busca da consolidação de uma universidade pública em Mato Grosso/Brasil	2015	Artigo
RIES	As tramas da pesquisa participante em um grupo de trabalho colaborativo: a avaliação dos educadores matemáticos	2014	Artigo
RIES	Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias	2014	Artigo
RIES	Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC - BR e os currículos da UFRGS	2004	Artigo
RIES	Avaliando a Qualidade nos Cursos de Licenciatura Virtuais	2010	Artigo
RIES	Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: o processo de acreditação como garantia de qualidade	2010	Artigo
RIES	Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções	2014	Artigo
RIES	Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas	2013	Artigo

RIES	Educação e complexidade: possibilidade de uma relação mais orgânica	2011	Artigo
RIES	A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas	2011	Artigo
RIES	Interrogantes do ato de conhecer: uma perspectiva interdisciplinar	2007	Artigo
RIES	Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência	2003	Artigo
RIES	Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica	2001	Artigo
RIES	Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria	1999	Artigo
RIES	Trilhas Investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade	2006	Artigo
RIES	Educação a distância e a dinâmica das redes: princípios organizacionais para uma institucionalidade alternativa	2015	Artigo
RIES	Avaliação de redes de pesquisa e colaboração	2014	Artigo
RIES	Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação	2014	Artigo
RIES	Avaliação e internacionalização da educação superior: <i>Quo vadis</i> América Latina?	2012	Artigo
RIES	Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21	2012	Artigo
RIES	Estudantes e avaliação	2010	Artigo
RIES	Avaliação institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória	2009	Artigo
RIES	Avaliação participativa: constatações aprendizagens	2009	Artigo
RIES	Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação	2008	Artigo
RIES	Avaliação participativa online e off-line	2007	Artigo
RIES	Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal	2007	Artigo
RIES	Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades	2002	Artigo
RIES	A aprendizagem de ser professor em início de carreira	2016	Artigo
RIES	Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior	2013	Artigo
RIES	Repercussão da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitário	2012	Artigo
RIES	Pedagogia Universitária: desafio da Entrada na Carreira Docente	2011	Artigo
RIES	Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade	2010	Artigo
RIES	A formação no ensino superior : quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a educação básica?	2010	Artigo
RIES	Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária	2008	Artigo
RIES	O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior	2007	Artigo
RIES	Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade	2006	Artigo
RIES	Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e de mediações	2005	Artigo
RIES	Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?	2004	Artigo
RIES	Práticas Interdisciplinares no Ensino de Agronomia: a metodologia de projetos em ação	2016	Artigo
RIES	O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores	2016	Artigo
RIES	Inovações em educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência	2016	Artigo

RIES	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	2015	Artigo
RIES	Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior	2014	Artigo
RIES	A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços?	2014	Artigo
RIES	O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação	2013	Artigo
RIES	Qualidade do ensino de graduação: cultura, valores e seleção de professores	2013	Artigo
RIES	Educação Superior em pauta: balanço das publicações na Rbep no período 1997-2011	2012	Artigo
RIES	Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de expansão	2011	Artigo
RIES	A problemática dos professores iniciantes: tendências e práticas investigativas no espaço universitário	2010	Artigo
RIES	Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética	2009	Artigo
RIES	Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição	2008	Artigo
RIES	Discutindo projetos emancipatórios no contexto de universidades públicas no Brasil	2008	Artigo
RIES	Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários	2008	Artigo
RIES	Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes	2007	Artigo
RIES	Avaliando a educação superior como tema de estudo: um olhar sobre dissertações e teses produzidas no RS	2006	Artigo
RIES	Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão	2006	Artigo
RIES	Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente	2004	Artigo
RIES	Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados	2004	Artigo
RIES	Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção	2003	Artigo
RIES	Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas	2001	Artigo
RIES	Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura	2001	Artigo
RIES	Paradigmas Científicos e Propostas Curriculares	1998	Artigo
RIES	Os agentes financiadores da pesquisa na Universidade do Estado do Mato Grosso	2016	Artigo
RIES	Expansão da educação superior e universidades comunitárias: políticas públicas brasileiras e desafios para a gestão	2009	Artigo
RIES	Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico	2009	Artigo
RIES	A prática pedagógica e o professor do ensino superior: desafios enfrentados e vivências construídas	2016	Artigo
RIES	O Tecido Complexo Formativo Docente nas licenciaturas: contribuições da complexidade para a formação de professores	2016	Artigo
RIES	Docências Licenciaturas: implicações da área específica na formação de professores	2015	Artigo
RIES	Reflexão sobre as estratégias didáticas usadas pelos docentes da educação superior	2016	Artigo
RIES	A Transposição didática no curso de pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores	2015	Artigo
RIES	Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da saúde	2015	Artigo
RIES	Um estudo sobre as funções docentes nas universidades privadas brasileiras e indicadores de qualidade	2012	Artigo
RIES	Articulação entre os conhecimentos específicos e a formação de professores: a licenciatura em discussão	2012	Artigo
RIES	Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente	2011	Artigo
RIES	Realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil: contribuições para a qualidade do trabalho docente	2011	Artigo
RIES	Professores de uma IES pública e de uma confessional: comparando trajetórias docentes	2010	Artigo

RIES	O trabalho docente como possibilidade formativa e seus reflexos na qualidade da educação	2010	Artigo
RIES	Vivências, experiências e formação do professor-psicoterapeuta	2010	Artigo
RIES	O ensino superior e a realidade encontrada pelos seus docentes: o caso dos docentes substitutos	2009	Artigo
RIES	Indicadores de qualidade no processo formativo de professores universitários: a Docência Orientada na UFSM	2008	Artigo
RIES	Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício	2008	Artigo
RIES	Análise documental preliminar de um curso de Licenciatura em Matemática: entrelaçando fios	2007	Artigo
RIES	A formação continuada e o significado de ser professor da Educação Superior: um diálogo intersubjetivo	2007	Artigo
RIES	Encontros e desencontros do processo formativo dos professores de licenciatura: dados de uma realidade	2006	Artigo

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

APÊNDICE C – Artigos selecionados para análise

Quadro 7 - Artigos das redes selecionados para análise, Brasil, 1998-2016.

Rede de pesquisa	Título	Ano de publicação	Tipo
Redecentro	Qualidade social e produção do conhecimento	2015	Artigo
Redecentro	A questão metodológica: métodos e tipos de pesquisa na produção acadêmica sobre professores (as) na Região Centro-Oeste	2011	Artigo
Redecentro	O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007	2012	Artigo
Redecentro	"Outros campos, outros gafanhotos": reinvenções da antropologia na pesquisa em educação	2015	Artigo
Redecentro	Estudos sobre o professor em um Programa de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste (2005-2006)	2014	Artigo
REIPPE	Boas práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão	2015	Artigo
REIPPE	Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)	2015	Artigo
REIPPE	Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar	2014	Artigo
RIES	A formação continuada e o significado de ser professor da Educação Superior: um diálogo intersubjetivo	2007	Artigo
RIES	Encontros e desencontros do processo formativo dos professores de licenciatura: dados de uma realidade	2006	Artigo
RIES	Programa mais educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas	2015	Artigo
RIES	Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade	2014	Artigo
RIES	Avaliação da Educação Superior Brasileira: diálogos mediado pelo white paper	2011	Artigo
RIES	Universidades Comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização	2006	Artigo
RIES	As tramas da pesquisa participante em um grupo de trabalho colaborativo: a avaliação dos educadores matemáticos	2014	Artigo
RIES	A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas	2011	Artigo
RIES	Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação	2014	Artigo
RIES	Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal	2007	Artigo
RIES	Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária	2008	Artigo
RIES	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	2015	Artigo
RIES	Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética	2009	Artigo
RIES	Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados	2004	Artigo
RIES	A prática pedagógica e o professor do ensino superior: desafios enfrentados e vivências construídas	2016	Artigo
RIES	Comunidades de práticas pedagógicas universitárias em ação: construindo a aprendizagem docente	2011	Artigo
RIES	Análise documental preliminar de um curso de Licenciatura em Matemática: entrelaçando fios	2007	Artigo

Fonte: Produções selecionadas na Plataforma Lattes do CNPq, 2019.

APÊNDICE D – Quadros da análise ideográfica das produções da Redecentro

Quadro 8 - Análise ideográfica da produção R1.1

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Este trabalho resulta de pesquisa desenvolvida sobre a produção acadêmica de sete instituições organizadas em Rede. Neste artigo apresentamos um recorte referente aos dados das pesquisas sobre professores que se filiaram à abordagem dialética, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, período de 2008-2009” (p. 253).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio do estudos de teses e dissertações.	R1.1.1.1
“O estudo sobre a produção acadêmica do qual resulta este trabalho é realizado por professores pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação em educação de sete instituições da Região Centro-Oeste do país” (p. 254).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio do estudos de teses e dissertações.	R1.1.1.2
“Conforme exposto, realiza-se a análise da produção dos citados programas, período de 1999-2014. Hoje são cerca de quinhentos trabalhos analisados, entre dissertações e teses, lidos na íntegra, cujos resultados representam as fases desenvolvidas da pesquisa e que têm sido sistematicamente publicados pelos pesquisadores da Rede [...]. No recorte deste artigo, apresentam-se as análises referentes ao período de 2008-2009, da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), colocando-se a temática qualidade no centro das discussões” (p. 255).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio do estudos de teses e dissertações.	R1.1.1.3
“Nesse sentido, a partir dos trabalhos desenvolvidos pela Redecentro, observou-se a necessidade de se conceituarem indicadores de qualidade social que norteassem a construção de pesquisas sobre professores. Esses indicadores foram estruturados a partir de três abordagens teóricas – a positivista, a materialista	Utiliza-se de um instrumento elaborado pelos integrantes da Rede de Pesquisa para direcionar e registrar a leitura das produções bibliográficas analisadas.	R1.1.1.4

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
histórico-dialética e a fenomenológica” (p. 256).		
“Buscou-se nos discursos produzidos nas dissertações e teses apreender o que os autores constroem como sentido de qualidade. Isso envolveu identificar seus aportes teóricos, concepções e posicionamentos políticos, mesmo que nem todos os autores tenham construído indicadores da qualidade social, essa análise foi articulada à arquitetura construída pela Rede” (p. 257).	Parte da análise das produções bibliográficas desenvolvidas por discentes dos programas de pós-graduação. Essas produções representam a totalidade e por meio das análises buscam conhecer suas estruturas internas.	R1.1.1.5
“A Redecentro, inspirada no diálogo construído com os diferentes autores até aqui citados, analisa a produção acadêmica, articulando as categorias de análise construídas, buscando compreender o conhecimento produzido sobre professores e a qualidade de educação explicitada nas pesquisas” (p. 262-263).	Parte do diálogo com o referencial teórico escolhido e da experiência dos pesquisadores para construção da análise proposta.	R1.1.1.6
“A produção analisada refere-se ao período de 2008-2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. No período, foram defendidas 54 dissertações e 20 teses. Do total de 74 trabalhos, 14 versam sobre a temática professores. Todos os 14 se pautaram no materialismo histórico-dialético e serão nosso objeto de análise, uma vez que representam a totalidade dos trabalhos no que se refere à base epistemológica assumida. ” (p. 263).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio do estudos de teses e dissertações.	R1.1.1.7
“Trata-se de uma “pesquisa sobre pesquisas” realizada na perspectiva Dialética” (p. 253).	Assume a construção da pesquisa pela perspectiva do método materialismo histórico dialético.	R1.1.2.1
“Desenvolveu-se uma meta-análise da produção, colocando em foco a questão da qualidade, a partir de sua perspectiva epistemológica e histórica” (p. 253).	Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.1.2.2
“Articulam-se duas categorias na análise: método e ideário pedagógico” (p. 253).	Utiliza de categorias para análise.	R1.1.2.3
“O estudo sobre a produção acadêmica do qual resulta este trabalho é realizado por professores	Revela o aspecto colaborativo da pesquisa realizada.	R1.1.2.4

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação em educação de sete instituições da Região Centro-Oeste do país” (p. 254). Essas instituições, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Tocantins (UFT), se organizam na Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil (Redecentro) há mais de dez anos, para, coletivamente, desenvolverem uma investigação metateórica das respectivas produções acadêmicas” (p. 254).		
“[...] a Rede tem investido esforços para identificar, catalogar, organizar, realizar a leitura integral dos trabalhos sobre professores produzidos em seus programas de pós-graduação em educação, no período de 1999-2014, e analisá-los buscando compreendê-los a partir de suas epistemologias e historicidade (p. 254-255).	Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.1.2.5
“A investigação metateórica desenvolvida pela Rede pauta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da dialética” (p. 255).	Assume a construção da pesquisa pela perspectiva do método materialismo histórico dialético.	R1.1.2.6
“Apesar do recorte, o grupo compreende a emergência de novos paradigmas e já identificou essa presença e suas respectivas abordagens, mas, na atual etapa da pesquisa, a proposta é analisar a produção a partir dos três campos epistemológicos citados, deixando para uma próxima etapa a incorporação e a sistematização de indicadores de qualidade relacionados aos novos paradigmas” (p. 256).	Relata do alcance da pesquisa. Encontra-se atendo ao surgimento de outras abordagens não qualificadas pela Rede e compromete-se com incorporações dessas nas futuras investigações.	R1.1.2.7
“No que se refere à construção dos indicadores de qualidade produzidos, o grupo partiu das seguintes categorias de análise: resumo, objetivos, problemas,	Utiliza de categorias para análise.	R1.1.2.8

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
justificativas, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico-metodológico utilizado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007)” (p. 256).		
“Para cada categoria foram construídos indicadores de qualidade. Aqui, cabe uma ressalva: essa composição não significa que a Rede pretende propor padrões e conceitos generalizadores, estanques, descontextualizados e impostos exteriormente, mas esforça-se no exercício da construção de matrizes conceituais que sejam histórica e politicamente construídas pelos sujeitos pesquisadores, baseadas em critérios e indicadores públicos para a legitimação da qualidade social” (p. 256).	A confiabilidade do instrumento é construída pela experiência dos pesquisadores da rede e fundamentada em teorias sobre as categorias analisadas.	R1.1.2.9
“Nessa articulação, busca-se identificar e compreender se e como as posições epistemológicas, o posicionamento político e metodológico das pesquisas da citada instituição têm lidado com a legitimação das ideias neoliberais ou a resistência a elas, no que se refere à qualidade proposta à educação, a partir de sua epistemologia e historicidade” (p. 257).	Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.1.2.10
“Em seguida, articula-se a análise dos discursos da produção acadêmica sobre professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade citada, destacando-se as categorias de análise método e ideário pedagógico” (p. 257).	Utiliza de categorias para análise.	R1.1.2.11
“Nessa articulação, busca-se identificar e compreender se e como as posições epistemológicas, o posicionamento político e metodológico das pesquisas da citada instituição têm lidado com a legitimação das ideias neoliberais ou a resistência a elas, no que se refere à qualidade proposta à educação, a partir de sua epistemologia e historicidade” (p. 257).	Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.1.2.12

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A construção da concepção de qualidade que perpassa o campo de estudos dos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste/Brasil tem bases estruturadas na historicidade da trajetória do movimento educacional, instituída pelo Estado brasileiro” (p. 257).	Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.1.2.13
“Por epistemologia entende-se o estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico; trata-se do “modo de pensar o logos”. A partir de uma base paradigmática, a perspectiva epistemológica define uma racionalidade ou estruturas conceituais prévias, cujos princípios dizem como são sustentadas as ideias orientadoras da produção do conhecimento” (p. 261).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.1.2.14
“Numa ordem didática, a consistência, a coerência e a relevância da produção do conhecimento também exigem posicionamento político, que representa a forma como o teórico (ou pesquisador) compreende a realidade, os modos de construí-la e, em termos de reflexividade epistemológica, associa-se ao como pretende modificá-la” (p. 261).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.1.2.15
“Há ainda o enfoque metodológico, que diz sobre o modo de construção da ciência (ou da pesquisa), que também ocorre a partir da perspectiva epistemológica e do posicionamento ético-político” (p. 262).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.1.2.16
“A articulação entre produção do conhecimento e promoção de qualidade social é aqui pensada a partir do conjunto de elementos e dimensões sócio-históricas, econômicas e culturais, definidores de discursos que incorporam visões de homem, mundo, sociedade, ideário pedagógico, os quais orientam os rumos que a pesquisa deve assumir, seja para um processo de transformação, no sentido da práxis, ou de manutenção das condições de formação, profissionalização e de trabalho docente” (p. 255).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.1.3.1

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A Rede considera importante interrogar para que servem as pesquisas educacionais e quais finalidades da educação se pretende defender com o conhecimento produzido. Entende-se que esse conhecimento favorece a disseminação de discursos das políticas educacionais e pode ajudar a desvelar o sentido político dos projetos sociais, bem como os princípios e objetivos que definem a qualidade da educação” (p. 255).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.1.3.2
“Em seguida, articula-se a análise dos discursos da produção acadêmica sobre professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade citada, destacando-se as categorias de análise método e ideário pedagógico” (p. 257).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.1.3.3
“Com base nesse entendimento, afirma-se que os estudos que não apresentam perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico ou metódico, posicionamento ético-político e adequado enfoque metodológico, resultam em dispersão teórica ou níveis epistemológicos superficiais na elaboração das pesquisas [...]” (p. 262).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.1.3.4
“A partir desses indicadores, pode-se afirmar que em 100% dos trabalhos do recorte, o método foi explicitado; contudo, há fragilidades epistemológicas em seu desenvolvimento, como a construção dos indicadores 4, 5 e 6. A análise mostra que em 40% dos trabalhos, apesar do esforço e da tentativa, os pesquisadores não conseguiram desenvolver os indicadores. Isso leva a constatar que, entre outras consequências, as pesquisas não se estruturaram como práxis” (p. 263).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.1.3.5
“A partir dos indicadores construídos, identificou-se que o ideário pedagógico era crítico (95%). Em análise articulada ao referencial teórico utilizado e à categoria método, contraditoriamente, percebeu-se que, em 40% dos trabalhos, havia a indistinção entre proposições	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.1.3.6

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
referendadas numa epistemologia crítica e numa instrumental. Essa postura refletiu a fragilidade epistemológica de parte da produção, pois os pesquisadores não diferenciaram epistemologias, ao recorrerem a autores que se filiam à epistemologia da prática e a autores que se filiam à epistemologia da práxis, como se esses defendessem a mesma coisa” (p. 264).		
“Pensando na totalidade dos estudos analisados, os pesquisadores denominam-se críticos, mas, devido a fragilidades epistemológicas, constroem conceitos contraditórios, conforme trechos abaixo, nos quais mostram que assumem o discurso neoliberal, por filiação ou ingenuidade, ao enfatizar, por exemplo, a responsabilização do professor por toda mudança educacional e social e seu êxito” (p. 264).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.1.3.7
“Nesse sentido, aqueles 40% dos trabalhos analisados sobre a categoria ideário pedagógico mostram uma contradição, pois, apesar de assumirem a intencionalidade de desenvolver o método dialético na construção das pesquisas, acabam referendando um ideário pedagógico neoliberal” (p. 265).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.1.3.8
“Estar vigilante implica, entre outros critérios, estabelecer e assumir posicionamento teórico-metodológico claro para a produção do conhecimento, o que, conseqüentemente, requer a introdução da dimensão crítica, do rigor nas metodologias e nos métodos de trabalho, explicitação no método de exposição de como as concepções foram construídas e referendadas. Significa a prática de atitudes críticas e éticas, que devem funcionar como radar permanente para os pesquisadores, pois, segundo a análise da Redecentro, tais atitudes parecem necessitar ser mais bem cultivadas no âmbito da produção acadêmica para que a produção do conhecimento sobre professores possa se desenvolver	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.1.3.9

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
no confronto com imposições hegemônicas e na construção de caminhos contra-hegemônicos” (p. 267).		
“Trata-se também da explicitação de um posicionamento político, como pesquisadoras e formadoras de professores na universidade pública. Concordamos com Santos (2012, p. 262) sobre a importância das recomendações da “Declaración de San Miguel de Tucumán”, que indica a necessária oposição ao modelo neoliberal imposto à universidade, logo, ao campo da pesquisa, para que a busca da qualidade se desligue de critérios que vinculem valores de mercado como seus indicadores. Isso nos associa aos autores que se propõem a repensar um novo caminho para a produção do conhecimento na universidade, a fim de que ela seja construída contextualizada local, regional e nacionalmente e não imposta desde modelos externos mercadológicos” (p. 256).	A educação é vista como uma prática libertadora do modelo capitalista, atrelado ao desenvolvimento do mercado. Concepção de educação como papel transformador da sociedade.	R1.1.4.1
“No conjunto de suas reflexões, essas autoras alertam para o fato de que as fragilidades das bases epistemológicas e a ausência de posicionamento ético-político mostram que a inadequação epistemológica presente nas pesquisas faz com que não cumpram a função de desalienação, emancipação e, utopicamente, de transformação social” (p. 261).	Concepção de educação como papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.	R1.1.4.2
“Pode-se afirmar, com apoio na posição epistemológica da Rede, que, em termos de qualidade social, não basta apenas declarar a intencionalidade metódica, bem como defender posicionamentos epistemológico, metodológico e político críticos; faz-se necessário que o trabalho apresente coerência interna, quer seja na construção teórica e no desenvolvimento do trabalho, na assunção de concepções claras, com bases teóricas e metodológicas explícitas e adequadas, quer seja na construção de um movimento que expresse o engajamento do	Concepção de educação, por meio do desenvolvimento investigativo, como papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.	R1.1.4.3

Identificação da rede	R1	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
pesquisador no processo de contestação e superação do movimento hegemônico ativo, firmando bases emancipadoras na formação de outros pesquisadores e professores” (p. 266).		
“ [...] segundo a análise da Redecentro, tais atitudes parecem necessitar ser mais bem cultivadas no âmbito da produção acadêmica para que a produção do conhecimento sobre professores possa se desenvolver no confronto com imposições hegemônicas e na construção de caminhos contra-hegemônicos” (p. 267).	Concepção de educação, por meio do desenvolvimento investigativo, como papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.	R1.1.4.4
“Assim, exige-se que os pesquisadores mostrem-se atentos para não engrossarem a fileira dos que defendem a qualidade da educação a partir de slogans, prontos a serem usados e divulgados em qualquer perspectiva de trabalhos educacionais [...]” (p. 267).	Concepção de educação, por meio do desenvolvimento investigativo, como papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.	R1.1.4.5
“Construir sentidos e significados emancipadores sociais, éticos e políticos no trabalho investigativo, sobretudo, no que concerne à função social dos professores, pode ser um aspecto das mudanças necessárias frente aos princípios neoliberais dominantes no campo da produção do conhecimento e da educação. Espera-se, numa perspectiva emancipadora, que os pesquisadores se unam na discussão para superação da reprodução de discursos alienantes presentes no campo da pesquisa acadêmica sobre professores” (p. 267).	Concepção de educação, por meio do desenvolvimento investigativo, como papel de desalienação, emancipação e de transformação da sociedade.	R1.1.4.6
“No que se refere à construção dos indicadores de qualidade produzidos, o grupo partiu das seguintes categorias de análise: resumo, objetivos, problemas, justificativas, temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico-metodológico utilizado (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007)” (p. 256).	O referencial teórico da produção indica autores que trabalham com a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.	R1.1.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 9 - Análise ideográfica da produção R1.2

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Este trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos pela REDECENTRO - Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste” (p. 379).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.1
“O presente trabalho é produto da pesquisa denominada A produção acadêmica sobre os professores/as – um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste [...]” (p. 380).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.2
“A pesquisa A produção acadêmica sobre professores – estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste se insere nesse contexto. Trata-se de um amplo grupo de Pesquisadores que investiga a também ampla produção sobre professores/as dos programas de pós-graduação em educação da UFG, UnB, UFU, UFMT, UFMS, UFT e UNIUBE, no período de 1999-2009 [...]” (p. 380).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.3
“A partir desta leitura integral, as obras são analisadas, catalogadas e discutidas em cada grupo que compõe a pesquisa. As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma ficha de análise comum a todas as equipes” (p. 380-381).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.4
“Nas equipes da UFG e da UFMT procedemos à análise dos tipos de métodos e dos tipos de pesquisa utilizados nas teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período de 1999-2009” (p. 381).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio dos estudos de teses e dissertações.	R1.2.1.5
“Desde o início da pesquisa, em 2004, optamos pelo trabalho coletivo. Assim, o grupo construiu coletivamente instrumentos de análise aos quais denominou Ficha de análise e Ficha de aprofundamento, estes foram preenchidos e discutidos em cada instituição e depois socializados para todos pesquisadores (p. 381).	Utiliza-se de um instrumento elaborado pelos integrantes da Rede de Pesquisa para direcionar e registrar a leitura das produções bibliográficas analisadas. Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.6
“Consideramos como concluída a primeira etapa da pesquisa com a	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica por meio dos estudos de teses e	R1.2.1.7

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
leitura, análise e sistematização das 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro-Oeste. Os resultados apresentados referem-se a todos os trabalhos selecionados: 72 na UFG, 90 na UFMT, 40 na UFU, 34 na UFMS, 33 na UNIUBE e 83 na UnB. Às equipes da UFG e da UFMT coube a realização de estudos mais aprofundados dos temas método e tipos de pesquisa nas produções acadêmicas” (p. 382).	dissertações. Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	
“A UNIUBE assumiu o estudo dos temas de pesquisa; Tipos de pesquisa, ficou com a UFMT; para a UFMS coube o tema Referencial teórico; à UFU e à UnB foram destinados os temas concepções de educação e concepções de professor, respectivamente. Como dissemos, assumimos o estudo do tema método de pesquisa. Todas as equipes envolvidas na pesquisa trabalham com dados da Região Centro-Oeste, como um todo. Assim, embora a equipe da UFG estivesse incumbida do aprofundamento em relação ao método, precisava também fornecer informações às outras equipes incumbidas de aprofundar as questões relacionadas aos demais temas de aprofundamento da pesquisa” (p. 386).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.8
“As dificuldades em relação ao método refletem-se nos tipos de pesquisas utilizados, por isso, os pesquisadores das várias instituições envolvidas no projeto também empreenderam esforços no sentido de realizar estudos para definir os tipos de pesquisas mais utilizadas no contexto da pós-graduação das Universidades do Centro-Oeste” (p. 386).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.9
“As dificuldades em relação ao método refletem-se nos tipos de pesquisas utilizados, por isso, os pesquisadores das várias instituições envolvidas no projeto também empreenderam esforços no sentido de realizar estudos para definir os tipos de pesquisas mais utilizadas no contexto da pós-	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.2.1.10

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
graduação das Universidades do Centro-Oeste” (388).		
“As categorias de análise utilizadas na avaliação desses trabalhos estão consolidadas em uma ficha de análise comum a todas as equipes” (p. 381).	Utiliza de categorias para análise.	R1.2.2.1
“Essa elaboração tem um caráter rizomático, ancorado nas múltiplas interpretações dos membros dos grupos e nas pontes que foram feitas com os demais aspectos da análise, construídas pelos colegas” (p. 381).	Relata um critério de subjetividade da pesquisa.	R1.2.2.2
“Às equipes da UFG e da UFMT coube a realização de estudos mais aprofundados dos temas método e tipos de pesquisa nas produções acadêmicas. Esse trabalho iniciou-se na primeira fase da pesquisa, com a utilização da ficha de análise, na qual havia uma questão sobre o método, procurando especificar se ele estava ou não claramente explicitado e, caso não estivesse, se poderia ser identificado” (p. 382).	Utiliza de categorias para análise.	R1.2.2.3
“No caso dessas dissertações, foi preciso que o leitor as esmiuçasse em busca dos argumentos para identificar os métodos utilizados [...]” (p. 383).	Parte da interpretação e experiência do leitor/pesquisador.	R1.2.2.4
“Essa dificuldade é denominada por ela de pedagogismo, entendido como hipertrofia da dimensão pedagógica, em detrimento de uma compreensão mais articulada dos fenômenos investigados” (p. 384).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.2.2.5
“No desenvolvimento do processo priorizamos: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico dialético. Esses foram os métodos que julgamos “dar conta” da realidade analisada, em sua quase totalidade” (p. 384).	Utiliza de categorias para análise.	R1.2.2.6
“O que estamos denominando de Ficha de Aprofundamento agrega um conjunto de instrumentos para análise, digamos, em categorias, dos seguintes aspectos dos trabalhos analisados: os Temas de Pesquisa, Tipos de Pesquisa,	Utiliza de categorias para análise.	R1.2.2.7

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Referencial Teórico, Concepções de Educação, Concepções de Professor e Concepções de Método de Pesquisa” (p. 384).		
“A UNIUBE assumiu o estudo dos temas de pesquisa; Tipos de pesquisa, ficou com a UFMT; para a UFMS coube o tema Referencial teórico; à UFU e à UnB foram destinados os temas concepções de educação e concepções de professor, respectivamente. Como dissemos, assumimos o estudo do tema método de pesquisa” (p. 386).	Utiliza de categorias para análise.	R1.2.2.8
“Fica claro que os manuais aos quais os orientandos recorrem como fundamentos de seus trabalhos não são suficientes para garantir a realização de uma pesquisa científica, objetivo prioritário dos programas de pós-graduação. Esses manuais parecem priorizar a dimensão técnica e instrumental, em detrimento de aspectos conceituais. Reconhecer isso significa admitir uma exigência maior aos orientadores que ao assumir com rigor a direção dessas produções, devem privilegiar leituras de teóricos que embasem a construção de conhecimentos, do referencial teórico-metodológico indispensável às pesquisas” (389).	Promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.2.2.9
“Evidenciaram-se duas modalidades de pesquisas: o estudo de caso e a pesquisa do tipo etnográfico. Quanto ao tipo de método houve o predomínio do materialismo histórico dialético e fenomenologia, mas ainda há alguns trabalhos que se aproximam do positivismo. Detectam-se sérias fragilidades na busca do posicionamento conceitual, aprimoramento metodológico e metódico da produção” (p. 379).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.1
“A constituição histórica dos programas, a ambiência que os contextualiza, as histórias de seus docentes e discentes ajudam a compreender as peculiaridades da sua produção” (p. 379).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto. Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.2.3.2
“A pesquisa - A produção acadêmica sobre professores:	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto. Aborda o	R1.2.3.3

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste - tem os professores como tema. A opção por estudar o professor expressa uma visão do mundo, pois delimitar uma problemática implica escolher e nomear aspectos que serão levados em conta, a partir dos antecedentes disciplinares, papéis, histórias passadas, interesses e perspectivas econômicas e políticas [...]” (p. 380).	objeto de estudo na perspectiva histórica.	
“Diferentemente da maioria dos estudos caracterizados como estado da arte, optamos por ler não só os resumos, mas o texto completo das dissertações, pois verificamos que, na sua maioria, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos discentes e nem sempre fornecem elementos consistentes para a investigação” (p. 380).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.4
“A visão de totalidade que pretendemos nesse percurso foi subsidiada pelas leituras e discussões dessas fichas. Todos puderam entrar em contato com a globalidade desses dados, questioná-los, refletir sobre suas origens, sentidos e interpretações, num esforço para ultrapassar o imediatismo dos dados e investir na construção de análises que os explicitem” (p. 381).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.5
“Nesse movimento da práxis, reconhecemos o contexto sociocultural que lhe deu origem, analisamos criticamente nossas ações como sujeitos desse processo, reconhecemos nossos limites, nossas próprias fragilidades, bem como os caminhos possíveis de superação” (p. 381).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.2.3.6
“Descobrimos como tais análises dos temas de aprofundamento se articulam, se completam e se esclarecem mutuamente, criando novos sentidos a esse trabalho” (p. 381).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.7
“Todas as equipes envolvidas na pesquisa trabalham com dados da Região Centro-Oeste, como um todo. Assim, embora a equipe da	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.8

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
UFG estivesse incumbida do aprofundamento em relação ao método, precisava também fornecer informações às outras equipes incumbidas de aprofundar as questões relacionadas aos demais temas de aprofundamento da pesquisa” (p. 386).		
“Uma das constatações de toda a equipe foi o entrelaçamento entre os aspectos da metodologia, dos referenciais, do ideário pedagógico e dos temas estudados. Isto demonstrou que havia uma compreensível procedência dos dados. Determinados referenciais teóricos projetavam-se em concepções de educação e professor, em perspectivas metódicas, metodológicas e vice-versa” (p. 386).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.9
“Entretanto, apesar da aparente obviedade mostrada pelos dados, a discussão nos levou a concluir que a questão não era tão óbvia. Digamos, não era óbvia, até construirmos essa obviedade, essa visão de conjunto dos trabalhos analisados. Até chegarmos a esse concreto pensado” (p. 386).	Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado. Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.10
“A origem dessa falta de clareza parece provir do senso comum e, por que não, da utilização de manuais de metodologia de pesquisa para definição da metodologia de seus trabalhos. É bastante comum autores tratarem esses termos e esses conceitos como indistintos. Isso parece repercutir nas produções analisadas” (p. 387).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.2.3.11
“As dificuldades em relação ao método refletem-se nos tipos de pesquisas utilizados, por isso, os pesquisadores das várias instituições envolvidas no projeto também empreenderam esforços no sentido de realizar estudos para definir os tipos de pesquisas mais utilizadas no contexto da pós-graduação das Universidades do Centro-Oeste” (p. 388).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R1.2.3.12
“Quando relacionamos dados oriundos do aprofundamento sobre tipos de pesquisa e método,	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R1.2.3.13

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
desvelamos sua interligação, as fragilidades se entrecruzam, tornam-se relevantes e apontamos para questões que devem constituir temas de estudos e debates para professores orientadores e orientandos” (p. 389).		
“O contexto histórico do qual discentes e docentes fazem parte ajuda-nos a compreender as dificuldades decorrentes das precariedades às quais todos estão submetidos. Alunos com formação precária, em geral, sem nenhum contato prévio com pesquisas, que muitas vezes fazem seu curso sem licença dos respectivos trabalhos, faltando-lhes tempo para dedicar-se exclusivamente à difícil tarefa de escrever uma dissertação ou tese. Sobrecarga de trabalho dos orientadores, limitação do tempo estabelecido para os cursos de pós-graduação, e a influência das políticas públicas para a pós-graduação são fatores que condicionam grandemente a qualidade dos trabalhos” (p. 389).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto. Aborda o objeto de estudo na perspectiva histórica.	R1.2.3.14
“Estudos sobre a produção acadêmica, trabalhos definidos como Pesquisa sobre a pesquisa, que analisam a produção desenvolvida por docentes e pesquisadores vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades brasileiras. Esses trabalhos, para Larocca, Rosso e Pietrobelli de Souza (2005), têm sido desenvolvidos a partir de um processo meta-analítico da produção existente, contribuindo significativamente para analisar os processos adotados na produção do conhecimento. Estes pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa, averiguando, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdo se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade, contribuições, repercussões etc.; entretanto, sobre os métodos utilizados até esse momento não se tem muitos registros (VIELLE, 1981,	O referencial teórico da produção indica autores que trabalham com a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.	R1.2.5.1

Identificação da rede	R1	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
SÁNCHEZ GAMBOA, 2007)” (p. 380).		

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 10 - Análise ideográfica da produção R1.3

Identificação da rede	R1	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Do contexto mais amplo de um estudo interinstitucional sobre as produções dos programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste, coordenado pela Redecentro, se aglutinam pesquisadores que tem buscado analisar as temática professores” (p.64).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.3.1.1
“No caso deste artigo, faz-se um recorte da metodologia utilizada para dar ênfase a análise do como e com que frequência o tipo de pesquisa estudo de caso tem sido utilizado nas teses e dissertações defendidas no período 2006-2007 nas instituições parceiras da Rede” (p. 64).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.3.1.2
“Nesse intuito, analisaram-se apenas 47 produções. Do conjunto de 131 trabalhos localizados, foram descartados 84 escritos, nos quais foram identificadas outras opções temáticas [...]” (p. 71).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.3.1.4
“Baseados em estudos sobre a pesquisa em educação, e particularmente sobre estudo de caso, os pesquisadores da REDECENTRO elegeram alguns indicadores. Considerando que a Ficha de Análise construída a partir de então pelos integrantes da Rede não tem a pretensão de abarcar todas as possibilidades de uma metodologia entendida como estudo de caso, apresentam-se como esses indicadores foram reconhecidos” (p. 73).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa. Utiliza-se de um instrumento de pesquisa elaborado pelos integrantes da Rede de Pesquisa para direcionar e registrar a leitura das produções bibliográficas analisadas.	R1.3.1.5
“Para que se possa apresentar o estudo de caso como uma opção metodológica, nas produções acadêmicas avaliadas sobre o professor na Região Centro-Oeste, período 2006-2007, faz-se	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.3.2.1

Identificação da rede	R1	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
necessário antes de se iniciar as análises dos dados e discussões, conceituar e entender o sentido de estudo de caso e sua aplicabilidade nos projetos e investigações educativas” (p. 65-66).		
“Outro aspecto importante na análise das produções é que haja critérios explícitos para a escolha do caso e que esse seja verdadeiramente um “caso”, isto é, uma conjuntura complexa e/ou perturbadora, cuja relevância avalize o empenho de compreensão. Essa dimensão merecerá um estudo posterior mais aprofundado dos autores deste artigo” (p. 74).	Apresenta outras inquietações que se desvelaram pela pesquisa realizada, apontando caminhos para novos estudos.	R1.3.2.2
“Daí constata-se a tendência em buscar fora da área da educação o referencial para as pesquisas. A publicação nessa área é insuficiente? Não atende as necessidades de aporte teórico dos investigadores? São questões a responder” (p. 78).	Apresenta outras inquietações que se desvelaram pela pesquisa realizada, apontando caminhos para novos estudos.	R1.3.2.3
“O estudo de caso constitui uma opção metodológica que se adapta bem a diversas situações da pesquisa educacional, contribuindo para a construção de saberes sobre o campo pedagógico. É a alternativa metodológica mais desenvolvida no desenvolvimento dos processos investigativos na Região Centro-Oeste; entretanto recomenda-se que os autores busquem apropriação teórica da sua utilização na busca de resultados relevantes” (p. 79).	Promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.3.2.4
“No caso deste artigo, faz-se um recorte da metodologia utilizada para dar ênfase a análise do como e com que frequência o tipo de pesquisa estudo de caso tem sido utilizado nas teses e dissertações defendidas no período 2006-2007 nas instituições parceiras da Rede” (p. 64).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.3.3.1
“A leitura integral dos trabalhos permite discutir os indicadores do uso de estudo de caso identificados, assim como enumerar o referencial teórico-metodológico que constituiu aporte para as escolhas	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.3.3.2

Identificação da rede	R1	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
realizadas pelos autores analisados” (p. 64).		
“Embora a ficha de análise utilizada possibilite o registro de muitos outros dados, são apenas os referentes ao uso do estudo de caso ou que foram considerados como aproximações a ele que serão discutidos neste artigo” (p. 65).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.3.3.3
“Reitera-se que os dados aqui apresentados referem-se às escolhas metodológicas desses pesquisadores que tiveram o professor como foco em seus estudos, e mais especificamente, os que optaram pelo estudo de caso. Como no decorrer das discussões sobre o referencial teórico-metodológico identificaram-se reflexões sobre as aproximações a esse tipo de pesquisa, e como os dados coletados também expressavam essa realidade, optou-se por apresentar os números relacionados ao uso exclusivo do estudo de caso, suas aproximações e seu emprego associado a outros tipos de investigação. Nesse intuito, analisaram-se apenas 47 produções. Do conjunto de 131 trabalhos localizados, foram descartados 84 escritos, nos quais foram identificadas outras opções temáticas [...]” (p. 71).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.3.3.4
“Se o processo metodológico que utiliza ou que se aproxima do estudo de caso abrange 62% das produções analisadas, essa realidade não se repete quando se observa cada instituição. Cada campo educacional traz a sua peculiaridade. Enquanto na Inst. 05 se encontra o maior interesse pelos estudos de caso, na Instituição 03 apenas dois pesquisadores se interessaram por essa temática” (p. 72).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.3.3.5
“As análises revelam outros indicadores com ocorrência próxima quanto ao número de vezes em que foram identificados. Todas as características elencadas foram observadas, considerando-se que a referência é sempre as teses e dissertações que explicitam seu	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.3.3.6

Identificação da rede	R1	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
processo de construção da pesquisa” (p. 74).		
“Além disso, considere-se a influência que os orientadores e os grupos e linhas de pesquisa em cada Programa exerce sobre a produção dos mestrados e doutorandos, o que leva à outra questão: como é escolhido o referencial teórico-metodológico em cada estudo realizado” (p. 78).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.3.3.7

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 11 - Análise ideográfica da produção R1.4

Identificação da rede	R1	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“[...] analisar os resultados já obtidos acerca do processo metodológico das produções sobre a educação básica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, período 2003-2014 [...]” (p. 116).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.4.1.1
“O intuito de partilha da investigação permite agregar professores pesquisadores do PPGGE-UNIUBE, mestrados, egressos, doutorandos, professores da graduação, da educação básica e alunos de iniciação científica na equipe responsável pelo estudo apresentado neste artigo” (p. 116).	Revela o aspecto colaborativo da pesquisa realizada.	R1.4.1.2
“A investigação realizada seguiu os passos do método fenomenológico, segundo Bicudo, Baumann e Mocosky (2011), o que significou interrogar as dissertações em diversos momentos, procurando novas dimensões dos procedimentos em análise” (p. 116).	Assume a construção da pesquisa pela perspectiva do método fenomenológico.	R1.4.1.3
“Do conjunto de 61 trabalhos defendidos no período em análise, 42 tiveram como foco principal o estudo sobre essa temática” (p. 116).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.4.1.4
“Os estudos foram realizados a partir de uma leitura das 42 dissertações em sua íntegra. Para o registro dessas leituras, foi utilizada uma ficha de análise,	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa. Utiliza-se de um instrumento de pesquisa elaborado pelos integrantes da	R1.4.1.5

Identificação da rede	R1	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
adaptada do instrumento criado pelos membros da Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste-REDECENTRO” (p. 117).	Rede de Pesquisa para direcionar e registrar a leitura das produções bibliográficas analisadas.	
“A investigação realizada seguiu os passos do método fenomenológico, segundo Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011)” (p. 116).	Revela rigor científico pela autoridade acadêmica do aporte teórico.	R1.4.2.1
“[...] o que significou interrogar as dissertações em diversos momentos, procurando novas dimensões dos procedimentos em análise” (p. 116).	O processo investigativo parte de uma interrogação.	R1.4.2.2
“O discurso desvelado nas dissertações mostrou que é significativo o uso de procedimentos de pesquisa oriundos da área de investigação antropológica. Há uma apropriação de metodologias oriundas das ciências sociais, ou, para ser mais fiel à natureza da ciência, é a Antropologia que se oferece a outras possibilidades de investigação, de objetos de estudo e de outras áreas do conhecimento. Os métodos e técnicas dessa ciência social atendem à manifestação da diferença que se faz presente, também, na pesquisa em educação [...]” (p. 116).	Desvela o que é significativo no objeto em estudo e promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.4.2.3
“[...] é possível afirmar que, na investigação aqui relatada, a compreensão da gênese de escolha de um tema passa pela análise dos desejos e perguntas subjetivas do investigador, e do mesmo modo, responde ao campo científico, ao campo social, ao campo educacional, enfim à pluralidade dos mundos [...] em que o investigador se insere” (p. 117).	Relata um critério de subjetividade da pesquisa, partindo de interrogações do pesquisador que se doam a partir de sua própria vivência.	R1.4.2.4
“A esse contexto acadêmico soma-se a realidade do local de trabalho do mestrando, geralmente uma escola desse nível de ensino, em que ele reconhece necessidades, apelos e exigências” (p. 117).	Admite que o processo investigativo pode objetivar a compreensão da realidade vivida pelo próprio pesquisador.	R1.4.2.5
“Mas, poder-se-ia denominar essa atitude acadêmica de apropriação dos métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos dessa ciência social? Ou seria apenas uma aproximação? Ou,	Compromete-se com as interrogações que surgem durante o processo investigativo.	R1.4.2.6

Identificação da rede	R1	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
ainda, um uso quase irreverente de um campo investigativo? Ou, como dito anteriormente neste texto, uma extensão natural dos propósitos da Antropologia para abarcar a diversidade? A análise dos dados desvelados até o momento não possibilita uma resposta com argumentação rigorosa a nenhuma dessas indagações. O que os dados dizem serve mais para fundamentar essas questões, mostrar caminhos e tendências para um aprofundamento do assunto” (p. 117).		
“Os procedimentos de pesquisa foram, então, organizados, e são aqui apresentados. Mas, antes de relatá-los, alguns conceitos precisam ser explicitados” (p. 117).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R1.4.2.7
“Essas opções desvelam-se em estudos etnográficos, peculiares à investigação antropológica, os quais não são assumidos como tais nos trabalhos analisados, embora tenham se desvelado aos olhos das pesquisadoras” (p. 118).	Promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.4.2.8
“A partir da reflexão sobre os pontos de vista teóricos e metodológicos aqui discutidos, e consciente das articulações e desafios que eles apresentam, entende-se que o eixo das pesquisas analisadas se insere em uma região de fronteiras que tem a Antropologia, a Educação e a Epistemologia como disciplinas de perspectivação, propondo um diálogo contínuo e relacional com diferentes campos de conhecimento. Assim, ele pode ser caracterizado, no nível teórico, pela convergência de campos disciplinares; no nível metodológico, pela pesquisa qualitativa com a descrição e análise de processos investigativos em que a Antropologia é reinventada pela pesquisa em educação” (p. 124).	Promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.4.2.9
“Sente-se, desde agora, a necessidade de investigar outras dimensões: as opções metodológicas dos orientadores, sua formação e, querendo ampliar mais ainda o olhar, se e como existe	Apresenta outras inquietações que se desvelaram pela pesquisa realizada, apontando caminhos para novos estudos.	R1.4.2.10

Identificação da rede	R1	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
uma apropriação da Antropologia na pesquisa realizada na área de educação no Brasil e se esse fundamento nas ciências sociais é comum nos estudos sobre a educação básica” (p. 124).		
“[...] a análise revelou que há uma significativa relação entre os procedimentos utilizados e o processo investigativo da Antropologia, expressando interação de saberes e reinvenção de trajetórias de pesquisa” (p. 115).	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.4.3.1
“[...] analisar os resultados já obtidos acerca do processo metodológico das produções sobre a educação básica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, período 2003-2014, no qual algum nível de apropriação da pesquisa antropológica é reconhecido” (p. 116).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.4.3.2
“O discurso desvelado nas dissertações mostrou que é significativo o uso de procedimentos de pesquisa oriundos da área de investigação antropológica” (p. 116).	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.4.3.3
“Após o preenchimento dessas fichas e a tabulação dos dados, foi observado que os procedimentos de pesquisa que se desvelaram apontavam, de modo significativo, para um tipo de apropriação metodológica oriunda de processos da pesquisa antropológica” (p. 116)	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.4.3.4
“Assim, buscou-se explicitar, nas produções sobre a educação básica, os procedimentos de pesquisa utilizados no período em análise, comentando os que são peculiares aos antropólogos e mostrando alguns dos indicadores de seu uso” (p. 118).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.4.3.5
“Observa-se, ainda, uma variedade de recursos, o que é coerente às apropriações desenvolvidas. Os procedimentos são utilizados de modo conjugado, quando a influência antropológica é percebida. Nesses casos, nas dissertações declara-se a intenção de triangulação dos dados para análise” (p. 119).	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.4.3.6

Identificação da rede	R1	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“[...] adotou-se uma perspectiva interdisciplinar. Tal ponto de vista é entendido como a convergência de saberes comuns a um ou mais ramos do conhecimento, dimensão que se considera necessária a qualquer projeto acadêmico que se pretenda desenvolver visando alcançar avanços em termos teóricos e práticos no campo da educação” (p. 116).	Concepção de educação que valoriza a construção do diálogo entre saberes de diferentes áreas do conhecimento.	R1.4.4.1
“A investigação realizada seguiu os passos do método fenomenológico, segundo Bicudo, Baumann e Mocosky (2011)” (p. 116).	O referencial teórico da produção indica autores que trabalham com a matriz epistemológica da fenomenologia.	R1.4.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 12 - Análise ideográfica da produção R1.5

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Busca-se mapear e analisar as tendências sobre a escolha do tema, o uso de tipos e procedimentos de pesquisa e o referencial teórico nas dissertações com foco no professor, defendidas nos anos de 2006 e 2007” (p. 1).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.5.1.1
“Muitos pesquisadores estão construindo conhecimento sobre o professor em uma pesquisa interinstitucional. Abrangendo algumas universidades da Região Centro-Oeste, como Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), que compõem a Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste-REDECENTRO, os participantes realizam seus estudos em torno de um projeto temático – “A produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da Região Centro- Oeste” (p. 2).	Revela o aspecto colaborativo da pesquisa realizada e a definição do eixo de trabalho da rede.	R1.5.1.2

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“O grupo evolui continuamente com a mesma organização, desde 2005, e cada instituição é responsável pela investigação e desenvolvimento de uma subtemática. Na universidade pesquisada estudamos, atualmente, os tipos e procedimentos de pesquisa desenvolvidos nas produções do Centro-Oeste” (p. 3).	Revela o tempo de maturidade da rede, o aspecto colaborativo da pesquisa e a divisão temática a ser trabalhada por esta instituição de ensino.	R1.5.1.3
“É nessa linha de pensamento que realizamos uma investigação da qual apresentamos um recorte neste artigo, analisando as dissertações, com foco no professor, defendidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, no período 2006-2007” (p. 3).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica como fonte para se obter os dados de análise para a pesquisa.	R1.5.1.4
“A seguir, apresentamos como a investigação foi realizada e os dados que se sobressaíram neste estudo descritivo” (p. 6).	Enfatiza a descrição do fenômeno.	R1.5.1.5
“[...] a leitura integral das dissertações por dois leitores, sendo um pesquisador doutor; o preenchimento de uma Ficha de Análise, instrumento elaborado pela equipe de pesquisadores da REDECENTRO; a tabulação e a análise dos dados” (p. 6).	Utiliza-se de um instrumento de pesquisa elaborado pelos integrantes da Rede de Pesquisa para direcionar e registrar a leitura das produções bibliográficas analisadas. Revela o aspecto colaborativo da rede.	R1.5.1.6
“O preenchimento das fichas é discutido em reuniões do grupo de pesquisa, tanto nas equipes de cada Programa que compõe a REDECENTRO, como nos seminários regionais quando se reúnem todos os pesquisadores da Rede” (p. 6-7).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.5.1.7
“Optamos por uma abordagem qualitativa [...]” (p. 7)	Assume a abordagem qualitativa para a construção da investigação.	R1.5.1.8
“Essa forma de caracterizar a tipologia por aproximação foi deliberada em consenso pelos integrantes da REDECENTRO” (p. 10-11).	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.5.1.9
“A investigação aqui relatada, por ser coletiva e interinstitucional, contou com a contribuição de vários pesquisadores na coleta e na discussão dos dados, a quem agradecemos. Pensamos que a construção do conhecimento em rede, como esta, possibilita o exercício de valores solidários e um	Revela o aspecto colaborativo do trabalho da rede.	R1.5.1.10

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
diálogo e troca permanente de experiências” (p. 14).		
“[...] assumimos como procedimentos de investigação: o levantamento e a análise de pesquisas que tiveram como objeto produções acadêmicas sobre o professor; o levantamento de publicações científicas sobre o educador; o estudo teórico sobre a temática em estudo, assim como dos autores citados como referencial teórico nos trabalhos; o arrolamento das dissertações defendidas e das produções com foco no professor, no período em análise, em um Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste; a leitura integral das dissertações por dois leitores, sendo um pesquisador doutor; o preenchimento de uma Ficha de Análise, instrumento elaborado pela equipe de pesquisadores da REDECENTRO; a tabulação e a análise dos dados” (p. 6).	Revela as etapas do percurso metodológico assumido pelos pesquisadores para realização da investigação.	R1.5.2.1
“Assim, quantificamos os dados sobre a escolha dos temas, dos tipos e procedimentos de pesquisa e, ainda, sobre os referenciais assumidos, para que a análise das tendências pudesse ser realizada. Utilizamos técnicas interpretativas que buscaram descrever as partes de um conjunto complexo de significados — as dissertações, fonte direta das informações — buscando diminuir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação. Nesse sentido, pensamos que o significado dos resultados foi concedido por nós investigadores, segundo nossos fundamentos teóricos, os quais são estudados ao longo da investigação” (p. 7).	Desvela o que é significativo no objeto em estudo e promove uma reflexão dos autores a partir dos dados apresentados.	R1.5.2.2
“Entre os que não explicitaram o tipo de pesquisa, houve uma interpretação do processo investigativo auxiliada pelos indicadores presentes na Ficha de Análise” (p. 10).	Indica um processo de interpretação buscando desvelar o que se encontra oculto.	R1.5.2.3
“Pensamos que estudos posteriores sobre o contexto onde as investigações se realizaram são necessários” (p. 13).	Apresenta outras inquietações que se desvelaram pela pesquisa realizada, apontando caminhos para novos estudos.	R1.5.2.4

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Embora a ficha de análise utilizada possibilite o registro de muitos outros dados, apenas os referentes à escolha do tema, ao uso dos tipos e procedimentos de pesquisa e ao referencial teórico são objeto deste artigo” (p. 7).	Revela uma dimensão de intencionalidade.	R1.5.3.1
“Ao descrever resumidamente o que representam as suas obras, buscamos oferecer subsídios para que, através do cruzamento das informações, o leitor possa compreender o porquê de ele ter sido escolhido como referência na dissertação” (p. 8).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.5.3.2
“Quanto aos procedimentos, identificamos a predominância do uso de vários tipos na mesma pesquisa, o que é coerente às características de um estudo de caso”.	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.5.3.3
“Como o estudo de caso requer permanência longa e uma imersão nos dados, pesquisadores com outras atribuições fazem seus estudos em um período concentrado de tempo. Uma das implicações dessa condição é que esses investigadores passarão a utilizar a entrevista de modo mais frequente do que é usual, pois, como desejam retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, eles buscam nos informantes a variedade de significados que eles conferem a essa situação [...]. É o que sugerem os resultados sobre os procedimentos de pesquisa expostos na Tabela 3, onde se observa que a entrevista é utilizada em 9 das 14 dissertações analisadas.	Parte da construção de inter-relações das dimensões investigadas.	R1.5.3.4
“Os procedimentos abrangem, sobretudo, a entrevista semiestruturada, seguida da observação, do questionário e da análise documental, escolhas tradicionais nas pesquisas em educação” (p. 13).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.5.3.5
“Ao fazermos relações entre as tendências das pesquisas do Programa em análise, comparando-as aos trabalhos similares analisados por André (2002) e por	Parte da construção de inter-relações com outras pesquisas realizadas e/ou estudiosos do tema.	R1.5.3.6

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Souza e Magalhães (2011), encontramos semelhanças entre os resultados das pesquisas: a realização de investigações empíricas, a predominância do estudo de caso e o uso de procedimentos diversos” (p. 13).		
“Do ponto de vista do mapeamento da pesquisa, é importante também considerar o contexto científico, social e político em que as produções foram construídas. Dissertações defendidas em 2005 e 2006, por exemplo, resultam de estudos realizados em anos imediatamente anteriores. Isso significa um momento em que estavam emergindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (BRASIL, 2011), e esse contexto é bastante particular, podendo ter sido um dos motivos para o predomínio dos estudos de caso” (p. 13).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.5.3.7
“A compreensão da origem da opção por um tema, por um percurso metodológico e pela escolha de um referencial teórico passa pela análise dos anseios e questões subjetivas do pesquisador e, do mesmo modo, responde ao campo acadêmico, ao campo social, enfim, em uma linguagem bourdiana, à multiplicidade dos mundos em que os pós-graduandos se inserem. Assim, o investigador faz suas escolhas inserido em um campo com valores, fatos, objetos, tensões, normas e interesses específicos, além de diferentes projetos de pesquisa com referencial peculiar que se tornam exigência no desenvolvimento das ações universitárias em cada Programa. A esse contexto acadêmico soma-se a realidade de seu local de trabalho, geralmente uma escola de educação básica (no caso do programa analisado), em que ele reconhece necessidades, apelos e exigências” (p. 13).	Demonstra a relação do fenômeno com o contexto em que se insere.	R1.5.3.8
“Pensamos que estudos sobre o professor são meritórios porque ele é um agente significativo do fazer pedagógico, embora não seja o	A concepção de educação adotada apoia-se na relação interpessoal professor-aluno para mudança no contexto escolar. O professor como	R1.5.4.1

Identificação da rede	R1	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
único. Muitos são os fatores que interferem na possibilidade de mudança da escola, mas a contribuição do professor para essa mudança é imprescindível. Na multiplicidade de suas funções está o de buscar fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e de afirmação de identidades, como um possível ponto de partida dos percursos de aprendizagem dos alunos. Do docente espera-se a mediação para desenvolver atitudes de respeito pelas identidades regionais, locais e pessoais que poderão colaborar para a integração e a coesão social” (p. 3).	agente facilitador do desenvolvimento humano e aprendizagem do aluno em diferentes esferas.	
“Na investigação aqui relatada, que constitui um estudo do estado da arte com aportes em Ferreira (2002), André (2003) e Romanowski e Ens (2006) [...]” (p.6).	O referencial teórico da produção indica autores que trabalham com a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.	R1.5.5.1
“Optamos por uma abordagem qualitativa, em que também utilizamos dados quantitativos, com aporte em Gatti (2006, p. 28) [...]” (p. 7).	O referencial teórico da produção indica autores que trabalham com a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.	R1.5.5.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

APÊNDICE E – Quadros da análise ideográfica das produções da REIPPE

Quadro 13 - Análise ideográfica da produção R2.1

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Este artigo aborda a literatura acadêmico-científica sobre as boas práticas escolares numa perspectiva panorâmica, enfocando a produção científica no espaço ibero-americano. Trata-se de uma pesquisa sobre o estado do conhecimento, resultante de rigoroso levantamento bibliográfico, em que se identificam concepções subjacentes, tendências e principais abordagens na literatura estudada” (p. 264).	A pesquisa desenvolvida é denominada de um estudo do estado do conhecimento.	R2.1.1.1
“Considerando o panorama traçado, o presente artigo aborda o estado do conhecimento sobre as boas práticas no contexto escolar, a fim de analisar as concepções subjacentes, as tendências e as principais abordagens existentes na literatura acadêmico-científica produzida no âmbito universitário do espaço ibero-americano em torno das boas ou buenas práticas escolares” (p. 270).	A pesquisa desenvolvida é denominada de um estudo do estado do conhecimento.	R2.1.1.2
“O presente trabalho pretende responder a algumas interrogações, sem respostas na literatura científica, que surgiram de pesquisas aplicadas, realizadas sob a coordenação do segundo autor deste artigo, para atender às demandas e necessidades de uma secretaria estadual de educação e de uma organização pública não estatal do setor patronal, ambas interessadas em identificar e avaliar as boas práticas escolares existentes nas redes educacionais que se encontram sob suas responsabilidades, tomando como parâmetro unidades escolares que se destacaram em seus sistemas de avaliação educacional” (p. 271).	O estudo parte de interrogações dos pesquisadores. A pesquisa busca atender as demandas e necessidades de órgãos governamentais.	R2.1.1.3
“Diante dessa realidade, surgiram questionamentos que não foram respondidos pelas pesquisas aplicadas, uma vez que não faziam parte das demandas das	O estudo parte de interrogações dos pesquisadores que não foram respondidas nos estudos preliminares.	R2.1.1.4

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
organizações financiadoras: com base em um estudo sistemático e aprofundado, quais as principais concepções e abordagens teóricas existentes na produção científica brasileira em torno das boas práticas escolares como estratégias para a melhoria do desempenho escolar? Essa visão crítica identificada no levantamento preliminar, que aprecia negativamente o vínculo entre as boas práticas escolares e as agências multilaterais, é uma tendência hegemônica nos trabalhos universitários? Se for hegemônica, quais são os discursos teóricos e os argumentos predominantes? Quais são as abordagens predominantes na literatura acadêmico-científica de outros países ibero-americanos? Quais são as semelhanças e as diferenças existentes? ” (p. 272).		
“Com o intuito de responder a essas questões, realizou-se uma pesquisa de mestrado essencialmente bibliográfica, fundamentada nos estudos sobre o estado do conhecimento” (p. 272).	A pesquisa desenvolvida é denominada de um estudo do estado do conhecimento.	R2.1.1.5
“O mapeamento da produção científica foi realizado por meio da pesquisa de artigos científicos em bancos de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). A busca baseou-se nos seguintes termos em português: boas práticas escolares, boas práticas educacionais e boas práticas pedagógicas e seus equivalentes em espanhol: buenas prácticas escolares, buenas prácticas educacionales e buenas prácticas pedagógicas. Além disso, considerando-se a ínfima quantidade de artigos científicos brasileiros que abordam as boas práticas escolares e, ainda, a expressividade do maior encontro de pesquisadores da área da	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento da produção acadêmica em estudo na pesquisa.	R2.1.1.6

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
educação no Brasil, também se pesquisaram estudos apresentados nos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped” (p. 272-273).		
“Seguindo essa lógica, foram selecionados somente os artigos que relacionam expressamente as boas práticas escolares (ou seus descritores equivalentes) com as avaliações em larga escala e a melhoria do desempenho escolar e, ainda, os que apresentam críticas a essa relação, restando, dessa forma, 20 artigos, os quais compõem o corpus referencial do presente estudo” (p. 273).	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento da produção acadêmica em estudo na pesquisa.	R2.1.1.7
“Seguindo essa lógica, foram selecionados somente os artigos que relacionam expressamente as boas práticas escolares (ou seus descritores equivalentes) com as avaliações em larga escala e a melhoria do desempenho escolar e, ainda, os que apresentam críticas a essa relação, restando, dessa forma, 20 artigos, os quais compõem o corpus referencial do presente estudo” (p. 273).	Utiliza categorias para análise.	R2.1.2.1
“Na agenda dos estudos governamentais e nas publicações de agências multilaterais que tratam dos resultados do desempenho dos alunos e da qualidade da educação, as boas práticas escolares estão diretamente relacionadas com os resultados das avaliações em larga escala, por meio de estudos e recomendações que incentivam a identificação, a premiação e a disseminação das boas práticas escolares. No entanto, esse enfoque não é uma discussão superada no meio acadêmico e científico educacional, em especial nos contextos português e brasileiro. Ao contrário, são muitos os intelectuais que tecem ácidas críticas a essa tendência de vinculação das boas práticas escolares com os indicadores de desempenho das avaliações em larga escala e as estratégias	Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto.	R2.1.2.2

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
neoliberais disseminadas pelas agências multilaterais” (p. 286).		
“Nesse ponto, considera-se importante destacar que, na literatura ibero-americana, os autores que fazem uma leitura mais sistêmica das boas práticas escolares também alertam para a questão da adequação contextual na implementação das boas práticas, configurando-se um consenso a respeito dos riscos existentes na implementação das boas práticas de forma descontextualizada, independentemente da abordagem teórica adotada” (p. 284).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.1.3.1
“Desse modo, o contexto científico espanhol destoa do luso-brasileiro, sendo possível encontrar, nos artigos espanhóis, tanto influência de orientações mais técnicas, quantitativas, que incorporam, em muitas situações, positivamente, as propostas das agências multilaterais, quanto influência de aspectos mais subjetivos, qualitativos, envolvendo discussões de ordem política e ideológica, dentro de um marco teórico mais amplo, que compreende a construção de uma escola eficaz e a eficácia das políticas voltadas para a aprendizagem” (p. 288).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.1.3.2
“Analisando-se os artigos encontrados, especificamente sobre o cenário brasileiro, não se constatou uma preocupação com a análise e a identificação das boas práticas escolares como meio de melhoria dos resultados das avaliações em larga escala e dos indicadores de desempenho, pois esses são elementos continuamente criticados por pesquisadores que os consideram consequências de políticas neoliberais pautadas na accountability. [...]quando há referência às boas práticas no contexto educacional, a abordagem teórica utilizada hegemonicamente está profundamente influenciada pelos alicerces teóricos do paradigma do conflito” (p. 286-287).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R2.1.3.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Revela-se no contexto brasileiro uma situação dicotômica: por um lado, agências multilaterais e governantes incentivam o desenvolvimento de boas práticas para a melhoria dos indicadores de desempenho; por outro, importantes pesquisadores criticam essas abordagens, pois as consideram estratégias neoliberais de accountability, vinculadas a interesses econômicos. Portanto, não há produção científica advinda das universidades que aprofunde e avance no estudo das boas práticas, uma vez que, com rara exceção, estas não consistem em um tema de interesse nas pesquisas realizadas na comunidade científica na área da educação” (p. 287).</p>	<p>Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.</p>	<p>R2.1.3.4</p>
<p>“[...]o presente artigo permite constatar, além das fronteiras do Brasil, a existência de comunidades epistêmicas no espaço ibero-americano, principalmente na Espanha, com alguns poucos autores em Portugal, que, embora não hegemônicas, produzem conhecimento científico sobre as boas práticas escolares como estratégias para a melhoria da educação básica, manifestada na latente preocupação de pesquisadores em encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem e a construção de uma escola eficaz na consecução de seus objetivos educacionais” (p. 289).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	<p>R2.1.3.5</p>
<p>“Com o intuito de responder a essas questões, realizou--se uma pesquisa de mestrado essencialmente bibliográfica, fundamentada nos estudos sobre o estado do conhecimento, que, conforme Ferreira (2002, p. 258), tem como objetivo “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Adotou-se essa abordagem por se tratar de uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica” (FERREIRA, 2002, p. 259) que permite o levantamento e a</p>	<p>O referencial teórico da produção indica autor que trabalha com a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético.</p>	<p>R2.1.5.1</p>

Identificação da rede	R2	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
avaliação do conhecimento sobre o tema” (p. 272).		

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 14 - Análise ideográfica da produção R2.2

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Para tanto, realiza-se levantamento dos documentos curriculares do ensino fundamental II dos estados e do Distrito Federal produzidos entre 2009 e 2014, comparando-o com levantamento anterior, efetuado por Sampaio e colaboradores em 2009” (p. 138).	A pesquisa desenvolvida é do tipo documental e bibliográfica.	R2.2.1.1
“Para realizar o levantamento dos documentos a que nos reportamos foram feitas buscas nos portais de todas as secretarias estaduais de Educação dos estados e do Distrito Federal no primeiro semestre de 2014. Quando não encontrados os documentos em meio eletrônico, as respectivas secretarias foram contatadas. Foram levantados documentos de 23 estados: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Não compuseram o corpus de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima” (p. 139).	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento dos documentos.	R2.2.1.2
“Houve dificuldade de acesso a documentos de alguns estados, sendo necessário acionar várias fontes para sua obtenção. Após o levantamento realizado no primeiro semestre de 2014, foi necessário complementar a documentação originalmente coletada em alguns estados. Em geral isso ocorreu porque faltava algum documento relevante para a análise, ou pelo fato de a Secretaria de Educação enviar documentação adicional. A	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento dos documentos.	R2.2.1.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
coleta de dados foi encerrada em meados do segundo semestre de 2014, período de início do processo de análise. Documentos enviados posteriormente pelas agências de governo não tiveram condições de ser incorporados ao estudo” (p. 140).		
“Uma das dificuldades enfrentadas no levantamento foi a falta de identificação, em vários documentos, de informações básicas como ano e local de publicação, equipe responsável pela elaboração e esclarecimentos sobre o processo de produção. Em grande parte dos documentos curriculares analisados não há ficha catalográfica com informações completas. Em geral, esses dados estão apresentados nas capas ou contracapas, ou em outras partes do texto, mas por vezes eles não são fornecidos. Nesses casos, sempre que possível, as informações foram obtidas em entrevistas com técnicos da Secretaria Estadual de Educação. Houve, contudo, situações em que foi preciso estimar a data, tendo em conta os demais elementos fornecidos pelos documentos e/ou pela própria pesquisa” (p. 140).	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento dos documentos.	R2.2.1.4
“Devido a essas dificuldades, selecionamos como critérios para a definição das datas dos documentos, nesta ordem de prioridade: 1. Data informada na ficha catalográfica; 2. Data informada nas capas ou contracapas dos documentos, ou até copyright (quando há contradição entre as informações, deu-se prioridade para a data contida na ficha catalográfica); 3. Datas inferidas a partir de cartas de apresentação do documento, assinadas por algum gestor (em geral governador ou secretário da Educação); 4. Datas inferidas a partir das gestões dos governadores ou secretários de Educação indicadas nos documentos; 5. Datas inferidas a partir de entrevistas realizadas, por telefone, com as secretarias estaduais de Educação;	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento dos documentos.	R2.2.1.5

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
6. Datas inferidas a partir de informações de datas citadas em alguma parte do texto (como apresentação, introdução e outros); 7. Por meio de uma combinação desses critérios. Estamos considerando como inferências os casos 3 a 7” (p. 140-141).		
“Segundo informações obtidas pelas entrevistas, cinco estados produziram ou estão em processo de produção de novos documentos (Alagoas, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Santa Catarina), ou de revisão de orientações anteriores, como Amapá e Minas Gerais. Alguns deles já iniciaram o processo de implantação (Alagoas, Amapá e Minas Gerais)” (p. 143).	Relata os procedimentos adotados para o mapeamento dos documentos.	R2.2.1.6
“A análise foi feita com base em um roteiro orientado pelos seguintes temas: descrição do documento analisado; articulação entre o universal e o local; abordagem da questão da diversidade; abordagem da avaliação e possíveis relações com avaliações externas; relações entre ensino fundamental I, II e ensino médio; implantação das orientações” (p. 140).	Utiliza categorias para análise.	R2.2.2.1
“Sem nos ater aos títulos que os identificam, buscou-se depreender modelos de documentos de acordo com os seguintes aspectos: 1. grau de especificação de “metas” ou “objetivos”; 2. grau de explicitação de fundamentos e princípios; 3. maior ou menor ênfase em produtos ou em processos; 4. maior ou menor possibilidade de articulação com as avaliações externas; 5. grau de abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e de seus agentes na construção do currículo; 6. grau de detalhamento da progressão e do compassamento) (ou do ritmo) das aprendizagens. Analisando os documentos com base nesses aspectos, chegamos aos modelos “matriz curricular”, “currículo”, “proposta curricular” e “diretrizes curriculares” (p. 146).	Utiliza categorias para análise.	R2.2.2.2
“Na categorização, buscou-se apreender aquele que se expressa	Utiliza categorias para análise.	R2.2.2.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
de modo preponderante, embora tenham sido encontrados documentos híbridos, fenômeno esperado tendo em vista a dimensão política da construção de currículos, marcada por relações de força e conflito” (p. 147).		
“Tendo em vista a categorização aqui proposta, podemos pensar a ideia de classificação, por exemplo, a partir de como os conteúdos de ensino são apresentados nos documentos curriculares, ora por área de conhecimento, ora como uma lista geral de conteúdos, ou, ainda, como uma lista de conteúdos organizada dentro de uma lógica temporal preestabelecida (bimestre, trimestre, ano, por exemplo)” (p. 150).	Utiliza categorias para análise.	R2.2.2.4
“A primeira, faz uma descrição geral dos documentos curriculares dos entes federados e estabelece um paralelo com o estado da produção curricular descrito por Sampaio e colaboradores (2010). A segunda busca apreender e analisar os modelos que subjazem aos documentos curriculares examinados” (p. 139).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.2.3.1
“Entre o material então examinado, foram computados documentos curriculares de 21 estados, e as análises realizadas forneceram um quadro de referências que serviu de marco comparativo à pesquisa descrita neste texto. O intervalo referente à renovação dos documentos considerados, portanto, os dois estudos, é de cinco anos” (p. 139).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.2.3.2
“O investimento na produção de documentos curriculares é evidenciado pelo fato de que apenas dois estados não os possuem e, pelo que foi possível averiguar, nem estavam, no momento da pesquisa, trabalhando em sua elaboração (Roraima e Ceará)” (p. 143).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.2.3.3
“O fenômeno pode revelar maior atenção à implantação da política curricular nos estados, mormente quando se trata de alterações em pequenos intervalos de tempo, ou	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R2.2.3.4

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
pode ainda indicar a descontinuidade de orientação nos processos sucessórios de governo. Entretanto, é provável, sobretudo quando há intervalos maiores de tempo entre as mudanças, que elas estejam relacionadas a reorientações da política dos estados cujas motivações merecem ser explicitadas, como a necessidade de maior articulação com as várias políticas e normativas do governo federal” (p. 145).		
“O fenômeno pode ainda sugerir – é outra direção possível a ser investigada – que a produção de documentos oficiais de currículo nas instâncias federadas vem assumindo maior dinamismo e não se esgota com a sua publicação. Sabe-se que o processo de produção desses documentos é marcado por relações tensas de força, mas é provável que essas tensões continuem presentes durante a sua implantação, ameaçando a legitimidade dos currículos, seja no campo das práticas pedagógicas das escolas e das respostas dos docentes e estudantes às medidas preconizadas, seja no campo dos paradigmas de currículo a ser adotados diante das pressões do próprio sistema educacional e de amplos segmentos da sociedade para a melhoria da qualidade da educação” (p. 145).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R2.2.3.5
“Observa-se um movimento mais horizontal, estando o modelo “currículo” em uma ponta, com maior grau de especificação de metas e objetivos, maior detalhamento da progressão e compassamento dos conteúdos e maior intervenção no processo didático, além da articulação com as avaliações externas, e, na outra ponta, o modelo “diretrizes curriculares”. Neste, há maior explicitação de fundamentos e princípios e maior abertura à iniciativa de órgãos intermediários, bem como da escola e seus agentes na construção do currículo. Podem	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.2.3.6

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>haver, ainda, variações dentro de um mesmo modelo: há documentos curriculares de alguns estados que possuem certos aspectos mais presentes do que outros, colocando-os em uma espécie de “extremos opostos” dentro do mesmo modelo, como analisaremos mais à frente” (p. 148).</p>		
<p>“Dentre o conjunto de materiais analisados identificou-se quatro documentos curriculares que definem os conteúdos detalhando por bimestre, dez documentos definem o conteúdo por ano/ série e um por segmento ou etapa da educação básica. Como se pode observar, essa busca de discretização é acompanhada de sua distribuição ao longo do tempo escolar, de modo a criar uma progressão. Os documentos baseados nesse modelo são predominantemente mais recentes” (p. 152).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R2.2.3.7
<p>“A pesquisa apontou a existência de um forte movimento de renovação dos documentos curriculares pelos estados e pelo Distrito Federal que se acentua em relação aos achados do estudo de Sampaio e colaboradores (SAMPAIO, 2010). Essa renovação se realiza também com a adoção de novos princípios na construção dos documentos. Se, em anos anteriores, os modelos subjacentes a essa construção davam origem a documentos de natureza mais geral, que apresentavam fundamentos, princípios, bem como “competências” e “conteúdos” de modo mais amplo, os modelos ora postos em prática conduzem a uma apresentação mais explícita e pormenorizada de conteúdos, seja na forma de matriz, que evoca, em certos casos, o formato da matriz de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), seja na forma de grade curricular, que sinaliza uma progressão de conteúdos que pode ir do ano ao bimestre, neste caso, especialmente</p>	<p>Busca no contexto histórico a causa ou explicação do objeto.</p>	R2.2.3.8

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
quando se trata de Língua Portuguesa e Matemática. Tal percepção nos levou a identificar aspectos comuns aos documentos curriculares e estabelecer uma tipologia de modelos – “currículo”, “matriz curricular”, “proposta curricular” e “diretriz curricular” – , como descrevemos ao longo deste artigo. Tais modelos dialogam com os conceitos de classificação e enquadramento de Bernstein (1996, 1998)” (p. 158).		
“A análise dos dados evidencia – em razão da predominância de documentos produzidos com base nos modelos “matriz curricular” e “currículo” – o esforço recente das redes estaduais e distrital de centralização e padronização dos processos curriculares, na busca de alcançar padrões de qualidade. Percebe-se que o conceito de qualidade, em muitos casos, está atrelado às medidas de desempenho dos alunos advindas das avaliações externas. Essa busca da unidade de resultados realiza-se, ao que tudo indica, com maior grau de intervenção no currículo por meio de uma ação sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem” (p. 159).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.2.3.9
“Há aqui um ponto de inflexão em relação aos documentos curriculares de períodos anteriores: não se trata, primeiro, de se voltar para a criação de uma unidade baseada em um sistema mais geral de crenças, valores e concepções compartilhados sobre as finalidades da educação, e sobre os debates contemporâneos das áreas de referência dos conteúdos curriculares. Trata-se, antes, de atuar sobre os elementos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, mais do que transmitir concepções que orientariam a ação docente – organização de sua prática –, os documentos mais recentes pretendem, eles mesmos, organizar a prática dos professores, seja elencando um conjunto de temas, conteúdos, competências, habilidades e expectativas de	Busca no contexto histórico a causa ou explicação do objeto.	R2.2.3.10

Identificação da rede	R2	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
aprendizagem, seja indicando modos de ensiná-los e avaliá-los, seja imprimindo a progressão que devem seguir e determinando externamente o ritmo de aprendizagem que os alunos devem seguir” (p. 159).		
“Há, portanto, além da ênfase na busca de uniformização do currículo, uma mudança de foco: antes de expressar um maior investimento na explicitação dos fundamentos e concepções de educação, os documentos curriculares atuais parecem se dedicar mais a descrever, e de modo relativamente detalhado, os processos de ensino-aprendizagem. Há, ainda, uma mudança de concepção de ação docente: do professor que age segundo concepções gerais para o professor que age segundo uma estrutura explícita fornecida pelo currículo. Essa estrutura, como se viu, avança sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto mais os documentos se aproximam do modelo “currículo” (p. 159-160).	Busca no contexto histórico a causa ou explicação do objeto.	R2.2.3.11

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 15 - Análise ideográfica da produção R2.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“[...] o artigo traz três estudos que partem de observações e entrevistas realizadas em uma escola pública da rede e de incursões exploratórias sobre os dados dos questionários contextuais dos diretores da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011” (p. 50).	A pesquisa desenvolvida é do tipo documental e bibliográfica.	R2.3.1.1
“Os resultados desse estudo exploratório são apresentados na quinta seção do artigo, seguidos de uma exposição das características das políticas de responsabilização” (p. 53).	Denomina a pesquisa de estudo exploratório.	R2.3.1.2
“Desenvolve-se o estudo exploratório ora apresentado tendo em vista as prováveis necessidades de intervenção pedagógica	Denomina a pesquisa de estudo exploratório.	R2.3.1.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
associadas à implementação na rede municipal do Rio de Janeiro das políticas avaliativas e de bonificação a partir de 2009” (p. 65).		
“Cabe assinalar que se trata, na verdade, de um intervalo ainda pequeno para avaliar alterações de monta em práticas escolares, o que explica o caráter apenas exploratório do estudo desenvolvido” (p. 65).	Denomina a pesquisa de estudo exploratório.	R2.3.1.4
“Na quarta seção, essa problemática é analisada com base em um levantamento de dados provenientes das edições de 2007, 2009 e 2011 da Prova Brasil. Nesse segundo movimento de pesquisa, são estabelecidas algumas comparações com o objetivo de examinar as possíveis mudanças nas estratégias adotadas por gestores escolares a partir da premiação (ou não premiação) recebida em reconhecimento pelo fato de a referida escola ter atingido a meta estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)” (p. 53).	Utiliza categorias para análise.	R2.3.2.1
“Quando essa nova “política avaliativa”, com todos os seus instrumentos e demandas, chegou ao contexto escolar, alterou significativamente sua rotina. Como os educadores incorporaram esses instrumentos em sua prática? Como lidaram com o desafio de gerenciar tais mudanças? O que cabe à gestão da escola nesse contexto? Para pensar essas questões, busca-se refletir, na próxima seção, sobre a relação entre gestão e eficácia escolar” (p. 57).	Parte de questões para construção de reflexões.	R2.3.2.2
“Pode-se levantar a hipótese de que a articulação das políticas de avaliação e bonificação tenha incrementado tanto o interesse dos professores em participar de atividades de formação, como dos gestores escolares em propiciá-las a sua equipe, como estratégia de consolidação ou garantia da continuidade do sucesso expresso no alcance das metas” (p. 65-66).	Parte de hipóteses que são respostas provisórias aos questionamento do pesquisador.	R2.3.2.3

Identificação da rede	R2	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“O contexto dessa análise – tratado na segunda seção deste artigo – é a introdução de sistemas de avaliação externa para aferição da aprendizagem nas escolas brasileiras, que se inicia na década de 1990. As mudanças na rotina escolar, trazidas pela introdução dessas políticas, estabelecem demandas específicas para o trabalho da gestão da escola” (p. 52).	Busca no contexto histórico a causa ou explicação do objeto.	R2.3.3.1
“Finalmente, a sexta seção traz uma análise do cenário em que se desenvolveram os três estudos, propondo uma reflexão sobre o papel da gestão escolar em um contexto de avaliações externas e políticas de responsabilização” (p. 53).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R2.3.3.2
“Foram analisadas as respostas dos diretores aos questionários da Prova Brasil de 2009 e 2011 para esses dois grupos com o objetivo de identificar alterações e/ou continuidades em práticas de gestão pedagógica relacionadas, em maior ou menor medida, a alguns aspectos da gestão mais diretamente associados ao desempenho discente” (p. 65).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.3.3.3
“A breve incursão exploratória realizada nos dados dos questionários contextuais da Prova Brasil 2009 e 2011 desses dois conjuntos de escolas, consecutivamente premiadas (ou não) pelo Prêmio Anual de Desempenho que constitui a política de bonificação da SME/RJ, mostrou alguns traços indicativos de tendências de alteração nas práticas de gestão pedagógica, mais acentuados no grupo de escolas premiadas. Esses indícios, embora não se mostrem em geral estatisticamente significativos, apontam para o interesse no acompanhamento desses processos de implementação de políticas e para a avaliação periódica de suas consequências no nível das escolas e de sua gestão, que merecem ser aprofundados em novas pesquisas” (p. 70).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.3.3.4

Identificação da rede	R2	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Os três trabalhos ora integrados apresentam alguns dos desafios e tensões cada vez mais presentes na pauta da gestão escolar, alçando ao centro da cena as responsabilidades e as opções pedagógicas estratégicas dos gestores escolares, além das limitações administrativas e político-legais de sua intervenção” (p. 71).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R2.3.3.5

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

APÊNDICE F – Quadros da análise ideográfica das produções da RIES

Quadro 16 - Análise ideográfica da produção R3.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Para realizar esta análise, estabeleceu-se um diálogo interdiscursivo entre diferentes autores ligados preferencialmente à Educação Superior, transitando por questões relacionadas à universidade atual e à diversidade que a cerca, bem como a questões gerais sobre formação, formação continuada, desenvolvimento profissional docente e prática reflexiva, entre outros” (p. 36).	A pesquisa desenvolvida é do tipo bibliográfica.	R3.1.1.1
“Com esse intuito, empregou-se uma metodologia de cunho teórico, em uma abordagem descritivo-interpretativa (SEVERINO, 1993), tendo por base os discursos, ou seja, as falas dos autores em uma trama interdiscursiva capaz de dar conta das questões relativas à temática da formação continuada de professores do ensino superior, com o corolário de outros conceitos: a universidade como espaço formativo, de desenvolvimento profissional docente e de prática reflexiva” (p. 36)	A pesquisa desenvolvida é do tipo bibliográfica.	R3.1.1.2
“Contempla o estabelecimento de um diálogo interdiscursivo entre autores vinculados à área da Educação, em especial, sobre pesquisadores em educação acerca do ensino universitário e a profissionalização docente” (p. 35).	Utiliza categorias para análise.	R3.1.2.1
“[...] os professores ensinam tanto pelo que sabem quanto pelo que são. A pessoa não deixa de ser pessoa quando entra na sala de aula, não é possível ser profissional sem ser pessoal” (p. 39).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R3.1.3.1
“Conceber o professor como profissional implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional, construída por meio de sua formação ao longo da trajetória docente” (p. 39).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R3.1.3.2
“Esse processo de formação do corpo docente implica, no entanto, envolver as instâncias pessoal e	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.1.3.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
institucional para que estejam comprometidos na busca de um objetivo comum: reconhecimento, crescimento e qualidade de ensino” (p. 39-40).		
“Entendendo que a responsabilidade da formação é de ambos, professor e instituição, integram-se os dois pólos, sendo necessário que as políticas de formação estejam vinculadas à instituição da mesma maneira que valorize a iniciativa dos professores” (p. 40).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.1.3.4
“Atualmente, a formação dos professores gira em torno de iniciativas pontuais e de curto prazo, em que, muitas vezes, os formadores convidados atuam em outras universidades, oferecendo poucas contribuições à realidade específica a que se dirigem” (p. 40).	Busca no contexto a causa ou explicação do objeto.	R3.1.3.5
“O novo cenário do ensino universitário sugere programas de formação que visem à criação e ao desenvolvimento de meios didáticos baseados nas reais necessidades da demanda atual. A formação continuada do professor precisa, então, estar de acordo com a realidade do processo de formação de cada instituição que, por sua vez, precisa estar vinculada a esse projeto formativo” (p. 41).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.1.3.6
“A universidade vem passando por um momento de mudanças no que se refere à sua estrutura (conteúdos e dinâmicas de funcionamento), posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade que exigem profissionais cada vez mais capacitados e polyvalentes, criativos e inovadores, pois precisam estar aptos a exercerem suas funções em vários contextos, alcançando a heterogeneidade de culturas” (p. 36).	Adota o conceito de educação como profissionalizante para atender as demandas de mercado por profissionais qualificados.	R3.1.4.1
“Hoje, como coloca o autor, as instituições de ensino superior ainda precisam dar sentido prático e profissionalizante à formação, estabelecendo maior contato social, econômico e profissional. A universidade deixou de centralizar	Adota o conceito de educação como profissionalizante para atender as demandas de mercado por profissionais qualificados.	R3.1.4.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	1	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
sua gerência, abrindo espaço para a participação de seus atores sociais e, ao mesmo tempo, seus recursos de desenvolvimento estão submetidos à mesma lógica que norteia o contexto político, social, cultural e econômico vigente (p. 36).		
“Com isso, o sentido formativo da universidade sofre uma importante modificação. O seu marco puramente acadêmico rompe-se, dando lugar a um novo enfoque; o mercado de trabalho incorpora o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao exercício profissional. A forte orientação para o ensino profissionalizante levou à necessidade de cenários formativos ligados à aplicação dos saberes e não meramente ao acúmulo de teorias” (p. 37).	Adota o conceito de educação como profissionalizante para atender as demandas de mercado por profissionais qualificados.	R3.1.4.3
“Nesse sentido, cabe à universidade garantir aos estudantes uma experiência formativa que viabilize o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento dos conhecimentos e das capacidades do indivíduo, ao mesmo tempo em que proporcione referência para o mercado de trabalho com mais autonomia” (p. 37).	Adota o conceito de educação como profissionalizante para atender as demandas de mercado por profissionais qualificados.	R3.1.4.4

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 17 - Análise ideográfica da produção R3.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“O artigo constitui um recorte de ideias resultantes da segunda fase da pesquisa, proveniente da dissertação de mestrado, intitulada: Professor formador de professores no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoal e profissional - um estudo de caso na URI/ Santiago” (p. 69).	A pesquisa é do tipo estudo de caso.	R3.2.1.1
“Participaram 7 professores, um professor de cada licenciatura. Na	Utilizou no procedimento de pesquisa entrevista semiestruturada.	R3.2.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
segunda fase, tendo como ponto de referência a entrevista semiestruturada, procurou-se entender o universo identitário destes sujeitos, oportunizando momentos de reflexão, para que eles próprio pudessem compreender a realidade de serem formadores de professores” (p. 69-70).		
“Para análise do material coletado, optou-se por uma investigação qualitativa com peculiaridades da análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos juntamente com a literatura pesquisada, cruzando as vozes dos professores e dos autores” (p. 70)	Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Utilizou-se também da análise de conteúdo para análise das entrevistas semiestruturadas.	R3.2.1.3
“Os resultados auxiliam na construção de algumas respostas para as inquietações pessoais e profissionais da pesquisadora, sendo possível compreender que a solidão pedagógica institucional pode ser rompida mediante uma atitude coletiva de trabalho” (p. 70).	Parte de questionamentos dos investigadores.	R3.2.1.4
“O artigo constitui um recorte de idéias resultantes da segunda fase da pesquisa qualitativa com as peculiaridades de análise de conteúdo, proveniente da dissertação de mestrado, intitulada: Professor formador de professores no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoal e profissional - um estudo de caso na URI/Santiago. Apresenta de forma sucinta, indicativos da trajetória formativa dos professores de licenciatura da URI/Santiago e tem por objetivo delinear um olhar sobre o processo identitário destes.	Trata de um estudo de caso de natureza qualitativa, com emprego de técnicas de análise de conteúdo.	R3.2.1.5
“Na fase descrita, participaram da entrevista semiestruturada, sete professores, um professor de cada licenciatura (Pedagogia - Anos Iniciais e Educação Infantil, Letras - Português/Inglês e Português/Espanhol), Matemática, Biologia e História)” (p. 71).	Utiliza-se da entrevista semiestruturada.	R3.2.1.6
“As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, seguindo os passos da análise de conteúdo, procedi a análise textual qualitativa descrita	Utiliza-se da análise de conteúdo.	R3.2.1.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
por Moraes (1998), iniciando a análise de desmontagem dos textos, buscando promover a desconstrução e a unitarização das idéias manifestas” (p. 71)		
“Emergiram duas grandes categorias: a) implicação pessoal com o processo formativo; b) implicação com a profissão” (p. 70).	Utiliza categorias para análise.	R3.2.2.1
“Desta forma fui lendo, compreendendo, descrevendo e interpretando significados existentes no conjunto de textos, não deixando de levar em conta o fato de o ponto central da análise constituir-se na categorização. Os Grupos de elementos significativos semelhantes foram dando origem às categorias. Surge neste momento a captação do novo emergente, sendo possível elaborar um metatexto que surge a partir da descrição e interpretação de significados presentes no “corpus”. Como última etapa surge uma nova compreensão dos fenômenos pesquisados, explicitados na forma de categoria” (p. 71).	Utiliza categorias para análise.	R3.2.2.2
“O processo identitário dos professores pode ser apreendido a partir de duas categorias dialeticamente vinculadas: Implicação pessoal com o processo formativo e Implicação com a Profissão. A primeira categoria: Implicação pessoal com o processo formativo é constituído pelas subcategorias: Marcas da vida e da profissão, Opção pela profissão, O encontro com a formação de professores e Desejo de aprender e ensinar” (p. 72).	Utiliza categorias para análise.	R3.2.2.3
“A Segunda categoria, denominada Implicação com a profissão é formada por cinco subcategorias: Implicação com a instituição, Abertura para trocas, Encontro com o aluno, Articulação teoria/prática e Preocupações e interesses. Estar implicado com a profissão de professor compreende desejo de conhecer, construir e evoluir, ensejando realizações que extrapolam a busca individual, compreendendo um olhar para o	Utiliza categorias para análise.	R3.2.2.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
outro. Sendo assim, acredito que o investimento pessoal na formação repercute positivamente na forma de viver a vida profissional” (p. 76).		
“O processo identitário dos professores pode ser apreendido a partir de duas categorias dialeticamente vinculadas: Implicação pessoal com o processo formativo e Implicação com a Profissão. A primeira categoria: Implicação pessoal com o processo formativo é constituído pelas subcategorias: Marcas da vida e da profissão, Opção pela profissão, O encontro com a formação de professores e Desejo de aprender e ensinar” (p. 72).	Busca no contexto histórico do indivíduo a construção reconstrução do fenômeno em estudo.	R3.2.3.1
“Na primeira subcategoria: Marcas da vida e da profissão, os professores resgatam vivências do passado enquanto alunos, revelam lembranças que são entendidas como oportunidades (trans)formativas, buscando assim, a superação dos modelos recebidos, elaborando e reelaborando suas vivências passadas. O fato exige escolha de ação, opção por ser e agir de determinado modo, o que implica em algo que eu denomino “envolvimento pessoal com o processo formativo” (p. 72).	Busca no contexto histórico do indivíduo a construção reconstrução do fenômeno em estudo.	R3.2.3.2
“A opção pela profissão acontece por caminhos diversificados, em interação permanente com todos os contextos da vida. A decisão implica em um misto de sentimentos, que nem sempre são fáceis de identificar, no entanto, destaco que todos os entrevistados ao longo da vida foram movidos pelo desejo de saber... pela curiosidade em aprender a ser... pela vontade de conhecer mais...e pela sabedoria de querer construir...” (p. 73).	Busca no contexto histórico do indivíduo a construção reconstrução do fenômeno em estudo.	R3.2.3.3
“No decorrer da pesquisa, pude sentir o valor implícito da escuta e do acolhimento da história dos professores. Ao expor o percebido e o vivido, as lembranças surgem de formas imprevisíveis trazendo descobertas, verdadeiros insights. A história de cada um, no espaço	Busca no contexto histórico do indivíduo a construção reconstrução do fenômeno em estudo.	R3.2.3.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
compartilhado de confiança, constitui um verdadeiro encontro de situações de elaboração e organização da singularidade de cada história” (p. 74).		
“Nos relatos dos professores foi possível constatar que o encontro provocou muitos questionamentos de ordem pessoal e profissional, muitos sentimentos foram percebidos e vividos, ao mesmo tempo. Aspectos da história formativa foram questionados, significados e aos poucos foram refletindo sobre as competências didático-pedagógicas e técnicas necessárias para o atendimento da nova atividade profissional. Em todas as situações as descobertas foram sendo potencializadas pelo desejo de aprender, sendo assim, foi necessário transitar por espaços diversificados da vida, buscando elementos capazes de orientar a performance” (p. 74).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.2.3.5
“A singularidade da busca, no entanto, não descaracteriza a existência de uma história institucional e profissional, que envolve a interconexão com a história de outras vidas” (p. 74).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.2.3.6
“O pensamento dos professores, revelado nos relatos, manifesta o desejo de socialização de seus saberes, de suas dúvidas e de suas experiências. Sentem-se realizados diante do contato com os alunos, preocupam-se com o desenvolvimento destes e com a estruturação de uma pedagogia universitária capaz de orientar os alunos para serem professores, indicando a compreensão de que não apenas mediam conhecimentos disciplinares, como também mediam conhecimentos pedagógicos e valorativos” (p. 76).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.2.3.7
“Acreditam que o professor não pode se eximir da sua condição de formador, envolvendo responsabilidade com a produção de conhecimento disciplinares, a produção de conhecimentos pedagógicos e humanos [...]” (p. 79)	A educação engloba a formação técnica e humana dos alunos.	R3.2.4.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	2	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
MORAIS, R. Uma experiência da pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo. In: GRILLO, M; MEDEIROS, M. (Org.). A Construção do conhecimento e suas mediações metodológicas. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1998.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para construção da análise de conteúdo.	R3.2.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 18 - Análise ideográfica da produção R3.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Este artigo discute o Programa Mais Educação, integrante da atual política educacional do país para a Educação Básica. O objetivo é analisá-lo a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e colaboradores (1992), percorrendo as influências da internacionalização das políticas educacionais, os embates de grupos de interesse na formulação dos documentos orientadores e as avaliações iniciais do programa, essas a partir da análise de resultados apresentados por publicações das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)” (p. 559).	Utilizada da pesquisa documental e bibliográfica.	R3.3.1.1
“Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, pode dar uma grande contribuição, uma vez que, ao focar simultaneamente os contextos macro e micro, compreende as políticas, não como ações de intervenção do Estado na sociedade, mas como arenas de debates, influências, interesses locais, nacionais e internacionais de inúmeros grupos que buscam legitimidade e imposição de discursos. Para além disso, também constitui-se em um método não-linear de análise de políticas educacionais, o que vai ao encontro de compreendê-las em seus movimentos por cada ciclo, em sua natureza complexa” (p. 560-561).	Utiliza da abordagem do ciclo de políticas.	R3.3.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Sendo assim, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, este artigo pretende analisar os contextos em que o Programa Mais Educação vem sendo produzido/traduzido” (p. 561).	Utiliza da abordagem do ciclo de políticas.	R3.3.1.3
“Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam o Ciclo de Políticas não como uma teoria, mas como um método de análise de políticas, um instrumento, uma forma para entender a própria política” (p. 562).	Utiliza da abordagem do ciclo de políticas.	R3.3.1.4
“Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado nos diferentes espaços observados na pesquisa? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (573-574).	Parte de questionamentos dos investigadores.	R3.3.1.5
“Após Análise de Conteúdo dos artigos (BARDIN, 2009) publicados sobre Educação Integral entre os anos de 2007 a 2012 [...]” (p. 574).	Trabalha com análise de conteúdo.	R3.3.1.6
“O Programa Mais Educação é um projeto da Secretaria de Educação	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.3.2.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural, de Educação Integral no qual os estudantes que frequentam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm oferta de oficinas de acompanhamento escolar, bem como de atividades culturais, no contraturno escolar, nas quais se pretende investir no desenvolvimento integral do sujeito a partir da constatação do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante (BRASIL, 2009)” (p. 561).		
“O programa é considerado como uma política educacional de indução de uma Educação Integral nas escolas do país, debatendo as possíveis articulações entre os processos micropolíticos e as instâncias macro” (p. 561).	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.3.2.2
“A análise aqui proposta aborda os três contextos originais do ciclo de Bowe, Ball e Gold (1992) – Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática –, percorrendo as influências da internacionalização das políticas educacionais, os embates de grupos de interesse na formulação dos documentos orientadores e as avaliações iniciais do programa, essas a partir da análise de resultados apresentados por publicações das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)” (p. 561).	Utiliza categorias para análise.	R3.3.2.3
“Sendo assim, propõem um ciclo contínuo, constituído inicialmente de três contextos principais: Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática” (p. 562).	Utiliza categorias para análise.	R3.3.2.4
“No entanto, em contraste ao relato de experiências de sucesso de Educação Integral presentes nas publicações em livros, estes artigos, em sua maioria, apresentam uma avaliação que traz à tona um cenário bastante problematizador/problemático de implantação desta política educacional” (p. 575).	Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.	R3.3.2.5

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“As conclusões deste estudo apontam a inexistência de políticas educacionais genuinamente nacionais. Embora a determinação nacional de políticas públicas não seja uma garantia de resultados satisfatórios, o que parece estar ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros externos para se pensar as questões internas ao país. Nesse sentido, a forma como isso ocorre aponta para a redução, senão eliminação, da margem das especificidades nacionais e mesmo locais, que podem ser decisivas no desenho dos resultados finais. Uma vez que o processo de internacionalização produz tensões e difíceis articulações entre global, regional e local, acaba por estabelecer as diretrizes para o controle dos países em desenvolvimento” (p. 580).</p>	<p>Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.</p>	R3.3.2.6
<p>“O Contexto da Influência teria como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que exercem força para fazer emergir uma política educacional. O Contexto da Produção do Texto estaria relacionado ao momento da formulação dos documentos orientadores, das leis, dos materiais colocados em circulação como forma de organizar e implantar políticas educacionais. Conforme os discursos explícitos ou implícitos nesses textos, é possível identificar quais grupos de interesse estão agindo com ou pressionando o governo, estão representados ou excluídos desse processo de produção do texto da política. Por sua vez, o Contexto da Prática analisa como as políticas chegam às escolas, investigando a aceitação, rejeição, ressignificação que os profissionais da escola e os sujeitos da comunidade fazem dos textos das políticas, bem como as condições de possibilidade de sua implantação em diferentes contextos locais” (p. 562).</p>	<p>Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.</p>	R3.3.3.1
<p>“Neste artigo, para a análise do Programa Mais Educação, serão discutidos esses três contextos de análises propostos pelo Ciclo de</p>	<p>Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.</p>	R3.3.3.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) com o objetivo de compreender a influência de múltiplos atores na produção, implantação e execução desta política educacional” (p. 562).		
“As políticas educacionais sofrem influências globais, internacionais, nacionais e locais, tais como de organismos multilaterais, movimentos sociais, sindicatos, iniciativa privada, os quais disputam espaço para também apresentar seus interesses, suas “necessidades sociais”, que nem sempre coincidem com aquelas dos agentes das comunidades escolares. Assim, é estabelecida uma conexão entre os interesses do Estado e as necessidades de parte da sociedade, o que, veremos, dá condições de possibilidade ao surgimento de uma política intersetorial de desenvolvimento social” (p. 563).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.3.3.3
“Esses movimentos globais de reforma são incorporados de maneiras diferentes no âmbito dos sistemas educacionais nacionais e isso varia de acordo com os regimes políticos vigentes em cada país. Somente os Estados mais poderosos dentro do sistema internacional conseguem conservar políticas independentes e fortes” (p. 565).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.3.3.4
“Esse enfraquecimento do Estado-nação, que oscila entre o global e o local, acaba por enfraquecer o contexto local, que é singular pelas questões sócio-econômico-culturais, as quais, em nome da padronização exigida por este tipo de pesquisa, não são consideradas nas avaliações externas” (p. 565).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.3.3.5
“O Programa Mais Educação emerge também dessas pressões internacionais. Com o enfraquecimento do Estado, há a necessidade da divisão de responsabilidades com outros setores da sociedade. Especificamente sobre essa questão, foi produzido o documento “Compromisso de Metas Todos pela Educação”, o qual convoca “Todos” a se	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.3.3.6

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
responsabilizarem pela melhoria dos índices acima apresentados na busca de mais qualidade para a educação” (566-567).		
<p>“Nesse sentido, as leis educacionais brasileiras e a Constituição Federal estão sinalizando, há bastante tempo, para a ampliação do tempo de permanência na escola. A ampliação do tempo escolar vem sendo pauta de crescente debate no campo educacional desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº 9394/96 –, que rege a ampliação progressiva da jornada escolar. Com base na Constituição de 1988 e no Plano Nacional da Educação (PNE), o Governo Federal instituiu e apresentou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), lançando, assim, o Programa Mais Educação, a ser implementado nas escolas públicas com a finalidade de qualificar o ensino público e fomentar a Educação Integral” (p. 568).</p>	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.3.3.7
<p>“Podemos compreender que esses dois últimos documentos seriam um anúncio legal do entendimento de uma outra possibilidade de significação do que seja Educação Integral, diferente daquele apresentado nas últimas décadas e nos dois primeiros textos produzidos. Nos artigos apresentados da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a denominação de Educação Integral parece estar relacionada à compreensão de “uma formação integral do sujeito”, a qual deveria desenvolver integralmente suas potencialidades nas mais diversas áreas do conhecimento. Já nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação – talvez por estes tratarem diretamente de orientações em relação à implantação de uma política de Educação Integral nas escolas do país –, o conceito está relacionado com a “ampliação do tempo escolar” (p. 569-570).</p>	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.3.3.8

Identificação da rede	R3	
Número do texto	3	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A partir das análises apresentadas, foi possível concluir que, segundo a avaliação de muitas dessas publicações, como obstáculos ao alcance da qualidade na ampliação da jornada escolar estão emergindo: a carência na infraestrutura escolar, a dificuldade de integração curricular entre atividades do programa e o Projeto Político-Pedagógico da escola, as divergentes concepções do que seja Educação Integral e uma ainda predominância de utilização dos espaços formais” (p. 579).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.3.3.9
“Mais ainda, o contexto histórico em que se desenvolve tal processo merece certo destaque. A implementação da agenda neoliberal combinada com o que se denomina globalização acarretou uma necessária alteração na correlação de forças entre poderes nacionais e organizações multilaterais, ou seja, relocalizou certos atores internacionais em uma posição de maior força do que atores nacionais e mesmo Estados” (p. 580).	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.3.3.10
BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para construção da abordagem do ciclo de políticas.	R3.3.5.1
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: 70, 2009	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da análise de conteúdo.	R3.3.5.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 19 - Análise ideográfica da produção R3.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A metodologia usada foi quantitativa e qualitativa” (p. 21).	Pesquisa realizada na abordagem quali-quantitativa	R3.4.1.1
“A metodologia usada nesta pesquisa teve abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque analisou frequências e relações acerca dos dados coletados (Booth et al., 2000). Qualitativa porque	Pesquisa realizada na abordagem quali-quantitativa.	R3.4.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
propiciou uma construção baseada nas interfaces que emergiram da análise dos textos descritos pelos respondentes e aprofundou a compreensão dos fenômenos investigados (Miles e Huberman, 1994)” (p. 25).		
“Os sujeitos cernes desta pesquisa foram 198 graduados, os quais foram convidados a responderem o questionário de pesquisa administrado. Obteve-se 134 questionários respondidos, equivalendo a 67.8%. Os parâmetros utilizados para o cálculo amostral proposto foram satisfeitos, pois se baseando em um nível de confiança de 95% e assumindo um erro amostral tolerável de 5%, a amostra desejável deveria ser de 132 respondentes” (p. 25-26).	Utiliza do questionário como procedimento de pesquisa.	R3.4.1.3
“O questionário foi elaborado contendo questões demográficas, blocos de questões que correspondiam aos pontos de referência delineados às variáveis e aos indicadores de impacto na sociedade: inclusão e impacto na ies. As questões referentes aos indicadores mencionados eram fechadas. Questões abertas também permearam o instrumento de pesquisa e estavam voltadas às dificuldades encontradas no percurso acadêmico, aos pontos positivos/negativos do ProUni e uma questão livre para comentários” (p. 26).	Utiliza de questionário estruturado, com questão fechadas e abertas.	R3.4.1.4
“As variáveis e os indicadores que permeiam este trabalho de pesquisa estão apresentados sob os seguintes vieses: o primeiro remete às variáveis e aos indicadores de impacto na sociedade: inclusão, constantes na figura 1; o segundo corresponde às variáveis e aos indicadores de impacto na ies, conforme a figura 2” (p. 26).	Utiliza categorias para análise.	R3.4.2.1
“As variáveis e os indicadores de impacto na sociedade: inclusão e indicadores de impacto na instituição de ensino superior, desempenho acadêmico e a média acadêmica foram submetidos a uma análise de correlação” (p. 27).	Os dados são analisados estatisticamente.	R3.4.2.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Foi adotado o critério de significância estatística em que testes com significância menor que 0.05 ($p < 0.05$) foram considerados estatisticamente significativos (Bós, 2004)” (p. 27).	Os dados são analisados estatisticamente.	R3.4.2.3
“Todas as análises estatísticas foram realizadas no Statistical Package for the Social Sciences (spss), 16.0 2007, conforme orientações de Castañeda et al. (2010)” (p. 27)	Os dados são analisados estatisticamente.	R3.4.2.4
“Na tabela 4 observa-se que 47.8% dos 23 respondentes que continuavam no mesmo trabalho quando a graduação e que não tiveram aumento salarial, tinham seu trabalho relacionado com a formação acadêmica. Já aqueles em que o trabalho não era relacionado com a formação acadêmica corresponderam a 52.2% dos 23. Esses percentuais correspondem respectivamente a 8.9% e 9.8% dos 123 respondentes que estavam trabalhando”	Utiliza-se da estatística descritiva para analisar os dados.	R3.4.3.1
“Realizou-se correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso, caso pudessem recomeçar a vida acadêmica. Houve correlação estatisticamente significativa entre satisfação e remuneração salarial com $p=0.001$, significando que a probabilidade do grau de satisfação e a remuneração salarial não estarem correlacionadas é de apenas 0.1%, ou seja, 99% de chances de ser verdadeira” (p. 34).	Utiliza-se da correlação para analisar alguns dados.	R3.4.3.2
“As correlações estatisticamente significativas denotam a satisfação dos graduados com o emprego conquistado, fruto do esforço empenhado para a formação” (p. 34).	Utiliza-se da correlação para analisar alguns dados.	R3.4.3.3
“As análises realizadas neste trabalho acerca dos egressos ProUni permitiram quantificar e/ou perceber as diferenças potenciais que o programa está fazendo na vida real das pessoas; portanto, impactos na sociedade estão ocorrendo” (p. 36).	A análise dos dados é feita em uma relação linear de causa e efeito.	R3.4.3.4
“A relação entre educação e inclusão social está ocorrendo, pois	A análise dos dados é feita em uma relação linear de causa e efeito.	R3.4.3.5

Identificação da rede	R3	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
o ProUni vem promovendo maior equidade no que concerne às oportunidades e à qualidade da educação, o que favorece a igualdade na competitividade em relação ao acesso ao trabalho, à participação cívica e cultural, assegurando, assim, uma ordem mais justa e meritocrática, dando aos sujeitos oriundos de classes menos favorecidas um sentido maior de pertencimento na sociedade. Isso representa um vínculo maior entre os mundos do trabalho e da educação: elo essencial na integração social” (p. 36).		
“O direito a um trabalho digno e à cidadania é de todos; entretanto, a falta de qualificação e formação profissional de uma pessoa não permite que o mercado de trabalho a acolha, ou seja, o grau educacional do cidadão define o trabalho que ele pode exercer na sociedade. Portanto, conquistar uma formação educacional não é fácil, em especial, no que compete a uma formação em nível superior principalmente nas classes menos favorecidas da população” (p. 23).	O conceito de educação envolve a formação para o trabalho.	R3.4.4.1
“As ies, ao abrirem as portas para alunos oriundos de grupos minoritários, estão trabalhando em sua gestão com ações que desencadeiam mudanças e/ou benefícios sobre a sociedade, isto é, elas estão sendo responsáveis pelo impacto social, uma vez que estão cumprindo com a responsabilidade social que lhes compete [...]” (p. 23).	Conceito de educação como agente que possibilita a transformação da sociedade pelo trabalho.	R3.4.4.2
“A colocação dos egressos do ensino superior no mercado de trabalho é fundamental para o desenvolvimento da sociedade, pois os valores, visões e conhecimentos adquiridos durante a graduação possibilitam, a partir das interações no trabalho, impactos na sociedade” (p. 24).	Conceito de educação como agente que possibilita a transformação da sociedade pelo trabalho.	R3.4.4.3
“Assim, o estudante, ao cuidar da sua formação, está adicionando atributos ao seu perfil profissionais o que facilitará a sua inserção no	O conceito de educação envolve a formação para o trabalho.	R3.4.4.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	4	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
mercado de trabalho resultando na satisfação com a profissão” (p. 24).		
“Estar empregado pode ser uma forma de avaliar o impacto causado no mercado de trabalho (sociedade) pelos egressos ProUni. Isto é relevante já que este novo perfil corresponde a uma parcela da população que, sem o apoio do ProUni, não teria condições de uma formação profissional formal, ou seja, de uma melhor preparação e qualificação para as exigências do mercado de trabalho, deixando o contingente de trabalhadores informais que frequentam os subempregos em nossa sociedade” (p. 24).	O conceito de educação envolve a formação para o trabalho.	R3.4.4.5
Castañeda, M. B. et al. (2010), Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando spss. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos, Porto Alegre, edipucrs.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para suporte a construção estatística da pesquisa.	R3.4.5.1
Bós, Â. J. G. (2004), EpiInfo sem mistérios: um manual prático, Porto Alegre, edipucrs.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para suporte a construção estatística da pesquisa.	R3.4.5.2
Miles, M. B., M. A Huberman (1994), Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2. ed., Thousand Oaks, Sage.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção qualitativa da pesquisa.	R3.4.5.3

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 20 - Análise ideográfica da produção R3.5

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Para sua elaboração utilizou-se a técnica do white paper que reuniu ideias oriundas das leituras individuais de artigos publicados em revistas científicas qualificadas sobre o tema avaliação da Educação Superior brasileira” (p. 55).	Utiliza-se da técnica White Paper.	R3.5.1.1
“Denota-se que a dinâmica do white paper, como metodologia utilizada, proporcionou uma construção coletiva funcionando como um mecanismo crítico de exploração e desenvolvimento de	Utiliza-se da técnica White Paper.	R3.5.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
um conjunto de ideias ou competências chaves, discutidas nesta construção textual” (p. 55).		
“Da relação existente entre qualidade e avaliação da Educação Superior emergiu este artigo elaborado coletivamente a partir de leituras de produções científicas e de documentos legais ligados ao tema. O estudo orbitou por diferentes olhares sobre a avaliação, os quais embasaram esta construção textual norteada pela técnica white paper” (p. 56).	Utiliza-se da pesquisa documental e bibliográfica.	R3.5.1.3
“A aventura de inovar, mediante a técnica do white paper, demandou, no grupo, a coragem para percorrer passos até então desconhecidos, em que lidar com o tema, experimentando uma nova forma de trabalhar coletivamente, exigiu duplo esforço a fim de tornar a vivência enriquecedora” (p. 57).	Utiliza-se da técnica White Paper.	R3.5.1.4
“No campo educacional, em particular neste estudo, o white paper proporcionou uma construção coletiva, desencadeada por diferentes ideias, opiniões de especialistas sobre um tema em foco e a reunião de informações que corroboraram para a construção deste texto, evidenciando a possibilidade de construção conjunta, partindo de temas distintos, embora pertencentes a uma temática central: avaliação na Educação Superior Brasileira” (p. 58).	Utiliza-se da técnica White Paper.	R3.5.1.5
“A orientação inicial remeteu os alunos à leitura de artigos científicos, com foco no tema central, já mencionado. As revistas sugeridas foram Estudos em Avaliação Educacional e Avaliação, publicadas em 2009 e 2010. Esta escolha deu-se devido à classificação qualis B1 e A2 atribuída, respectivamente, a tais periódicos, o que garantiu e estimulou um estudo de melhor Qualidade” (p. 58).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica.	R3.5.1.6
“Paralelo às leituras individuais, foram realizadas leituras flutuantes em produções científicas relacionadas ao tema e estudos que	Utiliza-se da pesquisa documental.	R3.5.1.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
incluíram documentos legais, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de melhor entender os processos avaliativos desenvolvidos nesse nível de ensino. Essas leituras foram discutidas no grande grupo, permitindo esclarecimentos e um entendimento mais abrangente acerca do assunto em estudo” (p. 59).		
“Observa-se aqui a relevância da participação de cada aluno na escrita do texto, isto é, a necessidade da colaboração não apenas sugerindo mudanças ou fazendo leituras de cunho gramático/ortográfico, mas sim de escrever o texto, de colaborar na construção, de modo a contemplar o texto com diferentes olhares e, principalmente, lincar esses diferentes olhares num todo concatenado na ideia cerne em questão. Eis um importante desafio de produzir coletivamente: mobilizar e acolher as contribuições de cada um no processo, superar a tendência a centralização, que acaba por delegar atribuições e responsabilidades diferentes a cada um, ainda que não sejam explícitas ou planejadas, e não padronizar as formas de colaboração, tendo em vista estabelecer uma lógica oriunda do pesquisar, selecionar, compreender, simplificar e explicar o objeto em foco” (p. 60).	Revela o empenho colaborativo para realização dessa pesquisa.	R3.5.1.8
“A organização da presente categoria baseou-se em diferentes olhares sobre a avaliação da Educação Superior brasileira, expressos em cinco artigos analisados” (p. 60).	Utiliza-se da pesquisa bibliográfica.	R3.5.1.9
“Concluindo, a adoção da metodologia white paper além dos aspectos já sinalizados na apresentação deste trabalho, propiciou aos alunos vivenciarem o grande desafio de uma escrita coletiva: o acolhimento de argumentos apresentados nos diálogos estabelecidos entre esses estudantes, em caráter de consenso.	Revela o empenho colaborativo para realização dessa pesquisa.	R3.5.1.10

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Isto implica muitas vezes na aceitação da escrita do outro que apresenta o assunto em cena com tal adequação e concisão que as demais idéias se submetem a essa escrita” (p. 72).		
“O exercício do diálogo e da busca de consensos exigiu abertura para a escuta de todos os envolvidos na construção do trabalho, tolerância para lidar com os diferentes ritmos, respeito às diferentes linguagens e ideias divergentes. Junto a isso, a possibilidade de construir o trabalho com profissionais de várias áreas de conhecimento propiciou olhares interdisciplinares, provocando debates significativos, ampliando a visão sobre um mesmo tema” (p. 72).	Revela o empenho colaborativo para realização dessa pesquisa.	R3.5.1.11
“Três categorias emergiram destas leituras: 1- Avaliação na Educação Superior: Enfoques Teóricos; 2- Avaliação na Educação Superior: Objetos de Pesquisa e 3- Avaliação na Educação Superior: Metodologias” (p. 55).	Utiliza categorias para análise.	R3.5.2.1
“Assim, as leituras e as discussões realizadas oportunizaram o surgimento de três categorias: 1- Avaliação na Educação Superior: Enfoques Teóricos; 2- Avaliação na Educação Superior: Objetos de Pesquisa e 3- Avaliação na Educação Superior: Metodologias” (p. 57).	Utiliza categorias para análise.	R3.5.2.2
“Na apresentação do tema proposto considerou-se importante analisar a mudança no Sistema Econômico do Estado, em nível nacional, tão impactante no Sistema Educacional, em especial, a Educação Superior, passando este a adotar, em seu modelo, premissas e diretrizes de uma Gestão Empresarial” (p. 56).	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.5.3.1
“No Brasil, mais especificamente na Educação Superior, observa-se que avaliação assume os mais variados formatos ao longo da história. Percebe-se que, em diferentes períodos, evidenciam-se condutas avaliativas distintas incluindo desde processos mais	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.5.3.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
burocráticos e padronizados, até os mais amplos e democráticos. Estes últimos envolvendo os estudantes e toda a comunidade acadêmica na verificação do aproveitamento e das condições de aprendizagem evidenciadas no meio avaliado. Já os primeiros, sem a participação da sociedade, mediante ações fiscalizadoras, averiguavam a instituição em todos os seus aspectos” (p. 57).		
“Assim, observa-se desde a década de 1960 a preocupação com a qualidade do Ensino Superior, buscando monitorar o surgimento de novos cursos com o intuito de controlar a expansão, a partir de critérios de qualidade bem definidos” (p. 61).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.5.3.3
“Ao resgatar a história da avaliação da Educação Superior, o autor, ainda, nos fornece um panorama de sua trajetória, enfatizando que as iniciativas do processo avaliativo estão, na maioria das vezes, atreladas às reformas educacionais, interagindo na busca de melhores resultados” (p. 61).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.5.3.4
“Os artigos estudados permitem verificar um momento de profícua produção a respeito da avaliação na Educação Superior, dentro de uma perspectiva histórica, reflexiva e crítica. Acompanhando diferentes contextos e em diferentes tendências teóricas, a temática da avaliação, como comentado no início, se inscreve no movimento histórico de mudanças na Educação Superior brasileira” (p. 63).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.5.3.5
“O debate acerca da importância da avaliação no sistema de Educação Superior, bem como as formas para sua implementação e regulamentação já eram discutidos nos anos 1980. Tais discussões foram introduzidas, em âmbito científico e acadêmico, objetivando encontrar um entendimento e uma crítica de modo a estabelecer padrões de qualidade à Educação no país” (p. 63).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.5.3.6
“Observa-se nos trabalhos apresentados até aqui que a questão	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos	R3.5.3.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	5	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
da avaliação em Educação pode ser percebida e estudada sob diferentes olhares e abordagens, ou seja, a avaliação permeia o universo docente, discente e institucional. Todos fazem parte do processo avaliativo, ora como avaliadores, ora como avaliados” (p. 67).	de sua estrutura interna.	
“Nesta realidade, observam-se movimentos que situam a Educação Superior como um serviço de mercado, redefinindo, assim, o papel do Estado. Com isto, as políticas e regulamentações educacionais adotam novas formas encaminhando, tanto as escolas, quanto os professores e alunos, às novas diretrizes estabelecidas” (p. 56).	O conceito de educação envolve a formação para o trabalho.	R3.5.4.1
WILLERTON, David Russell. Ethos and exigence: white papers in high-tech industries. Doctoral dissertation, Texas Tech University, 2005.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção metodológica do White Papers.	R3.5.5.1
GRAHAM, Gordon; GORDON, Manuel. The art of the White Paper. Julho de 2003.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção metodológica do White Papers.	R3.5.5.2
STELZNER, Michael A. Writing White Papers. How to capture readers and keep them engaged. Estados Unidos: Publisher’s Cataloging-in-Publication data, 2007.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção metodológica do White Papers.	R3.5.5.3

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 21 - Análise ideográfica da produção R3.6

Identificação da rede	R3	
Número do texto	6	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Os conceitos de sustentação da mudança e de análise documental são basilares na análise e discussão” (p. 55).	Utiliza-se de técnicas da análise documental.	R3.6.1.1
“O estudo qualitativo (GRAWITZ, 1986) analisa UCs a partir de: 1) entrevistas com gestores; 2) documentos legais; e 3) estatísticas oficiais. As UCs participantes estão no RS, que tem 7 UCs privadas não	Utiliza-se da abordagem qualitativa e o emprego de entrevistas e técnicas de análise de documentos.	R3.6.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	6	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>confessionais, 3 UCs confessionais e um centro universitário. As 11 UCs representam 27,5% das 40 UCs brasileiras. Os critérios de seleção dos entrevistados foram: exercício (presente/passado) de cargo na administração central da IES, participação nos órgãos superiores, e trajetória institucional que possibilite análise comparativa” (p. 56).</p>		
<p>“O trabalho tem como questão central identificar o(s) modelo(s) de universidade que prevalece(m) nas Instituições de Educação Superior Comunitárias (UCs), na perspectiva de seus gestores” (p. 56).</p>	<p>O estudo parte de uma questão central.</p>	<p>R3.6.1.3</p>
<p>“Ante a constatação da variedade de modelos, pergunta-se até que ponto os eixos da sustentabilidade, tal qual propostos, encontram espaço na universidade comunitária? Como a transformação e a mudança fazem presença nas universidades comunitárias e se conjugam com a heteronormidade? (p. 62).</p>	<p>Apresenta outras questões durante a construção da pesquisa</p>	<p>R3.6.1.4</p>
<p>“A década de 90 foi marcada por drásticas mudanças nas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. As políticas públicas que caracterizaram a educação superior (ES) (1994-2002) assentaram-se em orientações do Banco Mundial, tais como: redução do papel do Estado, com ênfase no ensino privado; expansão do Sistema de Educação Superior (SES); descentralização, diversificação e flexibilização do SES; avaliação da ES ancorada em conceitos de qualidade isomórficos e orientados para a tomada de decisão e o controle de qualidade” (p. 56).</p>	<p>Aborda o objeto de pesquisa na perspectiva histórica.</p>	<p>R3.6.2.1</p>
<p>“Embora as políticas brasileiras sinalizem, a partir de 2003, para o fortalecimento da missão pública e para o aumento de vagas na ES, as mudanças prévias tiveram forte impacto no SES” (p. 56).</p>	<p>Aborda o objeto de pesquisa na perspectiva histórica.</p>	<p>R3.6.2.2</p>
<p>“Os cinco eixos são analisados a seguir” (p. 62).</p>	<p>Utiliza categorias para análise.</p>	<p>R3.6.2.3</p>

Identificação da rede	R3	
Número do texto	6	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A preocupação em fortalecer a gestão é aludida em todos os depoimentos” (p. 62).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.6.3.1
“O qualificativo “comunitária” não tem sentido exclusivo e unívoco. Existem práticas comuns entre as universidades comunitárias, mas, também, diferenças na gestão. A expansão, a diversificação e a avaliação mostram a inserção no mundo globalizado” (p. 67).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.6.3.2
“A maior fonte de tensões é a sustentabilidade institucional no confronto da dupla natureza da IES: o caráter público não-estatal, de serviço à comunidade e o caráter de sua inserção no mundo competitivo e em luta pela sobrevivência. Sob tal tensão, algumas IES se aproximam do modelo heterônomo, adotando um empreendedorismo reativo às investidas da globalização; outras captam tenuamente a influência da globalização, devido à forte ligação com o local que toma todo o olhar. Outras ainda estão atentas às repercussões da globalização, sem deixar de priorizar os valores locais e a comunidade” (p. 67).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.6.3.3
“Na década de 1990, a IES passou de um ethos fundamentado na obtenção de recursos governamentais para a diversificação de fontes de financiamento. Tal mudança, no entanto, não é do caráter comunitário, mas reconhecem os gestores a necessidade de medidas de fortalecimento do mesmo. Certamente existem implicações” (p. 68).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.6.3.4
GRAWITZ, M. Le Techniques au service des sciences sociales (Livro III). In: PINTO, Roger; GRAWITZ, Madeleine. Méthodes des Sciences Sociales. Paris: Livrerie Dalloz, 1986.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a abordagem qualitativo do estudo.	R3.6.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 22 - Análise ideográfica da produção R3.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	7	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Além de espaço de formação continuada, o GTC serviu concomitantemente para realização da pesquisa que se configurou em um estudo de caso de natureza participante” (p. 64).	A pesquisa realizada é um estudo de caso.	R3.7.1.1
“As “três gerações de Educadores Matemáticos” que participaram do GTC foram: Professores Formadores (PF); Acadêmicos Estagiários (AE) e Acadêmicos Bolsistas (AB) e professores de Matemática da Escola (PE), que por nove meses, em encontros mensais, se fizeram colaboradores nas reflexões realizadas neste grupo. Na pesquisa o GTC foi espaço de encontro, formação continuada e diálogo reflexivo entre os educadores matemáticos. Além disso, também foi espaço de pesquisa participante para o desenvolvimento do que nos propusemos. Neste artigo evidenciamos as tramas apresentadas pela pesquisa participante, geradas pelo formato diferenciado da ação e da pesquisa, que ocasionaram diversas reflexões realizadas no processo de pesquisar” (p. 66).	Revela a realização de uma pesquisa participante.	R3.7.1.2
“Para esse artigo realizamos um recorte com o objetivo de apresentar a avaliação que o grupo de professores colaboradores fez sobre a ação no GTC, considerando esse como modelo diferenciado de formação continuada. Apresentaremos apenas dados coletados no último encontro do curso de extensão, por meio de um questionário aplicado a todos os presentes: 14 colaboradores. Consideraremos as respostas dadas pelo grupo de colaboradores ao questionário 4, as duas últimas questões” (p. 74).	Utilizou-se de questionário para coleta de dados da pesquisa realizada.	R3.7.1.3
“Nas últimas décadas muito se avançou na educação brasileira em vários aspectos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei no 9394/96) (BRASIL, 1996), carta magna da educação, é um marco legal que impulsionou	Aborda o objeto de pesquisa na perspectiva histórica.	R3.7.2.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	7	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
reflexões e ações importantes para a educação brasileira, tendo influências fundamentais para a formação de professores em nosso país. Essa lei trouxe as linhas mestras do ordenamento geral da educação, propondo uma nova organização e estrutura, além de pronunciar que a qualidade da educação nacional poderia ser garantida através da formação dos professores” (p. 64).		
“Dos 14 colaboradores, dois eram professores formadores (PF): um deles professor efetivo da área das humanas, com mais de 20 anos de experiência no ensino superior e, que na época ministravam aulas na licenciatura em matemática da UNEMAT/Cáceres. O outro PF é professor contratado na UNEMAT, com 3 anos de experiência no ensino superior e, também, professor efetivo de Matemática de uma escola estadual do município de Cáceres” (p. 74).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.7.2.2
“Dos oito alunos estagiários (AE), todos realizavam no momento um dos três estágios supervisionados da licenciatura em Matemática e, desta forma, já se encontravam inseridos na escola de Educação Básica em fases diversas do desenvolvimento dos estágios” (p. 75).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.7.2.3
“Dos quatro professores da escola (PE), a maioria há mais de 10 anos em sala de aula, era de três diferentes escolas da rede estadual. Destes, todos cursaram a licenciatura em matemática da UNEMAT/Cáceres” (p. 75).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.7.2.4
“Interpretamos este dado acreditando que as reflexões, sobre as realidades dos contextos educacionais da Educação Básica, indicaram aos professores formadores o quanto a formação inicial desenvolvida na Universidade está distante da Escola Básica, podendo ser totalmente descontextualizada, que forma para uma escola idealizada, longe de ser a real. Então, nessa trama da pesquisa participante e da formação continuada, o primeiro	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.7.3.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	7	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“fio que podemos avaliar, o qual em parte dificultou o processo, foi o desaparecimento do professor formador do debate entre sujeitos de diferentes instituições” (p. 70).</p>		
<p>“Na resposta mencionada, de AE 2, cursando o sexto semestre da licenciatura em Matemática, em Estágio I, seu depoimento nos preocupou muito, visto que compreendemos que essa discussão sobre o currículo deveria estar presente no decorrer de toda a formação inicial dos sujeitos” (p. 75).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.7.3.2
<p>“Entendemos que este fenômeno foi muito bem enfatizado pela AE 08: é necessário que a escola se aproxime da universidade e a universidade da escola de forma a contextualizarmos o currículo de formação inicial do professor de Matemática para uma escola real e não idealizada como, nossa experiência nos permite escrever, geralmente se estuda na Universidade. O resultado desse distanciamento anunciado por AE 08 é a insegurança e o vazio na hora de assumir uma sala de aula para ser professor na Educação Básica” (p. 75).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.7.3.3
<p>“Os pontos proeminentes variaram entre os colaboradores, sendo que entre os AE o mais relevante fica na dimensão das relações entre sujeitos e experiências trocadas. Entre os PE, o espaço de troca de experiências e reflexões. Já os PF, como espaço de avaliação e até descoberta sobre Educação Matemática, principalmente, a Educação Matemática realizada na escola de Educação Básica que, na maioria das vezes, é muito pouco reconhecida por este professor da licenciatura” (p. 77).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.7.3.4
<p>CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da pesquisa participante.</p>	R3.7.5.1
<p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da pesquisa participante.</p>	R3.7.5.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	7	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues.		
SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da pesquisa participante.	R3.7.5.3

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 23 - Análise ideográfica da produção R3.8

Identificação da rede	R3	
Número do texto	8	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Nesse momento, estamos encerrando uma investigação com abordagem qualitativa, em um corte longitudinal, com estudantes de cinco universidades, em que o grupo investigado vem sendo acompanhado desde o ingresso até sua formatura” (p. 23).	Utiliza-se da abordagem qualitativa.	R3.8.1.1
“Nesse emaranhado de condicionantes histórico-sociais e culturais que envolvem as concepções de conhecimento, também está presente um paradoxo trazido especialmente pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que tem sido objeto de estudo de nossas pesquisas, resolução que define duração e distribui a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, que ao excluir o currículo mínimo, uma antiga reivindicação do movimento docente da Pedagogia, acabou acirrando a dicotomia entre conhecimento da área específica e conhecimento da área pedagógica” (p. 22).	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.8.2.1
“Convivendo com estas contradições e paradoxos, permanece a necessidade de inverter a lógica anterior, dos três anos de formação específica e um de formação pedagógica, conhecido por “três mais um”, em que a responsabilidade de formar o professor era reduzida às chamadas matérias pedagógicas: Didática; Psicologia; Sociologia e, em alguns	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.8.2.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	8	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
casos, Filosofia e Antropologia” (p. 22).		
“Dentre as dimensões desveladas pela pesquisa destacamos a Didática, como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como referências as práticas sociais do mundo da vida e do trabalho” (p. 22).	Utiliza categorias para análise.	R3.8.2.3
“Nesse momento, estamos encerrando uma investigação com abordagem qualitativa, em um corte longitudinal, com estudantes de cinco universidades, em que o grupo investigado vem sendo acompanhado desde o ingresso até sua formatura” (p. 23).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.8.2.4
“A compreensão da não-dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e forma, as relações tensionadas desvelam, também, a compreensão não-dicotômica dos processos de ensinar e aprender, nossos suportes na reconceitualização de nossa própria prática e em outra teorização sobre Didática” (p. 26).	Articula teoria e prática.	R3.8.2.5
“A dialetização dessas práticas não exige a necessidade de se construir o rigor científico, embora as chamadas "ciências humanas" e, nelas, por cerne, a Educação, tenham uma pluralidade epistêmica, que envolve suas especificidades e interações com outras ciências, em permanente movimento de construção social” (p. 26).	Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado	R3.8.2.6
“Retornamos aos resultados de pesquisa, com as questões teoria e prática, conteúdo e forma, como problemas de nossa compreensão na tradição ocidental. Refazemos caminhos para compreender os limites e desafios imersos no universo de compreensões que habitam, historicamente, nosso corpus compreensivo de ciência, conhecimento e mediação com o mundo lá fora, cambiante da Escola e da Universidade” (p. 25).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.8.3.1
“Muitas dúvidas, muitos estudos para serem realizados, mas que já começaram a transformar-se em	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.8.3.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	8	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
outras concepções, e esteve encarnada, dentre tantas, em uma das falas de um estudante após a primeira etapa do estágio supervisionado: “um conteúdo árido transforma-se em poesia” (p. 26).		
“De uma maneira, a inserção dessas racionalidades, presentes nas práticas pedagógicas, quebram a visão do ensino reprodutivo, pontuado em sequências isoladas, tanto na compreensão da Didática em suas instâncias política, epistemológica, pedagógica e técnica, quanto na possibilidade dela se constituir em uma mediação, que lhe permita trabalhar com os processos de ensino na direção de uma aprendizagem com significado para aquele que ensina e para aquele que aprende” (p. 24).	A concepção de educação envolve mediação no processo de aprendizagem com significado para aquele que ensina e para aquele que aprende.	R3.8.4.1
“Somos seres relacionais, mas diferentes e, no caso do processo de ensinar e de aprender, com conhecimentos e com saberes diferentes e de diversos lugares. Neste processo há um tensionamento entre professores e estudantes, que exige maturidade e respeito, características do acolhimento ao outro, com um cuidado ético de que as relações entre as pessoas e, destas com o conhecimento, não estão dadas, é necessário construí-las a cada dia” (p. 24-25).	A concepção de educação envolve compreender que os indivíduos são diferentes e aprendem de forma diferente, portanto as relações precisam ser construídas.	R3.8.4.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 24 - Análise ideográfica da produção R3.9

Identificação da rede	R3	
Número do texto	9	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Tal atividade vem sendo perscrutada através da análise de redes sociais (ARS), uma área de estudos e uma técnica de investigação, um conjunto de teorias, modelos e aplicações seriamente envolvido com a alteração de padrões nas formas de	Utiliza-se das técnicas de análise de redes sociais (ARS).	R3.9.1.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	9	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
produzir conhecimentos e consequentemente com as interações e inter-relações que afetam as pessoas ao produzirem conhecimentos em rede” (p. 773).		
“Descalçar sapatos que incomodam pode ser um gesto para começar... e, um dos sapatos a descalçar está contido no desafio da proposta deste painel – como se produz conhecimento em rede nesta complexa área de conhecimento que é a Educação? Conhecimento e formação se interpenetram? (p. 774).	Parte de questionamentos dos investigadores.	R3.9.1.2
“Tal atividade vem sendo perscrutada através da análise de redes sociais (CAROLAN, 2014), uma área de estudos e uma técnica de investigação, um conjunto de teorias, modelos e aplicações seriamente envolvido com a alteração de padrões nas formas de produzir conhecimentos, com as interações e interrelações que afetam as pessoas ao produzirem conhecimentos em rede” (p. 775).	Utiliza-se das técnicas de análise de redes sociais (ARS).	R3.9.1.3
“Foram os grupos de pesquisa registradas no DGP CNPq que estudei a partir das redes formadas por seus líderes ou egos, pesquisadores 1 A do CNPq, das áreas de Educação, Física e Engenharia da Produção. Suas publicações em coautoria relativas a um período de dez anos, foram submetidas a procedimentos de análise de redes. Dentre os participantes, foram selecionados sujeitos para entrevistas das quais alguns excertos discuto a seguir” (p. 777).	Utiliza-se do procedimento de pesquisa entrevista.	R3.9.1.4
“Como se formam e desenvolvem redes de pesquisa e colaboração entre acadêmicos? (p. 777).	Apresenta outras questões ao longo da investigação.	R3.9.1.5
“Como deveria ser avaliação dos grupos e redes de pesquisa? (p. 778).	Apresenta outras questões ao longo da investigação.	R3.9.1.6
“Como se faz a produção de conhecimento nos grupos e redes de pesquisa? (p. 779).	Apresenta outras questões ao longo da investigação.	R3.9.1.7
“Quando inicio um trabalho novo, minha primeira tarefa é definir conceitos. Ora, o que é mesmo um	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.9.2.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	9	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
grupo de pesquisa? Uma primeira resposta apontaria: grupo de pesquisa é um conjunto de indivíduos organizados para produzir pesquisa. Ou, dizendo de outra maneira, é um conjunto de pessoas que podem se organizar hierarquicamente e compartilhar algo em comum e, nesse sentido, formar uma rede em que pesquisadores mais experientes orientam jovens candidatos à profissão. A rede formada se torna visível quando as pessoas estudam, pesquisam e, também, publicam juntas” (p. 774).		
“Os grupos de pesquisa acadêmicos podem formar redes que conectam pessoas, instituições, agências, empresas, cujas relações partilhadas em um período de tempo têm a finalidade de produzir conhecimento. Assim, produzir conhecimento em colaboração, escrever e publicar em coautoria são parte das atividades dos pesquisadores que trabalham em redes originadas em um ou mais grupos de pesquisa acadêmicos” (p. 775).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.9.2.2
“Dentre os participantes, foram selecionados sujeitos para entrevistas das quais alguns excertos discuto a seguir” (p. 777).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.9.2.3
“Os grupos agregam orientandos. Porém, para um dos pesquisadores entrevistados (1 A CNPq, líder de grupo de pesquisa há 10 anos), a Educação não trabalharia em rede. Rede no seu entendimento seria a rede de citações, e, neste caso, no seu entender, um produto do elogio fácil, do favorecimento, uma rede mais política do que epistemológica, do tipo ‘me cita que eu te cito! Para outros dentre os entrevistados, haveria uma rede básica e uma rede alargada, ampla, a rede da prática social do pesquisador. Um grupo de pesquisa seria uma forma de rede básica formada pelo pesquisador e seus alunos. A rede alargada seria aquela formada pelo pesquisador e seus leitores, os professores do sistema de educação” (p. 777).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.9.3.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	9	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Quatro aspectos se destacam para os pesquisadores da Educação entrevistados, quando se trata de produção de conhecimento: o artesanato intelectual, a inserção da educação no campo social, a imaginação sociológica e as metodologias para fazer o dado existir” (p. 779).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.9.3.2
CAROLAN, Brian V. Social network analysis and education. Theory, methods & applications. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications, 2014	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da análise de redes sociais.	R3.9.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 25 - Análise ideográfica da produção R3.10

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Este artigo trata da percepção dos estudantes sobre avaliação das universidades. Origina-se da segunda fase de estudo desenvolvido ao abrigo da cooperação internacional CNPq-ICCTI. Dele participaram 476 alunos de duas universidades públicas brasileiras e uma portuguesa. As respostas a um questionário com questões abertas foram organizadas em categorias segundo o seu significado, com apoio de dispositivo informático para análise de dados qualitativos, e permitiram entender que, em geral, os estudantes pesquisados reconhecem a importância dos processos de avaliação e formam seus próprios conceitos sobre o tema” (p. 662).	Utiliza-se do instrumento de pesquisa questionário com questões abertas.	R3.10.1.1
“O artigo descreve, analisa e compara as representações sociais de estudantes universitários brasileiros e portugueses sobre a avaliação das universidades” (p. 663).	Utiliza-se das técnicas de representações sociais.	R3.10.1.2
“Nosso grupo de pesquisa entendeu que as respostas dos estudantes sobre a avaliação das universidades seriam produto de uma aprendizagem compartilhada não	Utiliza-se das técnicas de representações sociais.	R3.10.1.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
formal, e se manifestariam como representações sociais ou elaborações coletivas. Nesse sentido, as representações dos sujeitos transindivíduos indicariam um esforço de adaptação ao contexto institucional e, também, uma necessidade de influenciar um contexto por meio das culturas estudantis” (p. 666).		
“As representações são produto de um conjunto de opiniões, informações, crenças, valores e atitudes expressas pelos sujeitos quando estes interpretam a realidade. As representações sociais são modos pelos quais, por meio das interações, o conhecimento é construído ou apropriado e esse processo se reflete na prática. As percepções dos atores acadêmicos são pertinentes para se entender as formas de agir na e sobre a instituição. Em verdade, não seriam a realidade objetiva, apesar de reportar-se a ela. As representações sociais indicariam posições subjetivas dos atores acadêmicos construídas por meio de processos sociais, de influências e aprendizagens partilhadas” (p. 666-667).	Utiliza-se das técnicas de representações sociais.	R3.10.1.4
“Nesse estudo, como os estudantes se colocariam nos cenários de avaliação? Nesse estudo, os estudantes apresentariam uma fachada para avaliação da universidade? Em cada país e no conjunto das universidades, estariam se formando representações coletivas sobre avaliação? Que papéis de interação os estudantes estariam desempenhando nas situações de avaliação das universidades? (p. 667-668).	Apresenta questões ao longo da investigação.	R3.10.1.5
“Para conhecer as representações dos estudantes sobre a avaliação, mudanças e melhorias decorrentes desta, os questionários aplicados aos alunos universitários continham três questões abertas, sendo a última desdobrada em quatro alternativas” (p. 668).	Utiliza-se do instrumento de pesquisa questionário com questões abertas.	R3.10.1.6

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Para entender o sentido das palavras dos estudantes a equipe de investigação realizou uma leitura grand tour das respostas aos questionários. O entendimento dos significados foi trabalhado pelos membros do grupo, individualmente, e depois foi feita uma triangulação nas sessões de estudo do grupo de pesquisa. Conferidas as concordâncias e as discrepâncias, passou-se a uma nova rodada de análises, sempre que aparecia uma discordância ou uma dúvida entre os pesquisadores sobre o sentido da manifestação do estudante. O grupo debruçou-se sobre 2.206 respostas posteriormente desdobradas em 3.610 UTs, dispostas em forma de relatórios NUD*IST, obtendo-se um grande número de posições a respeito da avaliação institucional e da aprendizagem. Vários meses foram empregados nesse processo, tendo em vista o número total de respostas. Observa-se que uma mesma resposta poderia ser desdobrada em mais de uma UT” (p. 670).</p>	<p>Revela o empenho colaborativo para realização dessa pesquisa.</p>	<p>R3.10.1.7</p>
<p>“Este artigo trata da percepção dos estudantes sobre avaliação das universidades. Origina-se da segunda fase de estudo desenvolvido ao abrigo da cooperação internacional CNPq-ICCTI. Dele participaram 476 alunos de duas universidades públicas brasileiras e uma portuguesa. As respostas a um questionário com questões abertas foram organizadas em categorias segundo o seu significado, com apoio de dispositivo informático para análise de dados qualitativos, e permitiram entender que, em geral, os estudantes pesquisados reconhecem a importância dos processos de avaliação e formam seus próprios conceitos sobre o tema” (p. 662).</p>	<p>Utiliza categorias para análise.</p>	<p>R3.10.2.1</p>
<p>“Neste artigo, destacam-se os resultados da segunda fase da pesquisa, com ênfase nos dados da consulta aos estudantes,</p>	<p>Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.</p>	<p>R3.10.2.2</p>

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
considerados o fiel da balança” (p. 663).		
“De acordo com nossas hipóteses de trabalho as representações dos estudantes sobre a avaliação das universidades apresentariam tendência à valorização de processos de autonomia universitária; o impacto dos processos e resultados da avaliação institucional desenvolvida e a informação gerada fariam parte do repertório e das lógicas de entendimento desses atores; sua visão dos processos destacaria de forma crítica o que se passara, por dentro de cada curso que sofrera avaliações de diferentes formatos” (p. 664).	Parte de hipóteses que são respostas provisórias aos questionamento do pesquisador.	R3.10.2.3
“Responderam ao questionário, 346 alunos das universidades brasileiras (22% da UFRGS e 78% da UFPel), e 130 alunos da universidade portuguesa, totalizando 476 alunos” (p. 669).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.10.2.4
“Depois de coletados, os dados foram sistematizados com auxílio do software Qualitative Solutions and Research for Non-numerical Unstructure Data*Indexing Searching and Theorizing – QSR NUD*IST –, que trabalha os dados sob orientação de princípios de codificação. Esses são armazenados num sistema de nós, indexados em forma de árvore. Os questionários receberam numeração, e cada resposta foi armazenada em unidade de texto – UT. Cada unidade de texto trazia no seu cabeçalho informações que permitiam a sua “identificação”: por universidade e curso do estudante, com numeração sequencial, possibilitando a busca de outras respostas do mesmo questionário” (p. 669).	Utiliza-se de software para sistematizar os dados colhidos nos questionários.	R3.10.2.5
“As respostas foram lidas inúmeras vezes pelos membros do grupo de pesquisa para dar início à construção das primeiras categorias explicativas. Para criar o sistema de categorização utilizamos algumas das ferramentas disponibilizadas pelo software QSR NUD*IST, que facilitaram, por exemplo, a	Utiliza categorias para análise.	R3.10.2.6

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
verificação da recorrência de palavras-chave em cada questionário e na subcategorização” (p. 669-670).		
“Em relação à primeira questão da pesquisa, foram destacadas na análise, duas grandes categorias, ou nós, avaliação institucional e avaliação educacional ou da aprendizagem. A primeira foi entendida por meio de subcategorias explicativas “legitimidade da avaliação”, “avaliação como responsabilidade social”, “avaliação processual”, “avaliação construtiva”, “avaliação como regulação ou controle pelo Estado ou pelo mercado”, com base em aspectos positivos e negativos desse controle” (p. 671).	Utiliza categorias para análise.	R3.10.2.7
“A categoria da avaliação educacional mostra a compreensão dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem na universidade” (p. 675).	Utiliza categorias para análise.	R3.10.2.8
“Assim, entendemos que a avaliação institucional é vista como legítima pelos estudantes quando ela diz respeito à formação de um padrão de qualidade para o ensino ou quando ela caracteriza discrepâncias ou diferenças entre instituições ou, ainda, quando ela é sensível e consegue detectar a diversidade e os desempenhos diferentes, ou seja, não comparáveis. Em um outro nó de entendimento, na avaliação como processo, os respondentes percebem que nem todos conhecem esse processo, tanto os estudantes quanto a sociedade, mas formam um conceito de avaliação como um todo, cujos resultados devem ser aplicados na promoção de melhorias. Ao representar a avaliação institucional como uma forma de controle, positiva, os estudantes se referem ao Exame Nacional de Cursos, aplicado no Brasil, o Provão, e à universidade que se adapta às demandas do mercado. Nessa perspectiva, reportam-se a uma imagem positiva das instituições, que perpassa os conceitos (notas e classificações)	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.10.3.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>providos dos exames nacionais, os quais também contribuem para uma forma de comparação (saudável) entre cursos e universidades. Ao representar a avaliação institucional como uma forma de controle, com aspectos negativos, os estudantes referem que o Provão rotula para comparar” (p. 671-672).</p>		
<p>“Analisando os dados sobre melhorias pós-avaliação, referentes às universidades brasileiras, observa-se que emergem dois nós que caracterizam uma polarização: 12,3% das respostas (UTs) confirmam que a avaliação “produz melhorias” na universidade e 11,7% das UTs são negativas, ou seja, afirmam que a avaliação “não produz melhorias” na universidade. No caso afirmativo destaca-se a função diagnóstica da avaliação. Ao conhecer os problemas podem-se encontrar suas soluções. Dentre as respostas positivas, os estudantes fixam a melhoria do ensino e da qualidade dos cursos, o fato de a avaliação funcionar como um mecanismo de pressão para que os professores repensem suas práticas pedagógicas. Quando negam as melhorias, os estudantes falam que a avaliação e suas metodologias são inadequadas. Culpam a gestão da universidade por sua inércia e falta de responsabilidade em relação aos processos de conhecimento produzidos pelas avaliações. Para alguns, não são observadas melhorias em seus cursos. Elas existiriam “só” em teoria” (p. 676).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	<p>R3.10.3.2</p>
<p>“Em relação a mudanças específicas no ensino, na pesquisa e na extensão, observam-se diferenças entre os respondentes dos dois países. Em geral, no Brasil, os estudantes apontam, em 513 UTs analisadas, a não existência de mudanças, ou a falta de evidência de que isso ocorra após avaliação, ou ainda que os resultados não são claros, no ensino (12,1%), na pesquisa (10,9%) e na extensão (11,3%). Dentre as respostas dos estudantes</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	<p>R3.10.3.3</p>

Identificação da rede	R3	
Número do texto	10	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
brasileiros, apenas 3,3% confirmam a existência de mudanças no ensino como resultado da avaliação” (p. 680).		
“No âmbito geral, realçamos as expectativas dos estudantes sobre o valor intrínseco da avaliação institucional, reafirmado, tanto pelos brasileiros quanto pelos portugueses. Para todos eles a avaliação das universidades tem legitimidade, é uma responsabilidade social, pois promove as condições ideais para que aconteçam melhorias. Preferencialmente a avaliação deveria ser construtiva e processual. Os estudantes a vêem como forma de controle e regulação pelo Estado e pelo mercado, apresentando aspectos positivos e negativos” (p. 682).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.10.3.4
“Nesse sentido, a aprendizagem de fatos, dados, conceitos, habilidades, competências, não ocorre sem a produção de uma consciência dessa aprendizagem, esperando-se que nos espaços de produção e reprodução gerados pela universidade também se forme uma consciência voltada para o social” (p. 666).	O conceito de educação abarca a formação profissional e, também, a social.	R3.10.4.1
GOFFMAN, E. A Representação do eu na vida cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção das representações sociais.	R3.10.5.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 26 - Análise ideográfica da produção R3.11

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Neste texto, a temática nos remete as seguintes indagações: Quais os movimentos construtivos da docência superior? Quais os elementos constitutivos nos movimentos encontrados? (p. 44).	Parte de questionamentos dos investigadores.	R3.11.1.1
“Advém daí outra indagação relevante: quem forma ou como se formam estes docentes? Uma possibilidade de resposta vincula-	Apresenta questões ao longo da investigação.	R3.11.1.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
se à questão das trajetórias ao longo da carreira docente, na medida em que sua formação docente precisa ocorrer ao longo de um processo continuado e em serviço” (p. 44).		
“Com esse intuito utilizamos o corpus relativo às auto-reconstruções biográficas elaboradas por escrito, por um grupo de vinte docentes de instituição pública. Esse procedimento metodológico teve por finalidade levar os professores a reconstruírem, via memória, suas trajetórias docentes, demarcando as fases das mesmas, suas principais características e a temática que as orienta” (p. 45).	Utiliza-se das técnicas de auto-reconstruções bibliográficas.	R3.11.1.3
“O material decorrente das auto-reconstruções foi trabalhado a partir da análise de conteúdo” (p. 45).	Utiliza-se do procedimento de pesquisa de análise de conteúdo.	R3.11.1.4
“Tal procedimento, dentro da tradição narrativa, levou em conta, conforme Arnaus (1995), os que contam e nós que interpretamos, compreendendo assim, não só como os professores relatam suas vidas, mas também como nós os pesquisadores narramos e interpretamos esses relatos (CONNELLY; CLANDININ, 1995)” (p. 45).	Utiliza-se da investigação narrativa.	R3.11.1.5
“Reiteramos que a opção pelo viés narrativo se deu na medida em que não só são dadas voz e vez aos professores envolvidos no estudo, mas também a possibilidade desses tomarem distância de suas vidas profissionais, convertendo-as em objeto de auto-reflexão, podendo assim, [re] significá-las e transformá-las (HUBERMAN, 1989, 1998; McEWAN, 1998)” (p. 45-46).	Utiliza-se da investigação narrativa.	R3.11.1.6
“Nesse viés investigativo o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores. Tal perspectiva não implica em desinteresse pelas condições conjunturais que o cercam, mas acreditamos que essas precisam ser pensadas a partir da forma como são vividas e apreendidas pelos docentes. Daí a importância das	Utiliza-se das técnicas de auto-reconstruções bibliográficas.	R3.11.1.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
vozes dos professores narrando suas próprias histórias – auto-reconstrução biográfica” (p. 46).		
“Os participantes da pesquisa foram agrupados considerando-se o tempo de experiência no magistério superior, com a finalidade de narrarem suas biografias” (p. 43).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.11.2.1
“Nesta análise encontramos quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; professoralidade docente” (p. 43).	Utiliza categorias para análise.	R3.11.2.2
“Para tanto, o campo da pesquisa escolhido foi uma Universidade Federal, congregando os professores dos Cursos de Licenciatura e de Bacharelado” (p. 44).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.11.2.3
“Em nossos estudos constatamos que os docentes que atuam na docência superior, em sua maioria, tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura, sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse pedagogicamente para atuar na Educação Superior. Logo, todo o processo formativo instaurado durante a formação inicial não dá conta da carreira Universitária” (p. 44).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.11.2.4
“Outro elemento conceitual, para as tramas dos fios teóricos, é a noção de trajetória, percurso, ciclo de vida, embasada em Ortega y Gasset (1970). O percurso vital pode, assim, ser entendido como etapas, idades vividas, em que cada docente vai transitando em porções de tempo que vão se sucedendo. O importante é que esta sucessão de momentos existenciais não só ocorre uns após os outros, mas principalmente, se enlaçam, resultando no que o filósofo espanhol denomina de geração. Essa envolve um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças e estilos de vida, mas que convivem em um mesmo	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.11.2.5

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
momento histórico, com outras gerações. Esta concepção de geração foi transposta e ampliada a partir de nossos estudos, denominando-se de geração pedagógica. Essa se constitui em um conjunto de professores que se situam em uma mesma dimensão temporal e compartilham, entre si, valores, crenças, convicções e estilos próprios de entender e viver a docência (ISAIA, 2006b, 368)” (p. 46-47).		
“Com base nas vinte auto-reconstruções biográficas, procuramos evidenciar quais os movimentos que os professores participantes perceberam em suas trajetórias docentes, buscando os primeiros indicadores de possíveis movimentos construtivos” (p. 48).	Utiliza categorias para análise.	R3.11.2.6
“Para tanto, é necessário levarmos em conta o que entendemos por docência. Assim, nós a definimos como todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais” (p. 53).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.11.2.7
“A terceira, porque entendemos, com base em pesquisa já realizada, que as concepções de docência podem ser os fios condutores para se entender as transformações ocorridas na prática educativa desses professores, caracterizando-se a partir daí seus movimentos construtivos e, conseqüentemente os ciclos profissionais pelos quais passam ou podem passar. Em nossa compreensão, essas envolvem a noção de como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão. Elas comportam, assim, dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Emergem da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos que envolvem tanto saberes advindos do senso comum, como do conhecimento sistematicamente elaborado e	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.11.3.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
organizado. Neste sentido, essas concepções são atravessadas por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos, constituindo assim, os ciclos da profissão. Desse modo, essas concepções orientam a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem” (p. 44-45).		
“Ao analisarmos as narrativas dos docentes participantes, levamos em conta que as concepções de docência nelas presentes, comportam dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira. Assim, a docência constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica, sendo atravessada não só por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, como nossos achados têm demonstrado” (p. 46).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.11.3.2
“Assim, a trajetória profissional dos professores do ensino superior envolve uma multiplicidade de gerações pedagógicas que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. As possíveis resistências ao logo dessa trajetória podem ser em decorrência da assincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que pode indicar a necessidade da mesma ser levada em conta para o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente” (p. 47).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.11.3.3
“O significativo a considerar é que a carreira é influenciada, tanto	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em	R3.11.3.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
pelas características pessoais (trajetória de vida) dos professores, quanto pelas profissionais (contexto institucional em que estão inseridos). Nesse sentido, é importante considerarmos, de modo integrado, as alterações vivenciais e as maneiras como os professores encaram a docência. Assim, a história de vida pessoal e profissional remete à dimensão dos outros, daqueles que precedem e acompanham a cada um, sendo constituída na trama de relações vividas e narradas” (p. 47).	estudo.	
“Nessa mesma direção, afirmamos que outro elemento essencial a professoralidade é a certeza do inacabamento, isto é, o professor para se construir na docência precisa estar disposto a aprender. Não estamos falando de uma aprendizagem generalizada de ser professor, mas a entendemos a partir do contexto concreto de cada um, tendo em vista sua trajetória de formação, sua trajetória institucional e para qual atividade formativa está direcionado. Nesse processo estão implicados a dinamização dos conteúdos específicos da área disciplinar e os modos de construção de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de atividades de estudo a serem implementadas, compreendidos por nós como elementos fundantes do processo de aprender a docência” (p. 53).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.11.3.5
“Não podemos esquecer também que os apontamentos, expressos através do esboço de análise preliminar a que chegamos, indicam que as concepções de docência envolvem um processo de construção que é marcado por diferentes movimentos construtivos dos professores sujeitos desta pesquisa e dependem da interação dos processos formativos que eles colocam em andamento, da própria aprendizagem da docência que os acompanha ao longo de toda a carreira e de uma pedagogia própria a esse nível de ensino” (p. 55).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.11.3.6

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Assim, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência. Essa dimensão envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento desse sujeito como pessoa e profissional, constituindo, desse modo, uma pedagogia própria para esse nível de ensino, o que chamamos de pedagogia universitária” (p. 50).</p>	<p>O conceito de educação envolve, além do ensino dos conteúdos específicos, o processo de aprendizagem compartilhada e centrada do aluno, a valorização da experiência de cada indivíduo, a integração entre teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional.</p>	R3.11.4.1
<p>BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 189-217.</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da análise de conteúdo.</p>	R3.11.5.1
<p>MORAES, Roque. Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à Análise de Conteúdo. In: GRILLO, Marlene; MEDEIROS, Marilu. Construção do conhecimento e sua mediação metodológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 111-129.</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a construção da análise de conteúdo.</p>	R3.11.5.2
<p>ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y vocês que interpretam. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia et al. Déjame que te cuente. Barcelona: Alertes, 1995, p. 61-78. ABRAHAM, Ada (Org.). El enseñante es también una persona. Barcelona: Gedisa, 2000</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a pesquisa narrativa.</p>	R3.11.5.3
<p>CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge; ARNAUS, Remei; FERRER, Virginia et al. Déjame que te cuente. Barcelona: Alertes, 1995, p. 53-78.</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a pesquisa narrativa.</p>	R3.11.5.4
<p>McEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docência. In:</p>	<p>Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a</p>	R3.11.5.5

Identificação da rede	R3	
Número do texto	11	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
McEWAN, Hunter; EGAN, Kibran (Comps). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 236-259.	pesquisa narrativa.	
HUBERMAN, Michael. La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Paris/ Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a pesquisa narrativa.	R3.11.5.6
HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Comps.). La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.	Trata-se do referencial teórico-metodológico utilizado para a pesquisa narrativa.	R3.11.5.7

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 27 - Análise ideográfica da produção R3.12

Identificação da rede	R3	
Número do texto	12	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Essa reflexão encaminha a outra mais ampla e complexa: como o Projeto Pedagógico da Instituição de Ensino Superior (IES) se manifesta nas estratégias de formação de seus docentes? Como se expressa na constituição de sua assessoria pedagógica? (p. 26).	Apresenta questões ao longo da investigação.	R3.12.1.1
“Apresenta três modelos em ordem decrescente de centralização: (A) Modelo de centralização e controle das ações; (B) Modelo parcial de descentralização e controle das ações; e (C) Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Esses modelos foram usados para analisar os Pressupostos e características dos indicadores, a Compreensão da Formação e do Desenvolvimento Profissional, os Formatos usuais das estratégias de formação e os Formatos de acompanhamento e avaliação” (p. 17).	Utiliza categorias para análise.	R3.12.2.1
“Requer que se aprofunde o conceito de uma didática universitária que, no dizer de	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.12.2.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	12	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Lucarelli (2000), tem como [...]” (p. 19).		
“A exploração do tema a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior pressupõe, portanto, distintas possibilidades. Inclui, certamente, o aprofundamento do conceito de formação que ilumina o processo e as decorrências para as práticas institucionais que tenham esse objetivo” (p. 20).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.12.2.3
“Pressupõem novas alternativas de atuação e uma condição especial para alcançar uma taxa de sucesso positiva na aprendizagem dos novos públicos e na produção de um conhecimento que alavanque melhores índices de desenvolvimento e qualidade de vida” (p. 18).	Concepção de educação como papel de desenvolvimento e transformação da sociedade.	R3.12.4.1
“Essa perspectiva impõe assumir a condição epistemológica própria da pesquisa nos processos de ensino. Ela é que, no espaço da aula, revela a condição da indissociabilidade com a pesquisa e a extensão que precisa estar centrada no estudante, no seu protagonismo em torno do conhecimento. Refere-se a uma possibilidade que também exige saberes específicos da docência, que propicie que os alunos se mobilizem para as aprendizagens. Requer, ainda, uma competência no campo curricular, pois as decisões tomadas nesse âmbito são fulcrais na organização dos saberes e das experiências de formação” (p. 19).	Concepção de educação centrada no protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.	R3.12.4.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 28 - Análise ideográfica da produção R3.13

Identificação da rede	R3	
Número do texto	13	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, inciso IX, diz que a educação deve garantir o padrão de qualidade,	Utiliza-se da pesquisa documental.	R3.13.1.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	13	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. Entretanto, não define claramente o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores” (p. 574).		
“A concepção de qualidade com foco na produtividade tem origem nos estudos de Frederick Taylor na década de 20 e a sistematização dos processos de produção em massa, no trabalho de Henry Ford. Na década de 50, Watson apresenta o conceito de “falha”. Nos anos 60, Philip Crosby expressa a formulação de “zero defeito”; e, na década de 70, Joseph Juran propõe a sistematização da Trilogia da Qualidade: planejamento, custo e controle (Bolzan, 2006). Inspirada nas proposições de Mezomo (1995), Rios (2001, p. 72) esclarece que qualidade, nessa perspectiva, “se manifesta pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes” (p. 573).	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.13.2.1
“A década de 90 foi atingida fortemente pela revolução tecnológica que colocou a informática na base dos processos de produção. A utilização da internet se tornou inevitável e ficou mais fácil controlar dados do mundo produtivo numa dimensão tangível, palpável e quantificada entrelaçada aos processos educativos, tão complexos e subjetivos” (p. 573).	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.	R3.13.2.2
“Partindo das críticas da modernidade como paradigma epistemológico e ético que vem baseando as práticas escolares, muitos autores têm se dedicado a análises consequentes sobre as culturas e rituais dos processos de ensinar e aprender. Certamente, a psicologia da aprendizagem forneceu os primeiros elementos críticos, mas a visão sociológica	Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.	R3.13.2.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	13	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
dos processos educativos foi responsável pela vinculação deles com as estruturas mais amplas da sociedade. Aprendemos que as inovações não se reduzem aos novos aparatos tecnológicos, mas referem-se às rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, baseadas na memória e na repetição, em que o conhecimento vem ligado aos interesses da cultura dominante” (p. 584).		
“Dispostos a mapear experiências que rompem com a tradição cartesiana de ensino e aprendizagem, temos proposto categorias para análise [...]” (p. 584)	Utiliza categorias para análise.	R3.13.2.4
“Para melhor compreender o contexto da educação brasileira, torna-se necessário recuperar alguns referentes históricos que ajudem a compor as peças de um mosaico sociocultural que fornece algumas pistas sobre a condição atual” (p. 576).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.13.3.1
“Há, atualmente, um esforço para alterar esse quadro. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2006, dos 1.311 milhão de estudantes que ingressaram no ensino superior por vestibular, 136 mil estudantes combinaram esse exame com outros processos seletivos e 304 mil ingressaram por outras formas de acesso (Brasil. Inep, 2006). Entre elas, estão as chamadas políticas afirmativas que procuram privilegiar segmentos populacionais historicamente marginalizados. Algumas assumem a etnia como condição de exclusão. No caso do Brasil, aí se inserem os negros e os índios que se autodeclaram parte destas populações. A eles são reservadas cotas de vagas nas instituições de ensino públicas desde que atendam a critérios que comprovem baixa renda e trajetória educacional compatível. Para essa definição, há um escore mínimo a ser atingido no Exame Nacional de Ensino Médio	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.13.3.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	13	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
(Enem), aplicado voluntariamente aos concluintes e aos egressos desse grau de ensino, conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (Brasil. MEC, 2009). Outro grupo privilegiado para o ingresso em Cursos de Licenciaturas são os professores da educação básica em exercício, que, de acordo com o dispositivo legal, têm o prazo de uma década para alcançar formação de nível superior. Para eles são previstos, também, programas especiais, organizados com a finalidade precípua de garantir a sua formação, em parceria com os Estados e Municípios” (p. 580-581).		
“Essa situação pode, ao revés, estimular a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender na universidade e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas instituídas” (p. 582).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.13.3.3
“Ao tomar esses estruturantes de inovação nos processos de ensinar e aprender, está-se a indicar uma concepção de qualidade e a contribuir para a explicitação de critérios que ajudem a explicitar e adjetivar esse termo. Qualidade, nesse contexto, identifica-se com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada, principalmente em concepções pedagógicas que assumem o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura. Pretende estar mais próxima do desafio da inclusão social, valorizando, nos estudantes e nos seus desempenhos, manifestações e aprendizagens que extrapolam a erudição. Toma o acesso como condição básica para a inclusão social; mas reafirma a importância de uma formação que avance em patamares diferenciados, estimulando habilidades de pensamento e valorizando aspectos culturais que suportem essa inclusão com maior probabilidade. Em síntese, recupera o caráter político do termo qualidade tentando superar a “dispersão	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.13.3.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	13	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
semântica” (Manilla, 1989) do conceito de qualidade que tantas vezes tem facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e agentes diversos, como afirma Sá (2008)” (p. 585).		
“No caso da educação, significaria uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social” (p. 574).	A concepção de educação apresenta evolui a formação profissional e humana.	R3.13.4.1
“Espera-se que o estudante egresso da universidade apresente as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação. Cada vez mais as questões éticas e de justiça social fazem parte dos discursos da formação, pois as desigualdades sociais e o desequilíbrio ecológico se tornam definidores dessa emergência” (p. 575-576).	A concepção de educação apresenta evolui a formação profissional e humana.	R3.13.4.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 29 - Análise ideográfica da produção R3.14

Identificação da rede	R3	
Número do texto	14	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“Foram entrevistados alunos, coordenadores e professores de 12 cursos de graduação, incluindo licenciaturas e profissões liberais” (p. 103-104).	Utiliza-se do procedimento de pesquisa entrevista.	R3.14.1.1
“Ouvimos professores de dez cursos de graduação, utilizando entrevistas intensivas, realizadas pela equipe de pesquisa. Entre esses cursos estavam alguns relacionados às profissões liberais e outros de licenciatura” (p. 112).	Utiliza-se do procedimento de pesquisa entrevista.	R3.14.1.2
“Como pode, então, ser legitimado como a expressão da avaliação do ensino superior brasileiro? Que lógica argumentativa está sustentando essa possibilidade? (p. 116).	Apresenta questões ao longo da investigação.	R3.14.1.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	14	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Como, então agir frente ao modelo político que impõe, num retrocesso histórico, a homogeneização como paradigma? Que saberes precisam ser mobilizados nos professores para que a visão crítica dos processos regulatórios redunde em movimentos de resistência, em diferentes campos e manifestações? Como tomar essa realidade como ponto de referência para uma discussão mais sistematizada no interior da universidade? Como os processos de formação de professores estão enfrentando a problemática de uma avaliação regulatória? Há espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias contra a corrente dominante? (p. 126).</p>	<p>Apresenta questões ao longo da investigação.</p>	<p>R3.14.1.4</p>
<p>“Esses são os pressupostos que estimularam uma ação investigativa sobre os impactos do modelo avaliativo imposto pelo MEC ao ensino superior, na segunda metade da década de 1990, sobre a docência universitária” (p. 107).</p>	<p>Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.</p>	<p>R3.14.2.1</p>
<p>“Esse panorama internacional vem tendo fortes repercussões em nosso país que, a partir de 1995, acentuou o caráter neoliberal das políticas governamentais, incluindo o campo da educação, ávido de se beneficiar de financiamentos externos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 refletiu os novos ventos que sopravam numa direção até então contestada pela sociedade civil organizada” (p. 108).</p>	<p>Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de sua origem.</p>	<p>R3.14.2.2</p>
<p>“Nele, como ressaltam Lüdke e Moreira (2002, p.59) “a atenção se desloca da avaliação institucional para a avaliação individual, ou seja, para o desempenho pessoal de cada estudante”. Essa condição se estabelece na contramão dos esforços até então realizados pelas Universidades, inspirados no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)” (p. 109).</p>	<p>Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.</p>	<p>R3.14.2.3</p>
<p>“Mobilizamos, através do projeto denominado Formatos Avaliativos e Concepção de Docência, três</p>	<p>Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.</p>	<p>R3.14.2.4</p>

Identificação da rede	R3	
Número do texto	14	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
universidades como território de pesquisa, sendo uma pública e duas particulares. Os depoimentos dos professores nos ajudaram a identificar os elementos de realidade e as contradições que essa medida governamental vem provocando” (p. 112).		
“Partindo do pressuposto de que os saberes considerados legítimos são decorrentes da concepção do que seja um bom professor, procuramos, durante o processo investigativo, desvendar a percepção de nossos respondentes sobre tal dimensão. Tentando organizar os depoimentos, agrupamos as respostas em algumas categorias”. (p. 114).	Utiliza categorias para análise.	R3.14.2.5
“Os professores eram instados a falar sobre suas trajetórias acadêmicas e experiências educativas. Essa estratégia se mostra importante quando se pretende identificar as fontes dos saberes e os contextos em que foram constituídos. Procurava-se, também, dado o objetivo da pesquisa, explorar a percepção dos docentes sobre os processos de avaliação externa, especialmente o Provão” (p. 112).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.14.2.6
“Essa pesquisa quis ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas também uma forma de concentrar energias para a resistência. Quer se alinhar a outros movimentos que reforcem a afirmativa de Santos de que a subjetividade emergente é uma subjetividade do sul. Ao fazer essa afirmativa, o autor recupera analogicamente a ideia eurocêntrica, contrapondo-se ao entendimento de que o rumo certo está no norte, de onde vem o uso corriqueiro da expressão nortear como sinônimo de colocar no prumo, dar um sentido adequado. Reconhecer o sul como energia inovadora é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento bem como ousar andar na subjetividade da fronteira” (p. 126).	Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.	R3.14.2.7

Identificação da rede	R3	
Número do texto	14	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Nessa perspectiva, é possível acreditar na condição de ruptura com a lógica avaliativa dominante, que vem sendo aplicada ao longo do tempo e que encontrou um terreno fértil para seu revigoramento nos últimos anos, frente à reconfiguração da concepção de Estado, no mundo ocidental. Essa condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, todavia, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem” (p. 127).</p>	<p>Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.</p>	R3.14.2.8
<p>“Percebe-se uma invariável disposição de que a melhoria dos sistemas educativos esteja atrelada aos indicadores de produtividade. Tal posição é decorrente das mudanças da concepção de Estado, que assume, cada vez mais, uma função regulatória, através dos mecanismos de avaliação” (p. 108).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.14.3.1
<p>“No contexto da expansão do ensino superior brasileiro, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada, favorecendo a ampliação significativa do número de Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas. Pari passu com essas medidas, foi implantado um sistema de avaliação externa alicerçado na perspectiva da universalização do padrão de qualidade e no espaço concorrencial que se estabelece entre os envolvidos” (108-109).</p>	<p>Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.</p>	R3.14.3.2
<p>“Se avaliar é atribuir valor, é preciso que se explicita e discuta o que se constitui em valor, para então se definir o significado da avaliação” (p. 115).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.14.3.3
<p>“Se essa é a projeção de docência de qualidade que fazem os professores, imagina-se que seja também a balizadora da sua autocrítica e avaliação. Tudo indica que os professores gostariam de se aproximar desse patamar de</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.14.3.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	14	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
desempenho. Nesse sentido, uma avaliação educativa da docência precisaria levar em conta indicadores coerentes com o perfil propositivo” (p. 115).		
“O professor, historicamente, preservou a ideia de autoridade como parte da função que a sociedade lhe destinava. Na maior parte das vezes, a noção de autoridade estava alicerçada numa condição diferenciadora que o acúmulo de conhecimentos propiciava. O professor, sendo aquele que sabe, poderia exercer autoridade sobre os que não sabem, e, em muitos casos, essa relação redundava em autoritarismo” (p. 118-119).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.14.3.5
“Esse tripé em que se alicerça, historicamente, o poder dos professores vem sendo atingido na sua legitimidade e reconhecimento. A lógica do modelo avaliativo que vem se praticando nos sistemas educativos do mundo ocidental e, em especial, no Brasil coloca em suspeita a delegação cognitiva, bem como a cultural e a de ordem jurídica. Significa que cada vez mais o professor decide menos sobre seu ofício. E, à medida que avança a desresponsabilização pelas decisões que toma, o docente se sente mais distante do compromisso com o ato educativo. Silencia sobre essa dimensão e sente reforçada a lógica da produtividade exógena que, ao fim e ao cabo, é a que lhe rende reconhecimento” (p. 120).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.14.3.6

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 30 - Análise ideográfica da produção R3.15

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A metodologia qualitativa, por meio de um Estudo de Caso, teve, como instrumentos de pesquisa, questionários semiestruturados e	Utiliza-se da abordagem qualitativa.	R3.15.1.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
entrevistas com oito professores da área da Saúde” (p. 187).		
“A metodologia qualitativa, por meio de um Estudo de Caso, teve, como instrumentos de pesquisa, questionários semiestruturados e entrevistas com oito professores da área da Saúde” (p. 187).	Utiliza-se do estudo de caso como tipo de pesquisa.	R3.15.1.2
“A metodologia qualitativa, por meio de um Estudo de Caso, teve, como instrumentos de pesquisa, questionários semiestruturados e entrevistas com oito professores da área da Saúde” (p. 187).	Utiliza-se dos procedimentos de pesquisa questionários semiestruturados e entrevistas.	R3.15.1.3
“Cabe questionar os saberes presentes/necessários na prática do professor do ensino superior, bem como se a aula está ou não se constituindo em espaço de ensino-aprendizagem, considerando-se que, na maioria das vezes, apesar de ter a formação <i>stricto sensu</i> , o professor inicia sua docência sem ter a formação pedagógica para tal” (p. 189).	Parte de questões apresentadas pelo investigador.	R3.15.1.4
“A metodologia, de cunho qualitativo, realizou-se a partir de dados colhidos com oito docentes [...]” (p. 189).	Utiliza-se da abordagem qualitativa.	R3.15.1.5
“Os instrumentos de pesquisa, questionário semiestruturado e entrevistas, foram respondidos por todos os pesquisados” (p. 190).	Utiliza-se dos procedimentos de pesquisa questionários semiestruturados e entrevistas.	R3.15.1.6
“O questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, apresentou questões referentes à identificação, à titulação e ao percurso profissional” (p. 190).	Utiliza-se do questionário com perguntas fechadas e abertas.	R3.15.1.7
“As entrevistas, realizadas com data e hora marcadas, garantiram ao entrevistado um diálogo menos dirigido, com a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem condições pré-fixadas” (p. 190).	Utiliza da entrevista semiestruturada.	R3.15.1.8
“Para compreender esse processo de vivências e experiências, os professores foram indagados, durante a entrevista, sobre diversas questões em relação à docência, as quais estão apresentadas ao longo do texto” (p. 191).	Utiliza da entrevista semiestruturada.	R3.15.1.9
“A metodologia qualitativa, por meio de um Estudo de Caso, teve, como instrumentos de pesquisa,	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.15.2.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
questionários semiestruturados e entrevistas com oito professores da área da Saúde” (p. 187).		
“A metodologia, de cunho qualitativo, realizou-se a partir de dados colhidos com oito docentes, sendo dois de cada um dos cursos: Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia e Farmácia. Para a seleção do grupo, o critério utilizado foi o de trabalhar há mais de dois anos na instituição, ser professor efetivo e demonstrar interesse em participar da pesquisa. Do total, sete eram do sexo feminino, e um, do masculino; seis possuíam regime de trabalho em tempo integral, e dois, em tempo parcial; seis deles, titulação de mestre, e dois, doutores. Cinco dos entrevistados tinham de dois a cinco anos de trabalho, um, nove anos, e dois, entre doze e dezoito anos” (p. 189).	Trabalha com sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e situado.	R3.15.2.2
“Ainda há a necessidade de se realizar na prática aquilo que se priorizou como importante e necessário nos planejamentos. A aula expositiva predomina, seja pela dificuldade dos acadêmicos de realizarem investigações, seja pela dificuldade do docente em construir propostas para além da aula expositiva. Muitas vezes, a aula expositiva se torna uma tranquilidade para o estudante, porque ele se comporta como sujeito passivo; também o é para o professor, porque pode lhe dar mais segurança em relação ao que vai ser trabalhado, não permitindo que o acadêmico possa adentrar em situações que ultrapassem seus saberes” (p. 192).	Busca, num movimento dialético, explicar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.	R3.15.2.3
“Os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que esse possa desempenhar seu trabalho a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber/fazer docente. Essa práxis requer (se a pós-graduação não se apresenta como obrigatoriedade) que a instituição de ensino superior apresente como obrigatória a formação em serviço, na qual a	Articula teoria e prática e a denomina de práxis.	R3.15.2.4

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
prática pedagógica seja a tônica dominante. Isso pode ser feito pela Pedagogia Universitária, cuja discussão sobre o exercício da ação docente no lócus em que atua pode levá-los a trilhar caminhos que visualizem o ensino, a pesquisa e a extensão como um trabalho integrado à vida e à sociedade” (p. 209).		
“Os depoimentos transcritos ressaltam como maior dificuldade a preparação das aulas e colocar-se com postura de professor, o que demonstra a falta de formação pedagógica, já apontada pelos entrevistados. Ainda, dos oito professores que fizeram parte da pesquisa, metade deles, antes de iniciar ou de terminar o stricto sensu, passou a trabalhar com a docência sem ter tido nenhuma formação pedagógica durante seus estudos, o que pode ter contribuído para essas dificuldades, pois saíram da graduação e iniciaram a docência” (p. 193).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.15.3.1
“Considerar como parte da prática pedagógica o ensino articulado à pesquisa e/ou à extensão, compreender as possibilidades que a realidade apresenta, por meio de questões cotidianas que podem ser inseridas na aula e, a partir daí, investigadas, ainda são tarefas complicadas para a maioria dos professores entrevistados, pela dificuldade em transitar nesse caminho com clareza e segurança” (p. 195).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.15.3.2
“Cada vez mais fica clara a ideia de que atuar numa sala de aula, na qual geralmente a diversidade é a característica predominante, exige domínio de conhecimento e de aportes didáticos. Observa-se que os professores pesquisados, aos poucos, vão construindo uma concepção sobre a forma como atuar, lançando mão, para isso, do saber experiencial até então vivenciado. De uma maneira geral, seus saberes iniciais são considerados verdadeiros, pois não são confrontados com outros; é seu conhecimento, sua prática e sua	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.15.3.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
teoria didática fora da sala de aula. À medida que há uma prática reflexiva, uma formação continuada, seja stricto sensu ou por encontros pedagógicos, os docentes vão construindo uma identidade e qualificando seu fazer” (p. 198).		
“Esta relação e o ensino-aprendizagem foram historicamente se construindo no debate da didática, ora por uma relação autoritária, disciplinar, ora favorecendo a abertura, a flexibilidade, com a perda ou não dos saberes específicos, ora ampliando-se num processo de gestão coletiva e democrática dos conteúdos, dos saberes e das práticas, ora articulando o sentido educativo e instrucional dessa relação” (p. 199-200).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.15.3.4
“Ao destacarem a relação com os estudantes como ponto importante na prática pedagógica e como desafio a ser construído no trabalho, vão desnudando e compreendendo o significado de ser um bom professor” (p. 200).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.15.3.5
“Nesse sentido, pode-se conceber a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que existem relações recíprocas entre docente e acadêmico e, destes, entre si, em torno da aprendizagem” (p. 207).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.15.3.6
“Cada docente desenvolve uma concepção própria sobre como os alunos aprendem. Essa concepção pode considerar ou não os processos individuais na construção do conhecimento e, dessa forma, romper ou não abordagens teóricas que predominavam no passado, segundo as quais todos os acadêmicos aprendem da mesma forma” (p. 207).	Busca no contexto histórico a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.15.3.7
“Essas condições sociais e históricas, nas quais se exerce a profissão docente, devem ser consideradas, porque servem de base para a prática geradora de saberes, que são situados em contextos, como indica Tardif (2002)” (p. 207).	Busca no contexto a compreensão do fenômeno em estudo.	R3.15.3.8

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
<p>“Com base nas falas dos professores, é possível constatar que a sala de aula é um espaço de referência, lócus privilegiado de experiências e saberes. É um espaço de contradições entre teorias e práticas, de relações entre professores e estudantes, e do encontro do professor consigo mesmo. Essa tensão entre os limites e as possibilidades constitui o educador no dia a dia, considerando-se que essa realidade não para, é contínua, é mutável; e pode desvelar a identidade, transformando e reafirmando marcas e traços do ser docente” (p. 207).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.15.3.9
<p>“Na trajetória apresentada por eles, destaca-se a importância da sua relação com os acadêmicos e da referencialidade do bom professor, pela possibilidade de favorecer o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a comunicação, o saber como agir em determinadas situações, o conhecimento, o respeito e a motivação são referenciais que integram a prática pedagógica do professor” (p. 208-209).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.15.3.10
<p>“Portanto, fica evidente que os saberes pessoais, pedagógicos, experienciais, fazem parte da prática dos professores, e, pela ação/reflexão/ação das vivências em sala de aula, é possível melhorar e avançar nas mudanças necessárias. Da mesma forma, possibilitam que o acadêmico construa conhecimentos, e que tais conhecimentos façam sentido à sua vida prática, podendo intervir como cidadão na sociedade que aí se apresenta” (p. 209).</p>	<p>Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.</p>	R3.15.3.11
<p>“Na verdade, dentro do papel atual do professor, a busca por um aprimoramento profissional e bem sucedido deve envolver, além de uma adequada formação teórica e pedagógica, habilidade específica para fazer com que os estudantes percebam e reflitam sobre a realidade que os rodeia” (p. 198).</p>	<p>Concepção de educação abarca a possibilidade de que os estudantes percebam e reflitam sobre a realidade vivida.</p>	R3.15.4.1
<p>“Também nessa consciência uma proposição do trabalho docente é a</p>	<p>Concepção de educação abarca a formação humana e não apenas</p>	R3.15.4.2

Identificação da rede	R3	
Número do texto	15	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
busca pela construção da cidadania, capaz de fazer com que o sujeito seja construtor da cultura em suas múltiplas dimensões. Através da ação e do discurso, é estabelecida a busca pela recuperação do seu espaço, no qual se reconhecem como sujeito coletivo e, portanto, político” (p. 199).	profissional.	
“O autor sugere que a reflexão crítica e sua adaptação ao novo, de forma criteriosa, são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando sobre os diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao acadêmico adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto e manifestar suas opiniões a respeito disso. Conciliar o técnico com o ético, na vida profissional, é fundamental tanto para o professor quanto para o estudante” (p. 206).	Concepção de educação abarca a formação humana e não apenas profissional.	R3.15.4.3
“Da mesma forma, possibilitam que o acadêmico construa conhecimentos, e que tais conhecimentos façam sentido à sua vida prática, podendo intervir como cidadão na sociedade que aí se apresenta” (p. 209).	Concepção de educação como possibilidade de transformação social.	R3.15.4.4

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 31 - Análise ideográfica da produção R3.16

Identificação da rede	R3	
Número do texto	16	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“A matriz conceitual integra: ambiência docente (unidade dialética que traduz o impacto das condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas em que se exerce a docência sobre a atuação e desenvolvimento profissional); professoralidade (processo inter/intrapessoal que orientado	Utiliza categorias para análise.	R3.16.2.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	16	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação da profissão); profissionalismo interativo, baseado em decisões coletivas, desenvolvendo culturas de apoio mútuo e aprendizagem colaborativa, comprometidas com a qualificação contínua. Sustenta-se que as redes interativas, sejam elas presenciais ou virtuais são imprescindíveis e podem ser tecidas intencionalmente, por meio de comunidades de prática pedagógica universitária, dinamizadas pela investigação-formação, com papel fundamental nas atividades e enlaces que poderão constituir redes de formação” (p. 37).		
“O profissionalismo interativo, nesse contexto, pode ser entendido como um modo particular de apropriação do conhecimento da profissão docente e das ciências que dão suporte epistemológico para a práxis educativa, envolvendo decisões coletivas sobre a complexidade de fatores que constituem o exercício da profissão docente no contexto próximo e global. A interatividade encontra-se, pois, na base do tecido social que compõe a aprendizagem de ser professor ao longo do tempo” (p. 38).	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.16.2.2
“Já se definiu em outros estudos a ambiência docente como uma unidade dialética que traduz o mundo interior de quem ensina, dinamizado por cognições e sentimentos que se expressam na experiência docente de forma positiva, por encontrarem um contexto desenvolvente, configurado nos processos interativos que realimentam cenários propícios à [trans]formação, permitindo lidar de forma resiliente com o impacto das situações adversas sobre o desenvolvimento profissional dos professores. A preocupação com a ambiência docente é igualmente uma preocupação com a aprendizagem dos formadores, uma	Apresenta e fundamenta conceitos que são importantes para a compreensão do leitor.	R3.16.2.3

Identificação da rede	R3	
Número do texto	16	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
vez que sua responsabilidade é programar procedimentos que permitam aos futuros profissionais aprenderem a profissão” (p. 40).		
“Para tanto, é necessário uma ambiência propícia à docência, envolvendo todas as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Pensá-la na interatividade, em uma comunidade de prática que permite o mútuo apoio, é situá-la na dinâmica da interação e compartilhamento de diferentes processos. Estes respaldam o modo como o professor concebe o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. A consciência dos modos de ensinar e de aprender e o intercâmbio, tanto com os pares quanto com os estudantes, permite a constituição de uma pedagogia universitária própria” (p. 41).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.16.3.1
“Na medida em que o professor ensina e aprende com seus alunos, tem consciência do seu inacabamento, demonstra espírito de abertura e humildade, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos, tendo como meta desenvolvê-los como pessoas e profissionais. Com esta postura o professor está assumindo a sua professoralidade” (p. 41).	Concepção de educação como papel de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.	R3.16.4.1

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.

Quadro 32 - Análise ideográfica da produção R3.17

Identificação da rede	R3	
Número do texto	17	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
“No presente artigo, organiza-se uma análise documental preliminar sobre o curso de Licenciatura em Matemática de uma IES particular, tendo por fio condutor as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Pedagógico do Curso e o ENADE.	Utiliza-se da pesquisa documental e de técnicas de análise documental.	R3.17.1.1

Identificação da rede	R3	
Número do texto	17	
Unidades de Sentido	Unidades de Significado	Código das Unidades de Significado
Seu foco está em tecer os pontos nodais dos documentos analisados, evidenciando a sua real importância para a formação de professores de Matemática para a Educação Básica” (p. 67).		
“Assim, a opção pelo estudo do curso de licenciatura em Matemática de uma IES particular respalda-se na necessidade de contribuir com as discussões sobre o processo formativo de seus alunos e professores, alicerçado nos resultados do ENADE 2005, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, no Plano Pedagógico do curso em questão” (p. 68).	Utiliza-se da pesquisa documental.	R3.17.1.2
“Tem-se como intuito analisar os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Matemática, com enfoque na Licenciatura, do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática de uma IES particular, com vistas à compreensão do entrelaçamento existente entre esta base documental” (p. 69).	Utiliza-se da pesquisa documental e de técnicas de análise documental.	R3.17.1.3
“Tanto o perfil quanto as competências e habilidades apresentadas demonstram que o PPC do curso está em consonância com os indicadores do ENADE e as Diretrizes Nacionais para os cursos de Matemática, no presente caso, o curso de Licenciatura, que é o foco deste artigo” (p. 73).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.17.3.1
“Desse modo, os três representam instrumentos indispensáveis para se repensar a formação dos futuros professores de Matemática. Contudo, salienta-se que a qualidade dessa formação irá depender da trajetória formativa, do comprometimento dos discentes e da instituição concreta em que se dará essa formação” (p. 73).	Parte da inter-relação entre o todo e as partes, analisando os discursos de sua estrutura interna.	R3.17.3.2

Fonte: Arquivo do autor. Pereira, 2020.