



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PAULO CÉSAR DE CARVALHO JACÓ

ORDEM DO DISCURSO ACADÊMICO: PESQUISA DA PESQUISA NO PPGE/UFSC.

Florianópolis/SC
2020

Paulo César de Carvalho Jacó

ORDEM DO DISCURSO ACADÊMICO: PESQUISA DA PESQUISA NO PPGE/UFSC

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Filosofia da Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt.
Coorientadora: Profa. Dra. Rosana Silva de Moura.

Florianópolis/SC
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Jacó, Paulo César de Carvalho

Ordem do discurso acadêmico : Pesquisa da pesquisa no
PPGE/UFSC / Paulo César de Carvalho Jacó ; orientador,
Lúcia Schneider Hardt, coorientador, Rosana Silva de
Moura, 2020.

427 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação. 3. Educação. 4. Pós-graduação. 5.
Pesquisa. I. Hardt, Lúcia Schneider. II. Moura, Rosana
Silva de. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Paulo César de Carvalho Jacó

ORDEM DO DISCURSO ACADÊMICO: PESQUISA DA PESQUISA NO PPGE/UFSC

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

DRA. LÚCIA SCHNEIDER HARDT
EED/CED/UFSC – Orientadora

DRA. ROSANA SILVA DE MOURA
EED/CED/UFSC – Coorientadora

DR. LUCÍDIO BIANCHETTI
CED/UFSC - Examinador

DRA. IONE RIBEIRO VALLE
CED/UFSC - Examinadora

DR. VOLMIR VON DENTZ
IFSC - Examinador

DRA. SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES
UFG – Examinadora

DRA. DANIELA TOMIO
FURB/SC – Examinadora

DR. SANTIAGO PICH
EED/CED/UFSC – Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dr.(a)
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.(a) Lúcia Schneider Hardt, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2020

AGRADECIMENTOS

Termino essa pesquisa no mês em que eu e minha esposa comemoramos 15 anos de matrimônio. Agradeço a você, Kamily Peixer Gatis, pela companhia durante todo esse itinerário acadêmico. Lamento as ausências, os desencontros; contudo, sou feliz, muito feliz ao teu lado. Também, meu carinho aos amados filhos: Pedro e Sofia, crianças felizes. Minha estima à professora Lúcia Schneider Hardt, orientadora, professora acolhedora e de muita sensibilidade. Registro também meus agradecimentos a todos do grupo de pesquisa Bio-Grafia-Nietzsche. Sou grato também ao meu amigo de pesquisa Adecir Pozzer. Obrigado pela parceria. Aos meus sobrinhos Renan, Welington e Caetano, que muito ajudaram na coleta de dados com as dissertações e teses; às professoras do CEJU, pelo carinho e respeito. Por fim, aos professores da banca (qualificação e defesa), que muito contribuíram com suas intervenções, dicas, correções, problematizações, referências... Muito obrigado!

RESUMO

Resumos de dissertações produzidas ao longo de 30 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – *stricto sensu*) da UFSC, constituem o *corpus* textual da empiria na coleta, tratamento e análise de dados dessa pesquisa que tem como título – “Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC”. O problema nuclear, a partir do qual outras questões se desdobram e, insistimos em perseguir, em meio às circunstâncias e contingências sóciohistóricas, está na pergunta: *quais temáticas e perspectivas metodológicas marcaram presenças na produção de dissertações ao longo de trinta anos (1984-2014) de pesquisa stricto sensu no PPGE/UFSC?*

O objetivo é captar e analisar continuidades e rupturas temáticas e metodológicas presentes em dissertações defendidas entre os anos de 1984 e 2014. Para tanto, partimos da tese (hipótese) de que é possível estabelecer um ponto (conceitual) de intersecção entre a produção das dissertações em análise com as políticas públicas através do PNPG (I, II, III, IV e V). Nossa investigação caracteriza-se como “Estado do Conhecimento” mediante perspectiva metodológica, notoriamente, conhecida como “Análise de Conteúdo” (AC) (BARDIN, 2010) definida como um conjunto de instrumentos para coleta e análise de dados visando realizar inferências. Estabelecemos abordagens de cunho quantitativo e qualitativo, utilizando de categorizações, tais como: área temática (categorias nuclear/temáticas, orbitais); área metodológica (método, tipo de pesquisa, procedimentos na coleta de dados). A pesquisa está ancorada na linha Filosofia da Educação, da qual faz parte o grupo de estudos *Bio-grafia-Nietzsche* que a partir do perspectivismo tem realizado profícuos estudos sobre a temática ‘formação’, que emergiu como um dos temas de maior frequência nos resumos em análise (14,28%), ao lado da pesquisa de tipo bibliográfica (39,83%), do método analítico (61,32%) e da entrevista como procedimento (32,13%). O *locus* de investigação – PPGE/UFSC - situado no macrocenário acadêmico é compreendido como espaço de disputas de distintas ordens dentro de um campo numa rede entrelaçada por discursos e dispositivos, saberes, poderes e agentes, em posse de capitais e no confronto de posições sociais mediante formas de distinção. Esses e outros conceitos estão vinculados nas pesquisas de dois notórios franceses: Pierre Bourdieu (mediante conceitos como: campo, espaço, capitais, estratégia, troca simbólica, conversão de capitais, dominação...) e Michel Foucault (mediante conceitos como: ordem, discurso, poder, continuidade...). Assim, nossa pesquisa justifica-se nos desdobramentos da proposição: o estatuto, ou a posição de cientificidade das pesquisas acadêmicas, corroboradas pela própria instituição, por meio da magia de seu capital simbólico, está imerso em questões de ordem metodológica, teórica e temática, nem sempre explicitadas nos resumos dos textos das pesquisas, o que pode indicar certo descaso, lacuna ou mesmo ausências no processo formativo dos pesquisadores, dignas de problematizações diante do papel incontestado que a Pós-graduação desempenhou (e desempenha) na trajetória histórica da educação brasileira, a partir da década de 1960, quando pesquisa, ciência e tecnologia foram associadas à ideologia desenvolvimentista – assim, pode-se dizer que uma das preocupações que passa a compor a pauta do campo da pesquisa acadêmica refere-se à qualidade dessas mesmas produções. Além do mais, inspirados pela afirmação de Lyotard (2009, p.xii) e as evidências do cotidiano no campo da economia mundial a posição de destaque de um país, no que tange ao seu lugar na ordem econômica mundial, está intimamente associada ao investimento no campo da educação e na produção de conhecimento científico e tecnológico como tarefa prioritária da Pós-graduação. Logo, uma pesquisa da pesquisa justifica-se no âmbito de inquietantes questões epistemológicas, temáticas, metodológicas e teóricas presentes em toda produção acadêmica das quais nenhuma investigação pode se dar ao luxo de colocar-se indiferente.

Palavras-chave: Formação; Educação; Pós-graduação; Pesquisa.

ABSTRACT

Abstracts of dissertations produced over the 30 years of existence of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at UFSC – Federal University of Santa Catarina, constitutes the textual empirical corpus in the collection, treatment and analysis of this research's data that has the title - "Order of academic discourse: research of the research-PPGE/UFSC". The nuclear problem, from which other questions unfold and that we insist on pursuing in the midst of social and historical circumstances and contingencies, lies in the question: 'which themes and methodological perspectives have been present in the production of dissertations over the course of thirty years (1984-2014) of the master course at PPGE/UFSC?'

The objective is to capture and analyze thematic and methodological continuities and ruptures present in the dissertations defended between the years 1984 - 2014. To do so, we start from the thesis (hypothesis) that it is possible to establish a conceptual point of intersection between the productions of the dissertations and the analysis of the public policies through the PNPg (I, II, III, IV and V) [Post-Graduation National Plan]. Our investigation is characterized as a "State of Knowledge" through a methodological perspective, notoriously known as "Content Analysis" (AC) (BARDIN, 2010) defined as a set of instruments for collecting and analyzing data in order to make inferences. We established quantitative and qualitative approaches, using categorizations, such as: thematic area (nuclear/thematic/orbital categories); and methodological area (method, type of research, data collection procedures). The research is anchored in the research area of the Philosophy of Education, which is part of the study group 'Bio-grafia-Nietzsche' which, from the perspectivism, has carried out fruitful studies about the theme "formation", which has emerged as one of the most frequent themes in the abstracts under analysis (14.28%), alongside bibliographic research (39.83%), the analytical method (61.32%) and the interview as a procedure (32.13%). The locus of investigation - PPGE / UFSC - located in the macro academic scenario, is understood as a space of disputes of different orders inside a field, in a network intertwined by speeches and devices, knowledge, powers and agents, which has the possession of capital and in the confrontation of positions through forms of distinction. These and other concepts are linked in the research of two notorious French philosophers: Pierre Bourdieu (using concepts such as: field, space, capitals, strategy, symbolic exchange, capital conversion, domination ...) and Michel Foucault (using concepts such as: order, discourse, power, continuity ...). Thus, our research is justified in the unfolding of this proposition: the statute, or the scientific position of academic research, corroborated by the institutions itself, through the magic of its symbolic capital, is immersed in methodological, theoretical and thematic issues (not always made explicit in the abstracts of the research texts, which may indicate a certain neglect, gap or even absences in the researchers' training process), that is worthy of problematization in view of the undisputed role that the Post-Graduation played (and plays) in the historical trajectory of Brazilian education, from the 1960s, when research, science and technology were associated with the developmentalist ideology - thus, it can be said that one of the concerns that is part of the agenda of the field of academic research refers to the quality of these same productions. Furthermore, inspired by Lyotard (2009, p.xii) and the evidence of everyday life in the world economy, the prominent position of a country, with regard to its place in the world economic order, is closely associated with investment in the field of education and in the production of scientific and technological knowledge as a priority task for graduate students. Therefore, research about the researches is justified in the context of disturbing epistemological, thematic, methodological and theoretical questions present in all academic production of which no investigation can afford to be indifferent.

Keywords: Formation; Education; Postgraduate studies; Research.

LISTA DE SIGLAS

AA	Autoavaliação
AC	Análise de Conteúdos
AI	Ato Institucional.
ANDES	Sindicato Nacional Dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CME	Curso de Mestrado em Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interdisciplinar
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FINEP	Financiadoras de Estudos e Projetos
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não Governamental
PCMEvp	Projeto de Curso Mestrado em Educação-Versão preliminar
PCMEvf	Projeto de Curso Mestrado em Educação-Versão final
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PICD	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDS	Partido Democrático Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PND	Programa Nacional de Desenvolvimento
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque
UNE	União Nacional dos Estudantes
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um modelo de desenvolvimento da pesquisa.....	33
Figura 2 – Representação dos elementos da composição do átomo	35
Figura 3 – Conjunto A e B	229
Figura 4 – A intersecção com B	229
Figura 5 – Intersecção entre PNPG (I-IV) e a produção de dissertações no PPGE (1988 – 2014)	230
Figura 6 – Ilustração da área temática formação	263
Figura 7 – Frequência dos orbitais da área temática formação	268
Figura 8 – Conjunto de tipos de pesquisas por frequência.....	276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – organização estrutural da sociedade da Idade Média – Idade Contemporânea... 59	59
Quadro 2 – Corpo permanente de docentes.....	107
Quadro 3 – Professores colaboradores.....	108
Quadro 4 – Professores visitantes.....	108
Quadro 5 – Ordem das áreas temáticas no campo do PPGE/UFSC 1988-2014	125
Quadro 6 – Área metodológica – Ano 1989-2014.....	132
Quadro 7 – Áreas temáticas e suas categorias.....	138
Quadro 8– Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1989.....	183
Quadro 9 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1990	184
Quadro 10 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) – Ano de 1991	185
Quadro 11 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano 1992.....	186
Quadro 12 - Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1993.....	187
Quadro 13 - Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1994.....	187
Quadro 14 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 1995.....	188
Quadro 15 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1996.....	189
Quadro 16 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 1997.....	190
Quadro 17 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 1998.....	191
Quadro 18 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1999	192
Quadro 19 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2000	193
Quadro 20 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2001	194
Quadro 21 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2002	195
Quadro 22 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2003	196
Quadro 23 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2004	197
Quadro 24 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2005	198
Quadro 25 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2006	199
Quadro 26 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) -Ano de 2007.....	200
Quadro 27 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) – Ano 2008.....	201
Quadro 28 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) – Ano 2009.....	202
Quadro 29 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2010	203
Quadro 30 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2011	204
Quadro 31 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2012	205
Quadro 32 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 2013.....	206
Quadro 33 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 2014.....	207
Quadro 34 – Evolução dos Quadros docentes e discentes das Universidades Federais	217
Quadro 35 – Distribuição dos alunos do Ensino Superior , 2003.....	217
Quadro 36 – Categoria temática formação e suas adjetivações	260
Quadro 37 – Categorização dos orbitais da área temática formação	266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de instituições de Ensino Superior com práticas de Pós-graduação stricto sensu em 1973	97
Tabela 2 – Programas de Pós-graduação por dependência administrativa 1999.....	98
Tabela 3 – Matrícula geral nos cursos de P.G por região geográfica 1999.....	98
Tabela 4 – Alunos de Pós-graduação titulados por dependência administrativa – 1999.....	99
Tabela 5 – Docentes doutores atuando no Ensino de PG por dependência administrativa crescimento 1996/1999	100
Tabela 6 – Defesas por linha segundo sexo	114
Tabela 7 – Tipo de pesquisa na linha: Educação e trabalho.....	115
Tabela 8 – Áreas temáticas da linha Educação e trabalho	116
Tabela 9 – Tipos de pesquisas	117
Tabela 10 – Área temática, Categorias que surgiram ao longo dos quinze anos	117
Tabela 11 – Pesquisa no PPGE – 1990 – 1994	121
Tabela 12 – Categorias temáticas de 1988-1991	158
Tabela 13 – Categorias temáticas de 1992-1995	158
Tabela 14 – Categorias temáticas de 1996-1999	159
Tabela 15 – Categorias temáticas de 2000-2003	160
Tabela 16 – Categorias temáticas de 2004-2007	162
Tabela 17 – Categorias temáticas de 2008-2011	164
Tabela 18 – Categorias temáticas de 2012-2014	166
Tabela 19 – Área temática e suas Categorias - 1988-1991	168
Tabela 20 – Áreas temáticas e Categorias - 1992 – 1995	169
Tabela 21 – Áreas temáticas e suas Categorias 1996-1999	170
Tabela 22 – Áreas temáticas e suas Categorias - 2000 – 2003.....	172
Tabela 23 – Áreas temáticas e suas Categorias - 2004 – 2007.....	176
Tabela 24 – Áreas temáticas e suas Categorias - 2008 -2011	178
Tabela 25 - Áreas temáticas e suas Categorias - 2012 – 2014	181
Tabela 26 – Número de doutores por habitante por região	182
Tabela 27 – Área temática: Formação, 1988 – 2014	218
Tabela 28 – Categoria nuclear: Formação docente e seus subtemas	249
Tabela 29 – Categoria nuclear formação humana e seus orbitais.....	253
Tabela 30 – Formação e seus orbitais	257
Tabela 31 – Formação Continuada e orbitais	258
Tabela 32 – Formação Profissional e seus orbitais.....	258
Tabela 33 – Formação indígena e Cultural e seus orbitais.....	259
Tabela 34 – Somatória da metodologia da categoria formação.....	275

MAPEAMENTOS

Mapeamento 1 – Áreas temáticas	125
Mapeamento 2 – Áreas temáticas	125
Mapeamento 3 – Área metodológica	130
Mapeamento 4 – Áreas temáticas	131
Mapeamento 5 – Categorias temáticas por quadriênio	157
Mapeamento 6 – Áreas temáticas por quadriênio e suas categorias.....	167
Mapeamento 7 – Área metodológica por ano, 1989 – 2014	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Eu, a pesquisa e a solidão.....	13
A pergunta – um problema de pesquisa.....	15
A tese.....	16
E o título?.....	16
A empiria.....	16
Nasce um projeto.....	18
Sobre a justificativa do tema.....	19
Sobre os objetivos da pesquisa.....	24
Sobre a metodologia.....	24
Organização da tese.....	26
CAPÍTULO I	
1. DIVAGANDO SOBRE A METODOLOGIA USADA NA COLETA, TRATAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	29
1.1.A opção pela Análise de Conteúdo (AC).....	29
1.2 Afinal, o que é Análise de Conteúdo?.....	29
1.3 Um modelo de desenvolvimento da pesquisa.....	32
1.3.1 Explicitando a construção do caminho metodológico percorrido na pesquisa.....	34
1.3.2 Outros procedimentos metodológicos.....	37
1.3.3 A escolha do recorte da empiria para a análise.....	38
CAPÍTULO II	
2. APORTE TEÓRICO: MICHEL FOUCAULT E PIERRE BOURDIEU.....	39
2.1 Um olhar sobre a noção de discurso.....	39
2.2 A ideia de Discurso apreendida na obra “A ordem do Discurso”.....	40
2.3 Discurso: continuidade ou descontinuidade?.....	48
2.4 Discurso e Campo.....	53
2.5 A noção de campo e espaço social: uma representação da sociedade pela abordagem de Pierre Bourdieu.....	57
2.5.1 Século XIX: nasce a sociologia.....	58
2.5.2 Campo social: espaço de ação dos agentes.....	60
2.5.3 O conceito de Capital abordado por Bourdieu.....	66
2.6 Quem quer jogar? entre regras e estratégias, ao final: vencidos e vencedores.....	70
2.6.1 O bom jogador é o que faz o que o jogo pede.....	70
2.6.2 Estratégias do jogo e jogo das estratégias.....	71
2.6.3 Os grupos sociais no campo.....	72
2.6.4 Dominação, uma forma do exercício do poder.....	73

CAPÍTULO III

3. A QUESTÃO DO MÉTODO E DA METODOLOGIA NA PESQUISA CIENTÍFICA . 77

3.1 O que distingue a ciência de outras formas de saberes? 77

CAPÍTULO IV

4. SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL 89

4.1 Silêncio! Paradoxo? Ciência, Pesquisa, Tecnologia e desenvolvimento: a Pós-graduação na universidade brasileira em tempos de Regime militar 89

CAPÍTULO V

5. TRAVESSIA. RECORTES DOCUMENTAIS. RECUPERANDO E ANALISANDO A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO (*STRICTO SENSU*) EM EDUCAÇÃO NA UFSC103

5.1 (Re) construindo uma narrativa a partir da análise do Projeto de Curso do Mestrado em Educação - versão preliminar – (PCMEvp)103

5.2 Leitura e interpretação da versão final do Projeto de Curso do Mestrado em Educação (PCMEvf)108

5.3 Um olhar prospectivo: 1999, 25 anos de PPGE e 15 de mestrado: o que se constituiu até aqui?113

5.4 Alguns elementos do documento de “AutoAvaliação” do Curso de Mestrado em Educação (CME) - olhar prospectivo119

CAPÍTULO VI

6. MAPEAMENTO TEMÁTICO E METODOLÓGICO DE DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFSC - 1988 – 2014.....123

6.1 O campo da pesquisa no PPGE: foco temático.....124

6.1.1 A ordem das áreas temáticas das dissertações no PPGE/UFSC 1988-2014.....124

6.2 O Campo da Pesquisa No PPGE: Foco Metodológico e 1989-2014128

6.2.1 A área metodológica das dissertações no PPGE/UFSC 1988-2014128

6.2.2 Apresentação da área metodológica que marcou presença na produção de dissertações no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC128

CAPÍTULO VII

7. QUE PAÍS É ESTE? APONTAMENTOS DO CENÁRIO BRASILEIRO DOS ANOS DE 1980 – 2010209

7.1 O palco político-econômico dos III, IV e V PNPG209

7.1.1 1980 “Que venha a Democracia”209

7.1.2 1990 “O furacão da inflação atinge a todos”211

7.1.3 2000 “O quadro geral das universidades brasileiras é de crise”215

7.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO – PNPG	219
7.2.1 Movimentos de constituição	219
7.3 Aproximação analítica dos três PNPG (III, IV, V)	221
7.3.1 A Pós-graduação e seus protagonistas – em busca de qualificação	222
7.3.2 Formação e capacitação de recursos humanos – a prioridade nos PNPG	223
7.3.3 A expansão e institucionalização da Pós-graduação	227

CAPÍTULO VIII

8. FORMAÇÃO: UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DO PPGE/UFSC E OS PNPG (I, II, III, IV, V)	229
--	-----

8.1 Formação: um conceito de múltiplas faces	230
--	-----

CAPÍTULO IX

9. ANÁLISE DOS DADOS DA ÁREA TEMÁTICA “FORMAÇÃO”	249
--	-----

9.1 Formação e suas adjetivações	249
9.2 Formação docente	250
9.3 Formação humana	253
9.4 Disposições das categorias temáticas que compuseram a área temática da formação	259
9.5 As múltiplas faces da área temática “Formação” no campo do PPGE/UFSC	260
9.6 Ordem da categorização dos orbitais da área temática formação	266
9.7 A metodologia na área temática formação	268
9.7.1 Tipologias de métodos na pesquisa em educação	268
9.7.2 Quanto ao tipo de pesquisa na área temática formação	272
9.7.3 Quanto aos procedimentos na coleta de dados na área temática formação	272
9.7.4 Quanto aos métodos utilizados na área temática formação	272
9.7.5 Cinco tipos de pesquisas mais expressivos	276

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	277
-----------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	290
--------------------	-----

APÊNDICE	305
----------------	-----

INTRODUÇÃO

Aos trinta anos de idade, Zaratustra deixou sua pátria e o lago de sua pátria e foi para as montanhas. Ali gozou do seu espírito e da sua solidão, e durante dez anos não se cansou (NIETZSCHE, 2011,p.11).

Eu, a pesquisa e a solidão

- Lembrei-me de ti hoje e pensei: será que o Paulo achou o fio da meada e decidiu por onde seguir o trabalho? [...] Como estás? Como anda o trabalho? (Lúcia H. – 03 de junho/2019 - 16:54h).

- Boa noite. Pra dizer a verdade o sentimento é de solidão. O tempo... Um senhor terrível! Correndo. (Eu - 03 de junho/2019 - 18:22h).

- Solidão, isso a gente sente mesmo no doutorado. (Lúcia H. – 04 de junho/2019 - 11:35h).

Essa foi uma das conversas que eu e minha orientadora tivemos pelo *WhatsApp*. Em tempos de escrita da tese, sob o tempo regimental do Programa que anda no compasso do tempo da CAPES, ali estava eu envolto à solidão. Quem não a vivenciou? Estar sozinho é preciso! Um instante de suspensão do frívolo tempo *chronos*, porta de possibilidade para o encontro consigo mesmo. Com toda a sua eloquência e beleza, todavia, essa não é a solidão monástica, nem a dos ascetas no silêncio do deserto; ambos buscam na solidão uma forma de transcender o tempo-*chronos*. É a procura por um *Outro-Transcendente*. É pela experiência (ao longo do) caminho que o discípulo se faz mestre e que o ponto de chegada ganha seu sentido.

A experiência da solidão, depois do tempo de cursar as disciplinas disponibilizadas pelo Programa (obrigatórias e optativas) e cumprir os créditos necessários, é um processo (deveria ser) formativo que imerso em circunstâncias nas quais vivemos, parece somente ter sentido quando se chega ao final do percurso e a sua escrita (tese) é submetida ao ritual de legitimação (ou não) de uma nova posição a ser ocupada no campo acadêmico com seus espaços de reconhecimento e distinção social, mediante expressão do poder simbólico que incide sobre as disposições dos agentes, assim como na ordem discursiva estabelecida e expressa através da proeminência de categorias conceituais que formam coletivos teórico¹, metodológico e temático hegemônicos dentro do campo.

¹Essa expressão [coletivo teórico] aqui é usada tendo como referência e inspiração de ordem epistemológica o pensamento de Ludwik Fleck (1896-1961) [estilo de pensamento]. Compreendemos que há características comuns no que tange as questões teóricas, metodológicas e temáticas entre os distintos agentes do campo acadêmico que nos remetem a um processo histórico do qual originam ordens discursivas dentro desse mesmo campo.

E a potência formativa da experiência da solidão da escrita, que deveria gerar um “texto educador” (BIANCHETTI, 2006, p. 168), parece ser empobrecida pelo senhor tempo-capital, que reduz tudo à mercadoria; e a universidade, por vezes, parece se render à lógica do mercado, no qual trocas são realizadas sob a égide do poder simbólico, [...]“poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1998a, p. 7-8).

Lembrando Walter Benjamin (1994), vivemos no tempo da pobreza da experiência. O tempo-CAPES - critério na avaliação dos programas de pós-graduação, não é o tempo que possibilita estar atento a “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5), às aventuras épicas, à lenta observação da paisagem ao longo do caminho “[...] repleto de aventuras e de saberes (KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)”. A frivolidade (pressão) na vivência do tempo (em vista da defesa) empobrece-nos, pois o que ganha proeminência é o produto final, capital objetivado, o qual, no ritual mágico do templo sagrado da academia, pelo discurso de reconhecimento de seus sacerdotes, é legitimado e convertido em capital simbólico. No tempo-CAPES², os agentes desempenham simultâneos papéis, são todos jogadores que no uso de estratégias estão cientes dos mecanismos de recompensa e punição de uma lógica avaliativa na qual a quantidade de seu produto emerge, sobrepondo-se à qualidade na ordem do sistema produtivo da academia. Mas não há vítimas! Todos jogam e se reconhecem enquanto jogadores em comum acordo, subordinados às regras que não estão isentas de possibilidades de transgressão. O tempo no qual a escrita se desenrola é demasiadamente calculado, linear, cronológico, a fim de que metas políticas, burocráticas e econômicas sejam cumpridas. A produção tornou-se o escopo do tempo formativo da solidão da escrita. Todos nesse campo, sob certa medida, são como operários produzindo ao ritmo dos ponteiros do relógio em busca de serem recompensados. Tic, tac, tic, tac... O tempo-Capes não para. Um senhor terrível que nos adoce pela ansiedade - esta antecedida pelo medo e pelas estratégias coercitivas e institucionalizadas aplicadas aos que declinarem ao tempo demasiadamente administrado.

O trabalho ganhou prioridade na vivência do tempo. [...] a máquina governando quem a deveria governar. A decorrência disso é [...] “impaciência, rapidez e volatilidade nunca antes vistas”. Assim escreve Valéry: “Adeus”, trabalhos infinitamente lentos, catedrais de trezentos anos intermináveis cujas construções intermináveis acomodavam curiosas variações e enriquecimentos sucessivos [...]

² Expressão que nos remete ao que escreve Bianchetti (2006, p. 167): “O que estamos querendo afirmar é que a imposição rigorosa da avaliação privilegiando o fator tempo e daí decorrendo punições, irreversíveis pode se constituir numa boa fórmula para melhorar estatísticas, mas certamente atenta contra o que caracteriza um processo educacional. Também não estamos afirmando que não devam existir prazos ou que estes não devam ser cumpridos. A questão central refere-se à necessidade de tempo para criar outra cultura, um processo reeducativo dos envolvidos na pós-graduação”.

Adeus, perfeições da linguagem, meditações literárias e buscas que tornavam as obras, ao mesmo tempo, comparáveis a objetos preciosos e a instrumentos de precisão! Eis-nos no instante... (NOVAES, 2012, p. 12).

Todavia, na experiência formativa do tempo da solidão, na ausência física, presença mais pobre, há sempre um “outro” que nos inspira, provoca e propõe miríades e miríades de perspectivas que já abriram inúmeras trilhas, trilhadas de distintas formas por outros, os quais, impulsionados pela força do desejo e embalados pela vontade, colocaram-se a caminho na aventura do conhecer algum aspecto do *mundo-eu*, do *mundo-nós*, do *mundo-outro*, ou mesmo do *mundo das coisas*. Um caminhar metódico, problematizador e intuitivo! Aqui, o caminho percorrido é o fértil solo de produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), espaço cujas primeiras sementes da pesquisa *stricto sensu*, do curso de mestrado, foram lançadas em 1984. O tempo? Este não para! A inquietude nos move, desinstala, nos torna caminheiros, viajantes em busca de sentido e compreensão daquilo que estabelece as posições sociais dos discursos. A sociedade compreendida e representada como um campo de múltiplos espaços e distintos agentes em disputa não é um caos! Do ponto de vista sociológico há sempre alguma ordem social hegemônica corroborada, ou não, por grupos de agentes sociais em constante disputas. Chegamos a algum lugar: instável, mas chegamos.

A pergunta – um problema de pesquisa

O problema nuclear, a partir do qual outras questões se desdobram e insistimos em perseguir, em meio às circunstâncias e contingências sociohistóricas, está na pergunta: *quais temáticas e perspectivas metodológicas marcaram presenças na produção de dissertações ao longo de trinta anos (1984-2014) de pesquisa stricto sensu no PPGE/UFSC?* Este campo de pesquisa, assim como qualquer outro, não é um lugar de neutralidades políticas, ideológicas, nem mesmo isolado da ação de forças exógenas; é um espaço de tensões, marcado por disputas (e disputado) e conflitos mediados por estratégias de distintas ordens.

O recorte temporal

O recorte temporal da pesquisa foi definido no ano de 2015³ em uma aula inaugural⁴ (da qual participei) que fez parte das comemorações dos 40 anos⁵ do Programa de Pós-

³ Nesse ano as linhas de pesquisa que faziam parte do Programa eram: Educação e Comunicação; Ensino e Formação de Educadores; Sociologia e História da Educação; Filosofia da Educação; Educação e Infância; Educação, Estado e Políticas Públicas; Trabalho e Educação.

Graduação em Educação da UFSC (dos quais, 30 de *stricto sensu*). O clima de euforia e celebração pelo reconhecimento da trajetória do Programa fez-me definir esse intervalo de tempo (recorte) como *locus* da pesquisa, no intuito de conhecer presenças temáticas e metodológicas que delinearão as pesquisas nesse itinerário.

A tese

Nossa tese é uma afirmação na qual estão implícitas relações históricas, epistemológicas, ideológicas e, claro, sociais - entre dois campos: o das políticas públicas com o acadêmico. Assim a constituímos:

É possível estabelecer um ponto de intersecção entre a produção de dissertações do PPGE/UFSC com as políticas públicas através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação de 1988-2014.

E o título?

A partir dessa sentença estabelecemos o título da pesquisa: *Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC*.

A empiria

Dentro do amplo leque de tipologias, a pesquisa pode ser caracterizada como do tipo exploratória, instrumentalizada por procedimentos da Análise de Conteúdos (AC), que parte da abordagem quantitativa dos dados e procura estabelecer proposições qualitativas mediante inferências. O *corpus* empírico da fonte de dados da pesquisa constitui-se de 939 dissertações, das quais apenas os elementos pré-textuais foram lidos e explorados, especificamente os resumos. Pela proposta expressa nos objetivos, compreendemos que nossa pesquisa pode ser considerada, também, de tipo “Estado da Arte”, ou “Estado do Conhecimento,” o que nos possibilita conhecer mais o capital acadêmico do PPGE/UFSC inserido no movimento histórico de expansão do campo da pós-graduação em educação no Brasil. Além do mais,

É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área,

⁴ Comemoração dos 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC – “Revisitando os momentos importantes da implantação do PPGE/UFSC na atual conjuntura da pós-graduação brasileira”.

⁵ O Programa iniciou-se em 1974, com o Curso de Especialização (*lato sensu*), e em 1984 veio a pesquisa *stricto sensu* (Mestrado).

apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares. Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Nossa pretensão aqui não se trata apenas, ou tão somente, de um mapeamento descritivo de dados. A realização desse propósito já é um resultado de expressiva contribuição aos que se aventuram pela pesquisa na esteira de tal temática. Pela análise dos resumos, há a possibilidade, como escrevem Romanowski e Ens (2006), de identificar os aportes teóricos, metodológicos e temáticos que foram constituindo discursos ao longo de 30 anos nas produções de dissertações. A nós interessa apenas a análise temática e metodológica. Na perspectiva de Messina (1998, p. 1 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40):

“[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuição com a teoria e prática” de uma área do conhecimento.

Com tantos elementos teóricos, empíricos e possibilidades epistemológicas vislumbrados fomos dando corpo ao nosso projeto de pesquisa.

Nasce um projeto

Este é um investimento de caráter coletivo, pois o projeto que nos deu o norte na investigação nasceu em meio a encontros e desencontros: as professoras Lúcia Schneider Hardt⁶, Rosana Silva de Moura⁷, o doutorando Adecir Pozzer⁸ e eu. Nós quatro vislumbramos

⁶ Graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Estágio pós-doutoral... Desenvolve pesquisas especialmente a partir de Nietzsche. Neste contorno teórico, a pesquisa tem priorizado: a) discutir o conceito de formação considerando a dimensão trágica da vida; b) operar com o conceito de espírito livre ; c) desenvolver estudos que promovam a interface entre Educação/Literatura e Filosofia. Participa do Grupo de pesquisa GRAFIA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Arte), no qual coordena um subgrupo: Bio-Grafia/Nietzsche.

⁷ Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando como professora permanente na Linha Filosofia da Educação no Programa de Pós-graduação. Doutora e Mestre em Educação (UFRGS), com estágio doutoral (SWE/CAPES) no Departamento de Humanidades/Filosofia da UC3Madrid (2005-2006). Graduação em História pela UFRGS (Bacharelado e Licenciatura). Tem experiência em Ensino de História/Ensino Fundamental, em escolas públicas (RS). É autora dos livros *Filosofia da educação: mediações possíveis entre tempo e reconhecimento social* e *Sutis violências e o espelho midiático: uma abordagem crítica da cultura contemporânea*. Desenvolve estudos e pesquisas em formação humana a partir da relação da filosofia da educação com a hermenêutica filosófica, cujos interesses transitam entre temas como: finitude, 'habitar poético', alethéia, 'a questão da técnica', mundo, vivência, experiência. É líder do grupo de pesquisas "Hermenêuticas da cultura, mundo e educação".

a possibilidade de investigação da produção de dissertações e teses do PPGE/UFSC (em seus 30 anos de pesquisa *stricto sensu*) como um desafio compartilhado em nossos grupos de pesquisa (“Biografia-Nietzsche” e “Hermenêuticas da cultura, mundo e Educação”). Cada dado coletado, assim, feito pedra bruta a ser lapidada para deixar sua beleza ao alcance dos olhos, é resultado do trabalho de várias mãos⁹. Devido ao volume expressivo de dissertações e teses encontradas, resolvemos separar a empiria em dois grupos: o doutorando Adecir Pozzer ficou com a abordagem das teses, dentro das peculiaridades de sua pesquisa; e eu com os resumos das dissertações.

Nosso caminho de pesquisa

Em nosso¹⁰ itinerário de investigação, desde seus inícios, fomos impelidos a pensar a relação entre Projeto e Pesquisa. Arriscamos em transitar pela ideia de projeto como entende Machado (2000, p. 2):

[...] do latim *projectus*, particípio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para frente. Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto.

Ao iniciar nossa jornada, dando os primeiros passos dessa aventura investigativa, nos vimos levados a transitar no espaço dos desejos, incertezas, do indefinido, de um *vir-a-ser* imerso na tensa relação entre o “*aqui-agora*”¹¹ e o “*depois*”¹². O ser humano, vivendo em reais condições de existência, ao projetar, almeja apropriar-se do futuro (ou de algo). Para tanto, estabelece metas, elege princípios, escolhe caminhos e estratégias, forja ferramentas ou instrumentos, desejoso de apreender, apropriar-se das coisas ditas, nomear as inauditas,

⁸ Doutorando em Educação pela UFSC, realizando Doutorado Sanduíche na USAL/Espanha, entre agosto 2018 e junho 2019 (Bolsista CAPES). Mestrado em Educação pela UFSC (2013). Graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso pela FURB (2010). Especialização em Formação de Professores para o Ensino Religioso (2006) e Bacharel em Ciências Religiosas pela PUCPR (2002). Membro dos grupos de Pesquisa “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB) e “Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação” (UFSC). Pesquisa de doutorado (cuja empiria é a análise dos resumos das teses) orientada pela professora Dra. Rosana Silva de Moura.

⁹ Aqui me refiro aos estudantes de direito e engenharia da UNIFEBE, que auxiliaram na coleta dos dados. Também às professoras do Centro Educacional Juscélia (SJB), que participaram dessa jornada.

¹⁰ O uso da terceira pessoa do plural não é apenas o cumprimento de regras da escrita acadêmica, expressão de uma suposta modéstia, por exemplo; é, todavia, o reconhecimento de que todo o processo dessa pesquisa não é resultado individual, mas esforço coletivo que se deu com os orientadores, no grupo de estudos (Bio-grafia - Nietzsche) e outras contribuições.

¹¹ Expressão usada pelo autor, entendido como o “lugar que nos situamos no tempo presente”.

¹² Compreendido, também, como futuro (possibilidade), no qual o “lugar” ainda é indefinido, ou seja, indefinido lugar de possibilidade.

colocá-las ao alcance de suas mãos, à disposição como mediação na realização de suas necessidades individuais ou/e coletivas. Todavia, nesse movimento, necessariamente emergem tensões entre desejos e possibilidades; desejos e circunstâncias. Não se trata aqui de uma dualidade maniqueísta; apenas tensão, pois o desejo é força, potência desejosa em transgredir possibilidades e circunstâncias. Por outro lado, somos parte de uma instituição que, pela sua força simbólica, forjada ao longo de séculos, institui, legitima e autoriza agentes e discursos. Essa instituição (Universidade), apesar das controvérsias históricas sobre sua relevância e função social, na tradição do idealismo alemão, sob a ótica de Karl Jaspers (1883-1969), deveria ser o lugar onde “[...] uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria (*apud* SANTOS, 1994, p. 163).” Mas como buscar tal lucidez sem o cultivo da liberdade que conduz ações e pensamentos livres à medida que é capaz de realizar os movimentos da crítica e autocrítica. Ela [universidade] teria a incumbência da busca constante da verdade e, partindo do pressuposto que esta poderia ser ensinada, encontram-se dois fins: a pesquisa, (investigação) e o ensino. Não estaríamos diante do mito fundador¹³, que ganhou continuidade até o século XXI: de ser a universidade um lugar da ciência pela ciência, um campo de neutralidades ideológicas e políticas (SANTOS 1994).

Na modernidade, a Universidade¹⁴ é uma dessas vozes de enorme referência social, política, cultural e, claro, científica. É nesse contexto e circunstâncias que desenvolvemos nossa pesquisa. Podemos, assim, arriscar dizer que o campo acadêmico, pelo *métier* da pesquisa científica, abre-nos um leque de possibilidades de experiências formativas: jogar entre os limites das regras e o risco das transgressões; da linguagem; do exercício da escrita; da sonoridade que ecoa do tenso fio dos desejos e possibilidades; além de transitar pelas circunstâncias das quais somos parte e por vezes preterimos; transgredir e poder pensar além delas, movidos pelo desejo dosado, pela vontade que nem sempre conduz (guia) o leme da existência.

Sobre a justificativa do tema

Relendo a história da Pós-graduação (*stricto sensu*) brasileira em seus processos de implantação e expansão, nos remetemos às dilemáticas décadas de 1960 a 1980, nas quais,

¹³ Expressão usada por Marilena Chauí no livro: *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. Refere-se ao momento da criação, da origem de algo a que se volta sempre como explicação da realidade posta.

¹⁴ No Brasil, o II PNPG (1982-1985) estabeleceu e ratificou a universidade como lugar privilegiado da pesquisa, portanto da produção de conhecimento, e a pós-graduação como parte da lógica de desenvolvimento da nação (BRASIL - III PNPG, 1986).

pode-se dizer, uma das preocupações que passa a compor a pauta do campo da pesquisa acadêmica é o que diz respeito à qualidade dessas produções. Logo, uma pesquisa da pesquisa se justifica no âmbito das inquietantes questões epistemológicas, temáticas, metodológicas e teóricas das quais nenhuma investigação acadêmica pode se dar ao luxo de colocar-se indiferente. Anunciado de outra forma, reiteramos que o processo da pesquisa no qual nos encontramos é de um *vir-a-ser*, movimento constante, pois a cada investida na análise dos dados (categorias, métodos, metodologias...) e no exercício da escrita, nosso texto é forjado, reconfigurado, ganha novos contornos propositivos, estéticos e teóricos.

Ao problematizarmos a respeito da dimensão utilitária (prática) de nossa investigação, é possível encontrar na própria interrogação que se faz razões que a justifiquem e apontem para sua relevância dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Todavia, do ponto de vista de um projeto societário, é razoável que nos perguntemos sobre o impacto social das pesquisas em educação. Aliás, sobre aquilo que é produzido no âmbito da academia, aqui especificamente na área da educação; não se podem ignorar perguntas feitas pelos que estão além das fronteiras desse campo consagrado ao saber científico. No tempo em que vivemos, muito mais que pragmatismo, é arriscado e de necessidade política e social perguntar: a que distância encontram-se as pesquisas em educação do mundo das distintas práticas educacionais?

Sobre o tempo presente, sob a luz de uma constelação de elaborações teóricas que procuram situá-lo entre moderno/pós-moderno, temos a análise de Lyotard¹⁵ (2009), que atribui um status de centralidade à pesquisa e ao conhecimento acadêmico (científico) ao lançar a proposição: a competição econômico-política entre as nações dar-se-á no campo do conhecimento “técnico-científico que suas universidades e centros de pesquisa forem capazes de produzir, estocar e fazer circular como mercadoria” (p. XII). Portanto, na análise de Lyotard, à universidade, na modernidade, coube elaborar e legitimar a relação entre Ciência, Nação e Estado (ROCHA, in CASPER, 1997). Um novo olhar é dirigido a ela no tempo em que o pensador francês chamou de condição pós-moderna. Nesse contexto,

A universidade, por sua vez, enquanto produtora de ciência, torna-se uma instituição sempre mais importante no cálculo estratégico-político dos Estados atuais. Se a revolução industrial nos mostrou que sem riqueza não se tem tecnologia ou mesmo ciência, a condição pós-moderna nos vem mostrando que sem saber científico e técnico não se tem riqueza (LYOTARD, 2009, p. XI).

¹⁵ Jean-François Lyotard preparou para o Conselho das Universidades, junto ao governo de Québec, um relatório que ficou intitulado como a célebre *La Condition Postmoderne*, publicado em 1979 (ROCHA, In CASPER, 1997, p. 17).

Além do mais, parece-nos plausível dizer, num esforço de justificativa, que uma pesquisa das (sobre as) pesquisas acadêmicas potencializa-nos a pensar certo papel conferido à Filosofia da Educação, “tanto de uma perspectiva de totalidade quanto de uma perspectiva da particularidade das várias ciências, descrever e debater a construção do objeto “educação” (GAMBOA, 2012, p. 13), imerso em questões de âmbitos: qualitativo, ideológico, teórico, metodológico, político-social, teleológico e também epistemológico, os quais compõem o campo acadêmico na área da pesquisa em educação.

Em meio às discussões que envolvem modernidade\pós-modernidade, tendo como referência o modelo *humboldtiano* de Universidade, o qual dava lugar de destaque à formação humana (*Bildung*), Rocha (In CASPER, 1997, p. 18) propõe que ele seja revisto, já que a formação “[...] somente adquire pleno sentido no interior da noção de cultura”, que havia perdido seu lugar de eixo organizador da universidade. A preocupação com um modelo de formação humana é situada como elemento estratégico nesse projeto social que desde o século XV foi chamado de Modernidade. Todavia, permitimo-nos destacar, ou tão somente apontar, em três distintos horizontes históricos, sem o compromisso ou preocupação de um resgate linear e extensivo, uma pontual retomada da noção de “formação humana¹⁶”, que devido à abrangência semântica do termo pode, em algum momento, tomar distintos/outros significados (sobre a temática, dedicaremos mais espaço no capítulo VIII). O primeiro horizonte remete-nos aos tempos clássicos da Grécia, no qual a noção de formação humana era compreendida e circunscrita na ideia de *Paideia*¹⁷. Dando um salto milenar na história, transitamos pelo século XVIII, nas luzes do “*Esclarecimento*”, por exemplo, pelo estilo literário-filosófico de Rousseau (1712-1778), no qual a trajetória existencial (ficcional) de “Emílio¹⁸” se constitui numa forma de Filosofia da Educação; ou em *A nova Heloísa*, obra em que a música é a regente das palavras que, dispostas de forma orquestrada, compõem frases melódicas evocando conceitos pela leveza e beleza da harmonia, numa “poética da superfície”¹⁹, num esforço autoral de reaver a força da palavra. A respeito desse estilo de escrita que resgata o conceito, de forma literária, escreve Dozol (2015, p. 23):

Acrescenta-se ainda a alegoria, sem necessariamente passar pela clareza do conceito, mas, de certa forma, aludindo a ele. Detenhamo-nos brevemente nesse último ponto para apreendermos o modo de fazer uma prosa poética que toma a superfície não só

¹⁶ Categoria que ocupa lugar de centralidade na linha Filosofia da Educação.

¹⁷ Os Gregos estabelecem pela primeira vez um modo consciente de cultura como princípio formativo. Sobre o assunto ver a obra de Werner Jaeger: “*Paidéia – A formação do Homem Grego*” (1995).

¹⁸ *Emílio, ou Da Educação* é uma obra filosófica sobre a natureza do homem, escrita por Jean-Jacques Rousseau em 1762.

¹⁹ DOZOL, Marlene de Souza. *Jean-Jacques Rousseau entre uma poética da superfície e a ideia de infância*.

como manifestação de uma espécie de beleza, mas também como fonte legítima de um pensamento filosófico-educacional e pedagógico.

Nosso último horizonte é o século XIX, no qual eminentemente deparamo-nos com a Filosofia alemã, em que a formação humana é abordada como *Bildung*²⁰.

Historicamente, nas mais distintas sociedades constituídas por múltiplas instituições, as quais estabelecem seus projetos formativos, os espaços de tensão e disputa, no que se refere à formação humana (educacional), emergem justamente quando se pergunta: qual o melhor modelo a ser implantado e implementado? Pelo visto, não seria exagero dizer que a formação humana, como educação escolar, ocupou e ocupa, na atualidade, posição estratégica em projetos (e nas políticas públicas), sejam eles políticos, econômicos, culturais ou ideológicos, colocando-a numa posição de relevância, urgência e interesse no campo das pesquisas acadêmicas que no Brasil têm se expandido. Todavia, ocorre-nos que:

[...] é tão difundida e assentada à convicção de que o progresso tecnológico é consequência direta e natural do progresso científico, que o reconhecimento do escasso valor prático da pesquisa educacional conduz quase naturalmente à ideia de que essa situação explica-se pela má qualidade científica de grande parte das investigações educacionais (AZANHA, 1992, p. 15).

A citação coloca em relação de causa necessária os elementos: tecnologia e progresso científico. Induz à inferência de que as pesquisas educacionais teriam um baixo status no campo científico tendo seu porquê atribuído à sua diminuta qualidade. Tal afirmação remete-nos a desafios e preocupações frente ao crescimento e ampliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, desde a década de 1970, conforme nos apresenta Gamboa (2014), expressando, também, preocupações oriundas desse aumento quantitativo das pesquisas educacionais:

²⁰ Ver textos:

HARDT, Lúcia Schneider; DOZOL, Marlene de Souza; MOURA, Rosana Silva de. *Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura*. Disponível em: <http://webtecagrafia.paginas.ufsc.br/files/>.

HARDT, Lúcia Schneider. *Filosofia da educação e pesquisa educacional- Diálogos com Nietzsche*. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-12-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-2.pdf>.

HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva de; MAFALDA, Rodrigo. *Formação humana como metamorfose em Nietzsche: uma experiência com a filosofia e a arte*. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 20, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/2236-6377.15.6/pdf>.

HARDT, Lúcia Schneider. *Entre as Manobras da Mão e do Espírito: o assombro da formação humana*. Educ. Real. vol.38 no.3 Porto Alegre jul./set. 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175.

HARDT, Lúcia Schneider; MOURA, Rosana Silva de. *Sobre A Prudência, Da Educação E Da Filosofia*. SOFIA, VITÓRIA (ES), V.6, N.3, P. 81-93, JUL./DEZ. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/sofia/article/viewFile/17834/13042>.

HARDT, L. *O Sentido Da Hesitação No Contexto Da Pós-Verdade*. Revista Observatório, v. 4, n. 1, p. 70-88, 1 jan. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4310>.

Diante dessa expansão quantitativa, surgem muitas perguntas, entre as quais, aquelas que questionam sua qualidade, as tendências temáticas, teóricas, metodológicas e epistemológicas que orientam essas pesquisas; de igual maneira, questionam-se as relações dessas tendências com os vários momentos históricos que a sociedade e a educação passaram nas últimas décadas e como evoluiu a formação do investigador educacional nesse período (p. 90).

Diante do apresentado por Gamboa, no que se refere à importância de se conhecer e analisar as tendências teóricas, metodológicas, temáticas, dos objetos e também nuances epistemológicas, como necessárias e implícitas na produção das pesquisas acadêmicas, colocamo-nos a possibilidade de análise de resumos de dissertações, tecendo fios das temáticas e metodologias que emergiram ao longo da trajetória discursiva de 30 anos do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC²¹.

Como compreendemos - pesquisa da pesquisa

Essa abordagem de pesquisa compreende um duplo movimento: a) olhar sobre si mesmo como agente (sujeito) de pesquisa, envolvido nos processos de produção científica; b) voltar-se ao que objetivamente se tem de pesquisa, aqui especificamente no campo da educação no espaço do PPGE/UFSC. Como nos lembra Severino no prefácio do livro de Gamboa (2012), a pesquisa da pesquisa implica em sabatar os pesquisadores a respeito dos fundamentos, que me tese, deveriam estar presentes em toda investigação no campo da educação, sejam eles epistemológicos, temáticos, metodológicos. Desta forma, o ato de sabatar os outros, traz em si (sob certa medida) seu posicionamento também teórico, metodológico, epistemológico e mesmo político, pois expressa o lugar de onde são elaborados seus discursos. Poderíamos dizer que toda crítica ou análise que se faz é em si uma tomada de posição em distintos âmbitos. Assim, com certa cautela, diríamos que a pesquisa da pesquisa é uma crítica da crítica pela crítica, ou, uma análise da análise pela análise.

A linha de pesquisa

A linha de investigação, dentro do Programa (PPGE/UFSC), na qual esta pesquisa está ancorada e de onde estabelece seus diálogos teóricos e metodológicos, é a Filosofia da Educação, em que a temática *formação* desempenha papel catalisador de distintas

²¹ O Curso de Mestrado iniciou em agosto de 1984 e o doutorado em 1994.

investigações, algumas delas sendo gestadas no grupo de estudos e pesquisas *Bio-grafia-Nietzsche*, que tem arriscado voos nas asas do perspectivismo, possibilitando provocantes olhares e profícuos debates sobre distintos problemas pertinentes ao campo da educação. Sob nossos olhares, entre metáforas e risos, mestres e discípulos demasiadamente humanos buscam habitar um lugar muito além do bem e do mal, que permita emergir inquietos pensamentos, os quais vislumbrem no horizonte da educação uma nova aurora.

O intuito de habitar o terreno da Filosofia da Educação com a temática de pesquisa proposta parte do reconhecimento de ser ela um solo fértil para semear as inquietações que nos assombram na vasta produção de discursos acadêmicos presentes ao longo de 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC (PPGE), um gigantesco acervo de capital intelectual. Problematizar tal questão, como nos apresenta acima Gamboa, implica, também, perguntar-se sobre a ordem discursiva que se estabeleceu no campo do PPGE/UFSC mediante tendências temáticas e metodológicas usadas na construção e representação acadêmicas do objeto educação em seus múltiplos e distintos espaços, institucionalizados ou não.

A linha de pesquisa Filosofia da Educação (no Programa de Pós-Graduação - PPGE) tem o conceito de “Formação Humana” como nuclear em suas distintas perspectivas e filiações teórico-metodológicas, que vem se consolidando no Programa por sua forma de abordar a educação através da pluralidade de possibilidades e aberturas epistemológicas que nos remetem à Grécia Clássica de Sócrates; ao pensamento pedagógico de Rousseau; às concepções filosóficas desestruturantes e críticas de Friedrich Nietzsche; também aos teóricos da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse); e outros.

Estamos cômicos de que muitas das perguntas apresentadas ao longo do texto constituem um conjunto de aporias (diríamos que é uma forma de abordagem metodológica, assim como a maiêutica socrática) que nos leva a corroborar a ideia de que a atitude de perguntar ou problematizar - mais do que buscar possíveis respostas, muitas delas sob a sombra de dogmatismos - têm lugar e estatuto filosóficos. São questões potentes que têm fecundado o campo da pesquisa da filosofia da educação há muito tempo; portanto, pressupondo que o filosofar nasce da atitude do estranhamento, do assombro, da indagação sobre o mundo e sobre si mesmo, não se pode deixar de considerar que: Perguntar é preciso! Todavia, nesse movimento de investigação e em meio às divagações, estabelecemos onde queríamos chegar, ou seja, os objetivos desejados e que, de certa forma, orientaram nossos passos pela sinuosa trilha da pesquisa acadêmica.

Sobre os objetivos da pesquisa

Diante da tese - É possível estabelecer um ponto de intersecção entre a produção de dissertações do PPGE/UFSC com as políticas públicas através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação de 1988-2014 -, nossa pretensão e desejo, em meio às possibilidades e circunstâncias, têm como objetivo geral:

- Organizar e analisar demandas temáticas e metodológicas das pesquisas no espaço do PPGE/UFSC de 1984-2014.

Assim, especificamente, poderemos:

- Organizar um mapeamento temático e metodológico a partir dos resumos das dissertações a fim de conhecer as demandas temáticas e metodológicas, ordenando-as pela sua frequência, o que possibilitará:

- Eleger pelo critério da frequência a área temática de maior expressão e empreender análise dessa área e das metodologias por ela usadas. Desta forma,

- Realizar análise comparativa entre os PNPG correspondentes ao recorte temporal no qual se situa a área temática de maior frequência/presença; e assim,

- Identificar o ponto de intersecção entre as políticas públicas presentes nos PNPG com as pesquisas no PPGE/UFSC no recorte temporal a ser evidenciado.

Sobre a metodologia

Com os fins estabelecidos, palmilhamos caminhos manuseando ferramentas e procedimentos técnicos, assim como aportes teóricos em meio às tensões pertinentes ao espaço acadêmico das pesquisas. Portanto, assim:

I) no que tange à construção do *corpus* empírico da pesquisa:

a) realizamos um levantamento de dissertações produzidas entre os anos de 1988-2014;

b) coletamos dados mediante leitura dos elementos pré-textuais, focando nos resumos das dissertações;

c) construímos um mapeamento quantitativo da empiria (quadros temáticos e metodológicos), mediante suas frequências pelo que emergiu da leitura dos resumos;

II) referente as escolhas teórico-metodológicas:

a) nossa opção quanto ao método foi pela Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Laurence Bardin (2010);

b) no que se refere ao aporte teórico/conceitual, elegemos dois pensadores de extensa notoriedade: Pierre Bourdieu (ano de nasc. – ano de morte) e Michel Foucault (idem). Referente ao primeiro, percorremos um caminho de leituras buscando compreender conceitos (noções) diluídos em seus escritos, a saber: campo/espço social, capital (cultural, social e simbólico), dominação, estratégias. Referente a Michel Foucault, nossa intenção foi captar e compreender as noções de: discurso, continuidade e descontinuidades;

III) sobre a análise da empiria:

a) usamos como critério de seleção para a análise a área temática de maior frequência no quadro da empiria, pois o pressuposto da escolha é que o aspecto quantitativo de maior frequência pode ser expressão de certo alinhamento do PPGE às induções das políticas públicas presentes nos PNPG;

b) Identificamos o recorte temporal no qual a área de maior frequência (formação) estava situada e quais Planos Nacionais de Pós-Graduação estavam em vigência nesse período;

c) estabelecemos uma aproximação analítica entre os PNPG, e destes com a área temática de maior frequência presente no mapeamento temático-metodológico.

IV) Fonte documental

No intuito de construir uma narrativa da trajetória do PPGE/UFSC, realizamos, junto aos arquivos do PPGE/UFSC, uma busca exploratória de documentos como: Atas de reunião; *Projeto de Curso do Mestrado em Educação - versão preliminar – PCMEvp*; *Projeto de Curso do Mestrado em Educação – PCMEvf*; *Um olhar prospectivo: 1999, 25 anos de PPGE e 15 de mestrado: o que se constituiu até aqui?*; Alguns elementos do documento “*Autoavaliação*” do *Curso de Mestrado em Educação (CME) - olhar prospectivo*.

Organização da tese

Na organização desta pesquisa, o primeiro capítulo, *Divagando sobre a metodologia usada na coleta, tratamento, organização e análise de dados*, é uma elucidação dos passos que compuseram a metodologia da investigação indicada nessa introdução. Traz um tratamento conceitual a respeito da Análise de Conteúdo enquanto método e seus instrumentos de coleta de dados. Aponta também fontes documentais consultadas e analisadas para a narrativa que construímos sobre a trajetória do PPGE/UFSC. O segundo capítulo transita por conceitos estratégicos presentes em obras dos franceses Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Partimos da noção de discurso presente em *Arqueologia do Saber* (1986); *Ordem do*

discurso (1971); e *As palavras e as Coisas* (2016) – uma ferramenta conceitual na análise de conteúdo. Ao discorrermos sobre a noção de “campo” em Pierre Bourdieu, o compreendemos como uma representação da sociedade constituída de múltiplos espaços nos quais os agentes estão jogando a partir de regras estabelecidas pelos que ocupam distintas posições de poder. Fez-se necessário transitar, também, pelos conceitos de *habitus*, capital, jogo, estratégia e dominação, que nos remeteram, necessariamente, de forma implícita e por vezes explícita, a outras categorias de valor heurístico no conjunto orquestrado de suas pesquisas, por exemplo, nas obras: *Coisas Ditas*, *Poder Simbólico*, *Homo Academicus*, *A Distinção*, *A Produção da Crença*, *Os Herdeiros*.

O terceiro capítulo, intitulado *A questão do método e da metodologia na pesquisa científica*, possibilitou-nos o resgate de algumas problemáticas que acompanharam a história da ciência moderna nos séculos XVII, XVIII e XIX, nas figuras de Descartes, que coloca a razão acima dos sentidos, e Bacon, que coloca a percepção dos sentidos à frente da razão, que são a consagração do método indutivo nas ciências da natureza, e mais tarde o esforço de Durkheim em *As regras do método sociológico*, em que procura definir o objeto de desvelamento da sociologia e os procedimentos metodológicos a serem observados pelo cientista social, buscando assim dar status de ciência à Sociologia mediante o método. Este é um texto no qual emergem muitas questões a respeito da ciência e daquilo que a distingue de outras formas de saberes. Depois desse panorama, entramos no contexto brasileiro no quarto capítulo, ao abordar questões *Sobre a Pós-graduação no Brasil*. A implementação, consolidação, expansão e institucionalização desse nível de ensino como parte integrante da atividade universitária foi resultado de um processo de ações e estratégias político-ideológicas associadas (atreladas) ao projeto desenvolvimentista do regime militar a partir da década de 1960 e de suas políticas públicas nesse setor, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). O capítulo descreve o cenário da educação superior (da pós-graduação) ao longo dessas décadas.

O quinto capítulo objetiva estabelecer a análise de documentos encontrados nos arquivos da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) no ano de 2018, com o intuito de organizar uma narrativa da trajetória histórica que tem início com a criação do Curso de Mestrado (*stricto sensu*) em 1984. Faz-se presente no sexto capítulo um Mapeamento temático e metodológico (por meio de quadros, tabelas e gráfico) de dissertações produzidas no espaço do PPGE/UFSC entre os anos de 1988 e 2014. Ao final do capítulo, colocamos três apêndices que possibilitam observar dados referentes a (i) categorias temáticas (nucleares) retiradas dos títulos das dissertações; o conjunto de categorias temáticas por

similaridade, as quais formaram áreas temáticas (variáveis qualitativas) acompanhadas por suas frequências; (ii) tabelas organizadas em quadriênios (1988-2014), contendo o ano, as frequências e categorias temáticas retiradas dos títulos das dissertações. Desta tabela, formamos as áreas temáticas organizadas por quadriênios; (iii) tabela com as categorias que compuseram as áreas temáticas, também por quadriênio, acompanhada da frequência.

Prosseguindo, chegamos ao sétimo capítulo, *Que país é este? Apontamentos do cenário brasileiro dos anos 1980 a 2014*. O escopo é contextualizar os Planos Nacionais de Pós-Graduação no campo social brasileiro, configurados pelo emaranhado de questões de ordem política, econômica e cultural do país que viveu os anseios do retorno da democracia nos anos 1980 e uma prolongada crise econômica. Ao final, realizamos uma aproximação analítica dos cinco primeiros PNPG (I, II, III, IV e V), a fim de levantar elementos de continuidade e descontinuidade na política educacional para a pós-graduação e detectar que elemento conceitual poderia ser colocado na intersecção com os dados dos resumos das dissertações que compuseram a empiria da pesquisa. O capítulo oitavo volta-se para o conceito temático “formação”, que na sua pluralidade de sentidos e adjetivação emergiu como a área temática de maior frequência e o ponto de intersecção entre as dissertações abordadas com os PNPG. O mosaico textual que produzimos tem o pressuposto da educação como etapa da formação humana; assim, escolhemos pensar o tema a partir de Kant, que afirma que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”; Rousseau, na figura de seu personagem Emílio – no embate entre cultura e natureza -; e Nietzsche, em distintas perspectivas no que tange à formação humana. O nono capítulo, *Análise dos dados da área temática ‘formação’*, utiliza-se dos dados referentes ao tema nuclear da formação e suas adjetivações: docente, continuada, humana, profissional; aborda também a análise dos orbitais referentes a cada categoria temática que compuseram a área da formação, além de análise metodológica a partir do levantamento das estratégias de coleta de dados, tipo de pesquisa e método utilizados nessa área temática. Ao final, estabelecemos *Algumas considerações* sobre a trajetória dessa pesquisa, os achados, frustrações, contornos, e também as possibilidades que urgem continuidade na investigação, pois nosso objeto de pesquisa não foi exaurido nessa modesta investigação a que nos dedicamos ao longo de quatro anos dentro das circunstâncias destacadas nessa introdução.

Nosso próximo passo é apresetar o caminho percorrido no decorrer da pesquisa: os instrumentos de coleta de dados e procedimentos pautados na escolha que fizemos do método. A explicitação e articulação desses elementos é o que chamamos aqui de metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO I

Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis (F. BACON).

1. DIVAGANDO SOBRE A METODOLOGIA USADA NA COLETA, TRATAMENTO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.

1.1. A opção pela Análise de Conteúdo (AC)

Desde o início do doutorado, de alguma forma, fomos tocados por Michel Foucault, vislumbrando a possibilidade de trabalhar a pesquisa utilizando o método da *Análise de Discurso*. O contato com o autor em disciplinas cursadas no mestrado trouxe uma dose de vislumbre e admiração que foram dando contornos em nossa forma de olhar o mundo, ler os espaços sociais. Contudo, buscando nas leituras compreender esse método e como de fato o autor o compreendia, nos vimos num grau de dificuldade conceitual e prático (diante da empiria escolhida – resumos de dissertações), diante do tempo que nos restava para o término do doutorado. Em meio às correrias do agitado cotidiano da universidade, em um desses encontros ocasionais e informais pelo campus, a conversa com um professor foi momento decisivo sobre fazer escolhas e prosseguir com a temática do projeto que estávamos desenvolvendo. Pela gentileza e sensibilidade desse interlocutor, foi-nos apresentada a Análise de Conteúdo, com a qual ele já mantinha certa afinidade no exercício da orientação de uma de suas alunas. Vi ali uma possibilidade metodológica. A partir da indicação naquele fortuito encontro, nos lançamos na leitura e estudo do livro de Laurence Bardin – *Análise de Conteúdo*.

1.2. Afinal, o que é Análise de Conteúdo?

É comum ver distintas formas de discursos que buscam legitimidade mediante o uso de dados com a pretensão de garantirem o estatuto de cientificidade mediante uma suposta objetividade por eles garantida. Parece haver um espectro de crença de que “os dados garantem a cientificidade de uma informação”. Contrariando essa tese, escreve Olsen (2015, p. 15):

Dados não são suficientes porque é preciso haver um argumento científico cuidadosamente elaborado. Um bom pesquisador provavelmente é capaz de gerar ou criar conjuntos de dados que sejam úteis para argumentos científicos. Dados

tampouco são necessários para todos os argumentos científicos, pois alguns argumentos tomam a forma de um enunciado normativo ou teórico.

Os resultados de uma pesquisa (empírica, por exemplo) serão profícuos na medida em que o pesquisador explicitar os procedimentos usados para o levantamento e [...] “exploração dos dados em toda a sua riqueza e possibilidades” (CAMPOS, 2004, p. 611). Desta forma, nos vimos na exigência e necessidade de expor de forma mais minuciosa a metodologia usada em nossa pesquisa e, que de forma geral, é denominada “Análise de Conteúdo²²” (AC).

Autora de notoriedade no campo das Ciências Sociais, Laurence Bardin²³ (2010) destaca elementos e proposições da AC, realizando uma contextualização histórica do método, sua utilização em distintos contextos, mudanças conceituais e contornos técnicos utilizados na compreensão das distintas formas de comunicação. Assim, na perspectiva de Bardin (2010), a Análise de Conteúdo tem sua finalidade na compreensão e descrição do conteúdo das comunicações. Essa forma de encarar o método em evidência é compartilhada por outros pesquisadores, os quais são abordados como referências na criação de instrumentos de operacionalização da AC, a exemplo: Lasswell²⁴, Berelson e Lazarsfeld²⁵ (CAMPOS, 2004).

É no início do século XX nos EUA, segundo Bardin (2010), que a AC emerge no cenário das pesquisas sociais ao ser operacionalizado nos estudos dos textos da imprensa. Na descrição de Campos (2004, p. 612):

O interesse pelas ciências políticas, nos Estados Unidos, na década de 40, aliado aos acontecimentos da época, como a 2ª Guerra Mundial fizeram com que a análise de conteúdo fosse largamente utilizada na descoberta de jornais ou revistas que ofereciam propagandas subversivas, principalmente com ideologias nazistas.

No uso desse método, situado entre as divergências das abordagens qualitativa/quantitativa, não obstante das preocupações epistemológicas em relação ao status de cientificidade que era compreendido pela noção de objetividade, dois elementos são destacados na AC: um de cunho objetivo e outro de âmbito intuitivo. O primeiro refere-se à dimensão matemática presente no método, ou seja, o destaque que se dá aos componentes da

²² Desde o princípio do século (XX), durante cerca de 40 anos, a análise de conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos. Nesta época o rigor científico invocado é o da medida, e o material analisado é essencialmente jornalístico.

²³ Professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas.

²⁴ Fez análises de imprensa e de propaganda desde meados de 1915. Em 1927 é editado *Propaganda Technique in the World War* (BARDIN, 2011, p. 21).

²⁵ Os anos 1940 – 1950 são marcados por esses dois pesquisadores que estabelecem regra de análise (BARDIN, 2011).

comunicação mediante sua frequência (elemento peculiar que caracteriza a abordagem quantitativa); o segundo faz alusão à inferência²⁶ de que é possível, mediante nexos entre os dados objetivos ou proposições, uma forma de dedução (o que dá a peculiaridade de uma análise qualitativa). Assim, torna-se categórico dizer que sem inferência temos apenas um ato descritivo de dados. Todo método tem seu lastro teórico e não é diferente com AC, tributária do Positivismo, o qual mantém ligação estreita com as ciências exatas, especificamente com a matemática (GONÇALVES, 2016). Na compreensão de Fonseca Júnior (2009, p. 281 *apud* GONÇALVES, 2016, p. 278) há nas mais distintas conceituações de Análise de Conteúdo diversos elementos que evidenciam sua relação com o Positivismo: o ideário de uma descrição objetiva do objeto de análise; análises sistemáticas (decompor o objeto em partes interligadas por operações lógicas); e a presença do aspecto quantitativo, mediante a medição das frequências de categorias que compõem esse sistema. O destaque histórico dado à suposta preocupação com a objetividade mediante o rigor do método aparece na análise de Rocha e Deusdará (2005) *apud* Gonçalves (2016).

Aliás, a questão da objetividade é um dos clássicos elementos no que se refere aos critérios de cientificidade que trazem implicitamente a crença do completo distanciamento entre sujeito e objeto. Portanto, a ideia da neutralidade, o que se diz ou descreve do objeto, se faz na garantia da suposta objetividade do sujeito, ou seja, a informação retirada seria uma fidedigna descrição do objeto sem a intervenção da subjetividade de quem observa (pesquisador). Outros tantos pesquisadores também elaboraram perspectiva conceitual sobre a AC, a saber: Chizzotti (2010, p. 114) *apud* Gonçalves (2006, p. 279) – para este autor, a AC consiste num conjunto de normas utilizadas para extrair indicadores dos significados temáticos e lexicais por meio da frequência destes; Caregnato e Mutti (2006, p. 682) *apud* Gonçalves (2006 p. 279) veem o método da AC como um conjunto de técnicas para gerar inferências. Nessas definições, os elementos que têm presença constante são a inferência e a frequência, portanto aos poucos se foi alargando o campo de abordagem da AC, que passou a ser usada em pesquisas qualitativas e quantitativas.

As técnicas, usos e campos de aplicação da AC foram, aos poucos, modificados através da contribuição de pesquisadores, principalmente da área das ciências humanas. Assim, traz Bardin (2011, p. 50): “A análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de

²⁶ O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras (CAMPOS, 2004, p. 613).

dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”. Também há de se considerar o método como:

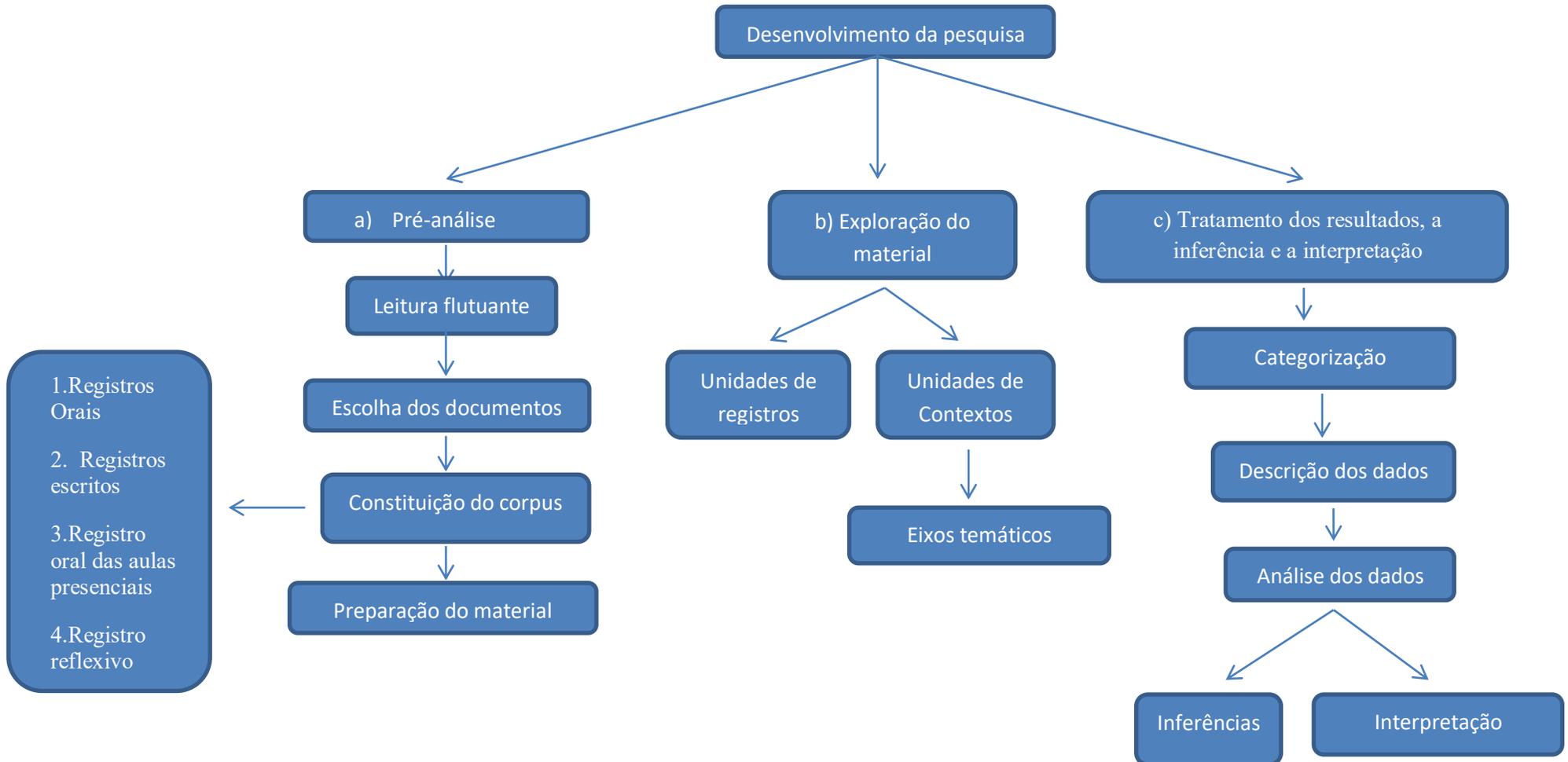
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A inferência não exclui os dados quantitativos (frequências), pelo contrário, parte deles, buscando desencadeamentos de raciocínios lógicos. Esse rigor dos números lembra-nos a vinculação do método com o positivismo, contudo, não fecha as portas da dedução ao pesquisador. O ato de inferir está, diríamos, entre a descrição (oferecida pela frequência) e a interpretação.

1.3 Um modelo de desenvolvimento da pesquisa

Ao longo de quatro anos, percorremos diversos caminhos ao buscar estabelecer e delimitar o objeto de pesquisa: construir e reconstruir o título; trilhar por livros, artigos, dicionários, revistas e periódicos à procura de interlocutores; encontros e desencontros com a orientação; frequentar aulas (seminários) e fazer a opção pelo método e metodologia; cumprir rituais acadêmicos, dentre eles a qualificação, momento formativo de muito aprendizado, quando outros olhares são lançados sobre nossa escrita; dentre tantas outras andanças. Encontramos em Laurence Bardin (1997) um modelo metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. A figura 1 é o esboço sistemático do caminho percorrido. As etapas expostas não são e não foram desenvolvidas de forma linear, cronológica – o movimento da organização dos passos indicados é um constante vai e vem. O trabalho com levantamento de dados (qualitativos ou não) exige um constante revisitar das fontes, conferir informações, fazer conexões, construir proposições e depois abandoná-las... Os modelos evocam uma ação idealizada a ser efetivada no chão conflituoso da dialética da realidade, entre circunstâncias e possibilidades.

Figura 1 - Um modelo de desenvolvimento da pesquisa. Fonte: Autor, baseado em Bardin (1997, p. 102).



1.3.1 Explicitando a construção do caminho metodológico percorrido na pesquisa

Nosso ponto de partida em relação ao conteúdo a ser analisado é o que a figura 1 (p. 26) chama de pré-análise. Fizemos uma procura das dissertações e teses produzidas nos 30 primeiros anos do PPGE/UFSC. Encontramos nos arquivos²⁷ da secretaria do PPGE (e em outra sala repleta de documentos) centenas de dissertações e teses impressas²⁸. As mais antigas são datadas de 1988, abordando os temas nucleares (também denominados aqui de categorias temáticas²⁹) - Inclusão e Exclusão; Perspectivas Pedagógicas; e Currículo. Fizemos nossa escolha pelo trabalho com o material presente nesses espaços, assim, portanto, não investigamos junto à Biblioteca Central, onde acreditamos ter, também, uma cópia desses textos. Encontramos outra parte das dissertações e teses no site do PPGE. Todo esse material constituiu-se no *corpus* da empiria da pesquisa. Um total de 942 dissertações.

Desse número de textos, realizamos a leitura dos elementos pré-textuais³⁰, com foco nos resumos. A leitura realizada foi acompanhada por uma planilha feita no Excel com os descritores (tópicos) que pretendíamos retirar dos textos: Título; Autor; Ano de defesa; Orientador; Banca examinadora; Linha de pesquisa; Objetivo geral da pesquisa; Metodologia (método, instrumentos de coleta de dados, tipo de pesquisa, abordagem); Aporte teórico – autor; Aporte teórico – obra; Hipóteses; Pergunta-chave; Palavras-chave; e Conclusão. O exercício foi estar atento ao que os elementos pré-textuais nos traziam, o que os autores nos apresentavam, ou o que eles apresentaram de informações sobre suas pesquisas nos resumos, especificamente. Nosso primeiro contato com os textos foi na realização de uma leitura flutuante, vislumbrando, em um olhar panorâmico, o conjunto da obra. A coleta de dados iniciou-se em dezembro de 2016, com a ajuda de três acadêmicos da UNIFEBE³¹. Nosso primeiro dia de trabalho coletivo aconteceu em uma sala do bloco A do Centro de Ciências da Educação - CED. Uma experiência muito significativa e formativa. Outros tantos momentos do trabalho de coleta de dados³² foram na solidão de casa. Mais de um ano preenchendo planilhas com os dados retirados dos resumos das dissertações e teses. À medida que

²⁷ Na verdade, uma quantidade dessas dissertações e tese estavam em dois grandes armários na secretaria do PPGE e na sala do coordenador do curso, outra parte numa sala, em estantes, dividindo espaço com maquinários, papéis.

²⁸ Num modelo de capa preta, dura e escrito em cor de ouro. O modelo atual é diferente: em folha A5 e capa verde para dissertações e azul para teses de doutorado.

²⁹ Cf. Apêndices no capítulo VI - Mapeamento temático e metodológico.

³⁰ Capa, Folha de rosto; Anverso da folha de rosto; Folha de aprovação; Dedicatória, Resumo e Sumário.

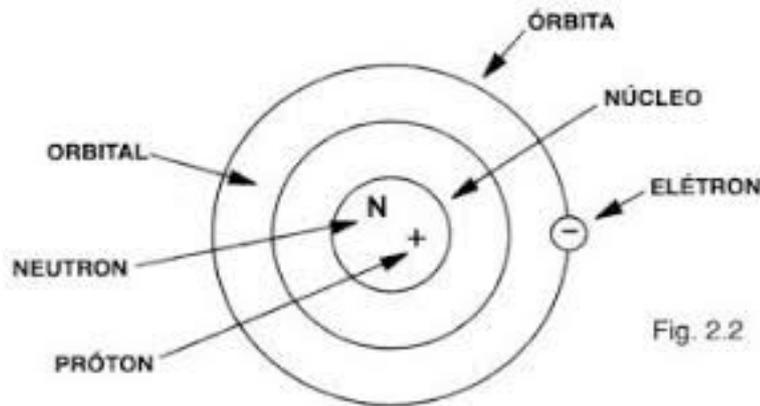
³¹ Fundação Educacional de Brusque - Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE - dois acadêmicos da área do direito e um da engenharia civil.

³² Realizada por mim e o também doutorando Adecir Pozzer.

coletávamos as informações na planilha, nos dedicávamos à organização e tabulação desses dados. Os títulos³³ foram os primeiros dados com os quais trabalhamos. Em cada um deles, procuramos proceder da seguinte forma:

I - Classificação do título da dissertação em categoria temática ou tema nuclear.

Figura 2 – Representação dos elementos da composição do átomo



Fonte: www.google.com/search?q=imagem.

Pensamos em fazer uso da imagem da representação de um átomo. Vimos que os títulos são em geral compostos por categoria temática, ou, também, categoria nuclear, ocupando a posição de centralidade/núcleo (onde estava o foco do título). Ao redor desse núcleo, consideramos os elementos complementares, compreendidos como subcategorias/subtemas – pois estavam na órbita (orbitais) do núcleo, num plano de complementariedade do tema indicado (assim como ocorre na adjetivação dos substantivos). Por exemplo, o título: *Trabalho, Coletividade, Conflito e Sonhos: a formação humana no assentamento conquistado na fronteira*. Desse título, retiramos a categoria temática³⁴ (ou tema nuclear): Formação humana. Na maioria das vezes, o próprio título, em sua construção, aponta explicitamente para a temática a que se refere.

Segundo passo: Classificação dos subtemas, chamados também de orbitais, pois estão em outra ordem em relação ao tema nuclear. No título: *“Trabalho, Coletividade, Conflito e Sonhos: a formação humana no assentamento conquistado na fronteira”*, temos os subtemas ou orbitais: Trabalho (I); Coletividade (II) e Conflitos e sonhos (III).

³³ Cf. Relação das dissertações que compuseram o corpus da empiria da pesquisa: Apêndice, p. 292.

³⁴ Ou “Tema nuclear”.

Exemplo I:

Título: Trabalho, Coletividade, Conflito e Sonhos: a formação humana no assentamento conquista na fronteira.			
Tema nuclear/Categoria temática	Subtema/Orbitais	Localização	Ano
Formação humana	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Coletividade • Conflitos e sonhos 	Assentamento conquista	2002

Fonte: Elaboração do autor

III. Organização dos temas nucleares/Categorias temáticas por quadriênio evidenciando suas frequências³⁵. Essa forma de sistematização foi somente o exercício da intuição provocada pela informação de que o tempo para a realização do mestrado na década de 1980 era de quatro anos. Foi a busca de uma maneira de organizar o corpus da empiria por unidade. Exemplo: 1988-1991 - verificando a frequência de cada categoria por ano, ou seja, as presenças temáticas que emergiram nos espaços temporais.

Exemplo II:

Ano	Frequência	Categoria temática	Total:
			4
1988	1	Inclusão e Exclusão	1
1989	1	Perspectivas pedagógicas	1
1990	1	Currículo	1
1991	1	Formação docente	1

Fonte: Elaboração do autor.

IV. Depois de termos os títulos por ano, categorias temáticas e orbitais, nos dedicamos na organização (por semelhança) dessas mesmas categorias expostas nos

³⁵ Cf. Apêndices no capítulo VI - Mapeamento temático e metodológico.

quadriênios. Dos conjuntos das categorias temáticas passamos a organizar o que foi designado como área temática³⁶.

V. Ao construir a área temática (Variáveis qualitativas)³⁷ indicamos sua frequência. Assim, pudemos estabelecer, por quadriênio, uma hierarquia da produção no PPGE em áreas temáticas, tendo como critério dessa ordem o elemento quantitativo, ou seja, sua frequência.

Exemplo III:

Anos: 1988-1991

Variáveis qualitativa/Área temática	FORMAÇÃO	%	Freq.	CURRÍCULO	%	Freq.	MODALIDADE DE EDUCAÇÃO	%	Freq.	Total
		39,39	13		36,36	12		24,24	8	
CATEGORIAS	Formação docente		4	Arte		6	Educação do campo		3	33
	Formação humana		6	Ciências		4	Educação do trabalhador		4	
	Formação continuada		3	Geografia		2	Educação de jovens e Adultos		1	

Fonte: Elaboração do autor

VI. Enquadramento das categorias temáticas (dos anos de 1988 – 2014³⁸) por semelhança em áreas temáticas, demonstrando a frequência em cada ano. Assim, estabelecemos um ordenamento, por frequência, das áreas temáticas no espaço de produção de dissertações do PPGE no período de 1988 a 2014.

Tais procedimentos nos possibilitaram organizar, resumir e escolher uma forma de apresentação dos dados³⁹. Assim, vimos a chance de realizarmos um número maior de cruzamento das variáveis qualitativas no exercício de nossa escrita, mediante interpretação e análise exploratória.

1.3.2. Outros procedimentos metodológicos:

Inspirando-nos na obra *Estatística aplicada às Ciências Sociais* (BARBETTA, 2015), organizamos os dados levantados mediante:

- a) Construção de gráficos, tabelas e quadros.

³⁶ Fizemos também um quadro sistemático das categorias e conseqüentemente dos campos temáticos abordando a totalidade da empiria indicando os anos em que as temáticas parecem. Ver Apêndice.

³⁷ Cf. Apêndice, no capítulo VI - Mapeamento temático e metodológico.

³⁸ Cf. Apêndice, no capítulo VI - Mapeamento temático e metodológico.

³⁹ Essa parte do tratamento dos dados é chamada de Estatística Descritiva (BARBETTA, 2015, p. 65).

- b) organização e tratamento dos dados mediante o estabelecimento da sua frequência;
- c) análise exploratória dos dados através do exercício de apreensão das informações contidas neles;
- d) estabelecimento de inferências estatísticas⁴⁰ objetivando conhecer parâmetros⁴¹ da totalidade (população) de dissertações;
- e) distribuição de frequências⁴² (em forma de gráficos) observando quantas dissertações podem ser encaixadas nas categorias de análise;
- f) Elaboração de hipótese: A proeminência da temática “formação” no espaço do PPGE expressa um ponto de intersecção do Programa com as políticas condutoras da CAPES via PNPG;
- g) Organização de Quadros da metodologia, tendo como critérios os descritores: método; instrumentos de coleta de dados; tipo de pesquisa; verificação da frequência dos descritores.

1.3.3. A escolha do recorte da empiria para a análise

O recorte no mapeamento da empiria deu-se pelos fatores: a) A escolha da área temática de maior frequência; b) Aproximação da área temática de maior frequência do objetivo em destaque em todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação⁴³ – PNPG (I, II, III, IV e V).

Toda pesquisa ancora-se em pressupostos teóricos desdobrados em conceitos, categorias e epistemologias que oferecem uma percepção ou interpretação de determinado objeto. Nossa escolha teórica situa-se em Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Todavia, não significa que somos foucaultianos ou bourdiesianos. Contudo, diríamos que estamos apenas nos instrumentalizando das perspectivas conceituais de ambos, desta forma, pensar nosso objeto de pesquisa imerso nas circunstâncias de um programa de pós-graduação.

⁴⁰ Refere-se ao uso apropriado dos dados de uma amostra para se ter conhecimento sobre parâmetros da população de onde foi extraída a amostra. O ato de generalizar resultados da parte (amostra) para o todo (população) é conhecido como inferência estatística (BARBETTA, 2015, p. 43).

⁴¹ É uma medida que descreve certa característica dos elementos da população (BARBETTA, 2015, p. 42).

⁴² Compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados.

⁴³ O primeiro, com vigência de 1975-1979, foi resultado do relatório do grupo de trabalho constituído pelo MEC no ano de 1973, cuja meta era estabelecer a política de pós-graduação (BRASIL, I PNPG, 1975) - na época a presidência da república encontrava-se sob o comando do general Ernesto Geisel (1974-1979), que fora eleito pelo Congresso Nacional (VILLA, 2014). O segundo PNPG regeu os anos de 1982-1985, publicado em tempos finais da ditadura militar, no governo do presidente João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1984). O terceiro, 1986-1989. O quarto PNPG? que explicitamente não existiu, foi de 2005-2010 e por fim, o quinto, de 2011-2020.

CAPÍTULO II

2. APORTE TEÓRICO: MICHEL FOUCAULT E PIERRE BOURDIEU

2.1 Um olhar sobre a noção de discurso

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (Foucault).

Mediante tantas alertas sobre a extensão e complexidade conceitual nos escritos de Foucault, evitaremos cair na armadilha de iniciar um movimento genealógico ao longo de sua arquitetônica obra, no intuito de definir o conceito de “discurso”. Todavia, o uso de tal categoria utilizada tantas vezes ao longo desse texto (e que norteará nossa investigação) parte de uma pontual compreensão apreendida prioritariamente em três obras do autor de *Microfísica do Poder* (1992), a saber: *Arqueologia do Saber* (1986); *Ordem do discurso* (1971); e *As palavras e as Coisas* (2016).

A análise do discurso traz como pressuposto capturar os fios dos enunciados tecidos, entrelaçados e imersos em processos históricos, sociais, institucionais e práticos. Os textos são produções históricas, políticas, pois as palavras e a linguagem são construções que se constituem no mundo da prática (FISCHER, 2001). Num primeiro momento, podemos compreender a noção de discurso, conceito nevrálgico ao longo da obra de Michel Foucault⁴⁴ (1926-1984), mediante algumas noções que nos ajudarão a entendê-lo e delimitá-lo (inscrevê-lo) como ferramenta de análise no âmbito (no campo) da pesquisa à qual nos propomos. Na obra *Ordem do discurso*, ele é entendido como:

[...] uma rede de signos que se conecta a outras tantas redes de outros discursos, em um sistema aberto, e que registra, estabelece e reproduz não significados esperados no interior do próprio discurso, mas sim valores desta sociedade que devem ser perpetuados. O discurso não é um encadeamento lógico de palavras e frases que pretendem um significado em si mesmo, ainda que essa estratégia seja empregada, ele será uma importante organização (ordem) funcional onde se estrutura um imaginário social. O discurso deixa de ser a representação de sentidos pelo que se debate ou se luta e passa a ser, ele mesmo, o objeto de desejo que se busca, dando-lhe, assim, o seu poder intrínseco de reprodução e dominação (AMADEO, 2010, p. 2).

⁴⁴ Foi filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France de 1970 a 1984. Seu trabalho foi desenvolvido, sobretudo, em uma arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso. Publicou obras que ganharam notoriedade em diversos países, dentre elas podemos citar: *A ordem do discurso*, *As palavras e as coisas*, *Vigiar e punir*, entre outras.

2.2 A ideia de Discurso apreendida na obra *A ordem do Discurso*

O olhar provocado, tocado e desinstalado da fixidez epistêmica direciona-se seduzido e encantado pela força da cor dos conceitos *foucaultianos*. Captar, compreender e manusear tais ferramentas ou dispositivos diluídos em tantas Coisas ditas por sujeitos, explícitos autores e anônimos, que fizeram uso de palavras em frases, enunciados - uma, duas, três... palavras que sempre dizem algo ou de algo. Mas são palavras que nem sempre existiram, portanto, é inútil, no mínimo um equívoco arqueológico, querer descobrir aquela que estaria na gênese de toda história – a palavra-original. Não há um mundo ideal no qual elas habitam antes de todas as coisas ditas. Palavra tem história, tom, cor, cheiro, ritmo, é como o ouro bruto forjado, que ganha forma, recebe e dá sentido no espaço que ornamenta. Palavras não são como folhas ao vento, estão sempre ordenadas numa lógica sintática. Há sempre um poder que orchestra o discurso numa ordem e estabelece o que é ou não permitido, proibido, autorizado, silenciado, pois no mundo de poder, onde todos estão em posições distintas, hierarquizadas, nem tudo é permitido dizer.

Numa palavra de espanto, alguém poderia exclamar: que loucura! No entanto, a pergunta continua: Loucura de quem? O que sabemos da loucura? Quem disse? Quando? Quem são os marcados, em tempos de compasso e descompasso histórico, com o selo de loucura? Néscios, feios, débeis, efeminados, lunáticos, loucos, desajustados? Talvez seja necessário, num exercício arqueológico, reler a história da loucura. O que fizemos dos nossos ditos loucos? Criamos clínicas! Confinamos todos. Nem todos! O poder que oprime não é tão soberano assim. Existe sempre uma margem de resistência nos sujeitos, ou mesmo estratégias de sobrevivência em meio à opressão. Erguemos muros, criamos sistemas sofisticados de controle para vigiar e punir. Por meio das palavras, foram criadas representações do mundo, das coisas, da loucura e do louco. Como dizem os *experts* em Foucault: ele saiu do olhar de superfície para um mais profundo, buscando captar e compreender as circunstâncias nas quais os objetos nascem.

Ao aventurarmo-nos na leitura do discurso⁴⁵ pronunciado por Foucault em sua aula inaugural, somos impelidos, já num primeiro momento, a dar asas à imaginação e pensar com o autor sobre a força e os efeitos da palavra. Diríamos: viajar envoltos às suas asas. Feito águia, olhar panorâmico, vislumbrando melhor o que se passa no chão da imanência histórica. Captar e desvelar a força dos saberes entrelaçados em palavras e coisas ditas, autorizadas, censuradas, as quais constituem discursos adjetivados como falsos ou verdadeiros.

⁴⁵ Realizado na aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970.

Em meio a uma escrita um tanto quanto enigmática, Foucault faz alusão a uma “voz sem nome”⁴⁶ (p. 5), que o precedia e que bastaria simplesmente, como um vácuo, entrar no movimento dessa frase pronunciada sem a pretensão de ser o seu autor. Parece-nos que há uma necessidade de Foucault (ou pura retórica), em decorrência do lugar de onde faz seu discurso, em reconhecer uma palavra de autoridade que legitimasse o seu ato de pronunciamento naquele momento. “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso pronunciar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há [...]” (p. 6).

Mediante a preocupação em falar de uma ordem do discurso, cheia de riscos e armadilhas, usando do próprio discurso para tanto, Foucault coloca em cena um dos elementos estruturais do discurso, ou seja, a instituição na qual o discurso se aloja ou de onde é pronunciado. Essa instituição é um dos *locus* do poder, ela detém a autoridade de dar legitimidade ao discurso e a quem o pronuncia. Isso o coloca numa ordem dentro de um campo, pois faz parte de um sistema que separa o verdadeiro do falso; do que pode ou não ser dito – é a mecânica dos dispositivos de exclusão que entram em cena, garantindo a legitimidade do discurso. Assim como acontece nos discursos acadêmicos em teses e dissertações. Portanto, à compreensão ou análise de discurso é indispensável, imprescindível conhecer o jogo que se dá entre os agentes e a instituição detentora do poder de autorização. Às indagações ao que profere discurso, há uma resposta clara da instituição.

[...] você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (p. 7).

Ainda sobre o discurso, Pierre Bourdieu (1998), contemporâneo de Foucault, coloca que o poder da palavra não se encontra nela própria, mas nas condições sociais a que ela se liga - a instituição que o agente (do discurso) representa e que lhe dá legitimidade e autoridade. Esse poderia ser um ponto de intersecção entre Bourdieu e Foucault. O poder da instituição em legitimar, autorizar, colocar o discurso na ordem da verdade, reconhecida por um campo, aparece também no discurso de Foucault proferido no dia 22 de fevereiro de 1969 no *Collège de France*, à *société Française de Philosophie*. Destaca-se que ele está falando de uma instituição autorizada (instituída e institucionalizante) no momento em que discursa: “creio – sem estar, de resto, muito seguro – que é de tradição trazer a esta Sociedade de Filosofia o resultado de trabalhos já acabados, para propô-los à vossa apropriação” (1992, p. 30). Expor à avaliação e à corroboração (ou não) dos membros daquela referida e respeitada

⁴⁶ Aqui talvez fazendo referência e reconhecendo a existência de preceptores que o teriam influenciado de forma definitiva sobre o tema do discurso.

instituição pode ser compreendido como um ato na busca de legitimidade do que havia sido escrito. O lugar, com certeza, nos institui e nós também o legitimamos! Ao legitimar os seus membros, a instituição busca sua própria sobrevivência e manutenção do poder.

À filosofia, coloca-se o desafio de pensar a linguagem inserida em distintos contextos sociais (sua materialidade). A própria linguagem não compõe um mundo à parte, desvinculado dos significados e significantes sociais. Imaginemos um padre fazendo um discurso fora do espaço religioso (sem os dispositivos necessários), morada do sagrado, sem seus paramentos, na ausência de elementos simbólicos que o ligue ou o associe à estrutura (instituição) à qual pertence. O mesmo discurso teria outra força retórica de convencimento, agiria sobre os ouvintes com novos significados e sentidos caso fosse proferido dentro de um espaço religioso, do templo onde se encontram todos os aparatos simbólicos que o envolvem e o remetem ao sagrado. O poder das palavras não está no agente apenas por pronunciá-las, diz Bourdieu (1998). Quem fala o faz em nome de alguém, representa simbolicamente um grupo possuidor de capital simbólico acumulado. O poder exige sua passagem pela eficácia simbólica. Palavra, sujeito e poder estão condicionados à instituição a que se referem. Para pronunciar um discurso autorizado, existem condições específicas que devem ser seguidas a fim de que a *magia litúrgica* aconteça, como, por exemplo, fazê-lo diante de receptores (legítimos) que tenham relação com aquele campo, com os códigos linguísticos daquele espaço. O ato de legitimar o outro pelo reconhecimento é sempre um gesto de autorreconhecimento e autolegitimação⁴⁷.

Foucault, ao associar instituição ao desejo, apresenta a suposição de que ambos (desejo e instituição) sejam faces de um mesmo problema: a) inquietação do que é discurso – compreendido em sua materialidade mediante a escrita ou a enunciação; b) inquietação frente à transitoriedade do próprio discurso; c) inquietação diante do desconhecido que ronda essa atividade; d) inquietação da redução, por meio das palavras, das asperezas, servidões, dominações, ferimentos ocorridos nos mais distintos horizontes. Nesse ponto, diríamos que a palavra pode ser usada como um simulacro da realidade. Indaga Foucault: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (p. 8). Esta é uma pergunta que poderia ser elemento desestruturante de posições, ordens e hierarquias em diversos campos discursivos: político, acadêmico, científico, médico. Também induz a inferir que não há ingenuidade,

⁴⁷ Conferir anais da X ANPEd Sul, p. 6-7.Eixo 21: Sociologia da Educação.

desinteresse (consciente ou inconsciente – explícito ou implícito) no jogo das palavras articuladas por um indivíduo sempre circunscrito em horizonte de distintas possibilidades histórico-sociais.

Falando de um lugar instituído e institucionalizante, de onde emana o poder que é conferido àqueles que são considerados dignos de tal (mediante mecanismo de exclusão), o autor da *Ordem do Discurso* lança a seguinte hipótese:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8).

Partindo da citação acima, tentemos evidenciar alguns conceitos e afirmações que perpassam por toda construção do autor sobre a opacidade que cerca o discurso que não é translúcido, claro, evidente; ao contrário, esconde algo de perigoso, ameaçador. Mesmo que pareça um tanto quanto redundante, nos arriscaremos no exercício de destacar elementos do texto citado. Toca-nos que:

a) O discurso é sempre um artefato situado em uma determinada sociedade, no tempo, na história, por isso sofre das contingências de tudo que se encontra nessa condição. Situado numa compreensão de Análise de Discurso de vertente francesa (mesmo com as devidas diferenças), temos Michel Pêcheux (1938 – 1983), que introduz essa dimensão histórica do discurso no final dos anos de 1970 (BARONAS, 2005, p. 2).

b) Caso seja um artefato, ele é algo produzido. Quem o produz? Em quais circunstâncias? Tem uma materialidade que o constitui. Pode-se aqui entrar na questão da autoria do texto, do discurso? Todo discurso necessita de uma autoria? Tem um autor? Há enunciados sem autoria? Foucault aborda tais questões em *O que é um autor?* (1992). Numa Análise de Discurso, torna-se relevante o papel ou a função do autor? Há um distanciamento insignificante entre discurso e autor? Foucault (1969) aborda a relação do autor com o texto e ambos são colocados numa posição de distinção. O autor é anunciado, apontado pelo texto como figura exterior e anterior. Mesmo que haja certa indiferença sobre sua figura, ele nunca é um sujeito inexistente. No mínimo oculto.

c) A pergunta: Que importa quem fala? Na ótica de Foucault, foram desencadeados dois grandes temas de teor ético: o primeiro é o da libertação da escrita em relação ao tema da expressão - “a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante” (1969, p. 35). Mesmo diante dessa regularidade da escrita, ela é vista como um jogo e, como tal, suas regras podem

ser transgredidas. Parece-nos que essa libertação aponta cada vez mais para o desaparecimento do sujeito de escrita e a tomada de espaço pelo autor. A questão que emerge diante disso é: o sujeito de escrita e o autor são a mesma pessoa? Estaria Foucault, por meio do tema da autonomia da escrita, dizendo que ela foi ganhando certa independência em relação à função de anunciar coisas, dizer as coisas, apontar um mundo exterior e anterior a ela, passando a constituir um mundo em si mesmo, com regras próprias?

O segundo tema refere-se ao parentesco da escrita com a morte. Foucault apresenta a escrita numa relação com dois contextos culturais de narrativas: o grego (clássico) e o árabe. No horizonte grego, a escrita ligada à narração tem a função de imortalizar os heróis de uma morte conciliada, deliberada pelo personagem; já no mundo árabe, a narrativa tem a função de afastar a morte⁴⁸. Diz Foucault, em relação ao que chama de “nosso momento histórico – o agora”, que aqui nesse tempo há uma *metamorfização* da escrita, ou seja, ela está ligada ao sacrifício – ao apagamento do autor. “A obra que tinha o dever de conferir a imortalidade passou a ter o direito de matar, de ser a assassina do seu autor” (FOUCAULT, 1992, p. 36). Tal assassinato também significaria a perda da identidade ou das características da individualidade do sujeito *escrevente*?⁴⁹

A questão do autor (da função autor) insere-se no que Foucault chama de princípio de rarefação (juntamente com o comentário). Nessa compreensão, o autor é visto como um princípio de agrupamento de discurso, ou, nas suas palavras: “[...] unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 25). Na Idade Média, a função do autor era um critério de certificação do texto, ou para validá-lo. Além do comentário, da função do autor outro fator tido como rarefação é o sujeito que fala. A ordem do discurso é organizada a partir de critérios e qualquer sujeito somente será aceito se corresponder a tais exigências ou ser julgado qualificado. Aqui fazemos alusão ao objeto dessa pesquisa: discursos acadêmicos sobre a educação produzidos nas dissertações do PPGE/UFSC. A academia, como já foi mencionado, é lugar instituído e institucionalizante – capaz de certificar, legitimar os discursos com status ou não de pesquisa científica.

⁴⁸ Citando *Mil e uma Noites* – na narrativa de Xerazade.

⁴⁹ Cf. anais da X ANPED Sul, 2014, p. 9.

Na compreensão de tais disputas e da arquitetura de legitimação anunciadas acima, é nosso intento partir da obra de Foucault *O que é um autor?* (1992)⁵⁰, quando o francês pronuncia um discurso, num local instituído e institucionalizante. Percebe-se que ele, no momento em que discursa, está falando de uma instituição autorizada, que tem o poder de classificar, corroborar, legitimar. Colocar sob o julgamento dos membros daquela referida instituição pode ser compreendido como ato de busca de legitimidade do que havia sido escrito⁵¹.

A dinâmica implícita nesse campo, vista como jogo, estabelece uma relação de dupla legitimação: ao certificar os seus membros, a instituição busca sua própria sobrevivência e manutenção de seu poder. Por outro lado, é preciso que o sujeito, também, reconheça o lugar e o papel que desempenha a instituição. Aquela que institucionaliza precisa ser reconhecida, em toda extensão das regras do jogo, pelo sujeito institucionalizado. Por isso, a transgressão que o próprio Foucault propõe em sua obra supõe conhecimento das normas do campo. Além do mais:

A transgressão⁵² não é uma recusa, nem mesmo indiferença em relação às regras, pois quem joga o faz a partir de deliberação consciente da sua vontade e de certo grau de concordância com as regras previamente estabelecidas. Aliás, do ponto de vista de uma antropologia filosófica, a transgressão é uma atitude intrínseca ao humano que não se prende a nenhuma forma de definição ou demarcação social, política, ideológica ou cultural. Por isso mesmo, somente transgredir, quem conhece o que quer transgredir (JACÓ, 2013, p. 12).

⁵⁰ Discurso proferido em aula magistral do dia 22 de fevereiro de 1969, no *Collège de France à société Française de Philosophie*. Depois de anunciar o tema de sua fala, Foucault procura empreender uma forma de autorremissão ou justificativa em relação ao que chamou de imprudências cometidas em *Les Mots et les Choses*. Conforme suas palavras: “ao longo de toda essa obra utilizei, inocentemente, ou seja, de forma selvagem, nomes de autores. Falei de Buffon, de Cuvier, de Ricardo etc., e permiti que esses nomes funcionassem com uma ambiguidade muito embaraçante” (FOUCAULT, 1992, p.1). Ele tenta responder às críticas recebidas na obra enunciada acima: a de que suas referências a Marx e Buffon foram de maneiras impróprias e insuficientes; portanto, ele se dá conta de seu ecletismo ao aproximar autores (nomes) opostos como os de Buffon e Lineu, colocando Cuvier ao lado de Darwin (FOUCAULT, 1992, p. 32). Foucault coloca que a questão maior que gostaria de abordar naquele momento é a do *autor*, argumentando que ela “constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências”.

⁵¹ Ritual semelhante ao que acontece na academia quando o texto é submetido à banca de avaliação.

⁵² Definida por Foucault como “uma investigação histórica dos eventos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que estamos fazendo, pensando, dizendo, [com o intuito de] separar da contingência, que nos tornou o que somos, a possibilidade de já não ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (p. 105). Isso significa que a transgressão é inteiramente experimental. O “trabalho feito nos limites de nós mesmos” não deve apenas abrir uma esfera de investigação histórica, mas deve também se pôr à prova (p. 105). Tem de ser concebido como um teste histórico, prático e não universal dos limites que nos são impostos, e “um experimento com a possibilidade de ir além dos limites não significa passar para uma esfera que seja ilimitada. Em jogo está o desenvolvimento de modos *diferentes* de “ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (BIESTA, 2013, p. 64-65).

Todavia, é preciso corresponder às exigências do campo. A transgressão é possível, mas um risco que se corre ao ponto de quem a comete ser negado a entrar na ordem do discurso, ou mesmo no verdadeiro. No decorrer da obra *A ordem do discurso* encontramos várias definições de discurso, que aos poucos vão desnudando o seu sentido. Outra indicação do autor nos diz que:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2014, p. 46).

Foucault aponta para a soberania do significante no discurso: “o discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante” (p. 47). Outros dois conceitos que surgem para ajudar a entender a posição do discurso em nossa civilização são os de *logofilia* e *logofobia*. O primeiro corresponde a um amor pela palavra, ou seja:

[...] um sentimento gerado pela educação familiar e social (em especial pelas estruturas de ensino), de que sempre é possível encontrar uma mensagem plena de sentidos e verdade no interior dos discursos. (). A logofobia quer seja, o receio e a angústia de não ter o discurso próprio, individualizado, validado e, portanto, inserido “no verdadeiro”. Não ser reconhecido. Com isso esses discursos corroboram na reprodução e manutenção das verdades oficiais. Logofilia e logofobia formam um par de elementos indissociáveis para a ordem do discurso, um eixo que estrutura a produção e divulgação dos discursos (AMADEO, 2011, p. 5-6).

Diante desse suposto sentimento de medo, temor que pode irromper pelo discurso, Foucault propõe um enfrentamento deste sentimento mediante as seguintes ações: necessidade de questionar a vontade de verdade; devolver ao discurso a marca do acontecimento; acabar com a dominação do significante. O discurso é: i) Controlado; ii) selecionado; iii) organizado; iv) redistribuído.

Segundo Foucault, nas mais distintas sociedades nem todos os discursos são aceitos, há vários procedimentos ou, diríamos, mecanismos de exclusão. Vejamos:

- Interdição: sofrer algum tipo de impedimento; não se pode falar tudo o que se quer e nem mesmo em todos os ambientes. Essa forma de impedimento (interdição) explicita-se de três formas. A saber: Tabu do objeto; ritual da circunstância; e direito privilegiado exclusivo do sujeito que fala. Segundo nosso autor, essas três formas de interdição agem simultaneamente e de forma a interagir umas com as outras, pois o discurso sempre é o desejo de algo: “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014,

p. 10); há um nexos necessário entre discurso, desejo e poder. Portanto, discurso, desejo e poder são indissociáveis.

- Separação: constitui-se em separar o que é aceitável do que se deve recusar socialmente. O clássico exemplo explicitado é o da loucura X razão. O discurso do louco, que é recusado, inválido – é a rejeição. O que permite tal ato são os dispositivos usados tanto na validação como na recusa dos discursos.

Segundo Agamben (2015), dispositivo aparece como um dos conceitos técnicos na obra de Foucault. Devido à polissemia de sentidos do vocábulo, vemos a necessidade de definir nossa compreensão dele em conformidade com a proposição apresentada por Agamben: “a terminologia é o momento poético do pensamento” (2005, p.9). Em uma conferência⁵³ realizada no Brasil, em setembro de 2015, Agamben procurou apresentar alguns possíveis entendimentos *foucaultianos* do termo dispositivo:

“É visto como uma rede de conexões de heterogêneos elementos, por exemplo,”: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc.; visto como uma estratégia e inserido sempre num espaço no qual as relações envolvem poder; é um paradigma epistemológico que permite distinguir o que é ou não científico.

Remetendo-nos a Hegel, num exercício genealógico da palavra dispositivo, Agamben aponta a expressão “positividade”⁵⁴, vista como conceito-chave no pensamento hegeliano e fonte da qual Foucault teria tirado a expressão dispositivo. Os discursos acadêmicos, elaborados num nexos necessário com distintos dispositivos: instituição, regras, são articulados pela magia da crença de que tudo o que é enunciado nesse campo é tido como científico, portanto, “verdadeiro” e digno de confiança, pois é produto da razão. Para Foucault, ressaltamos, o intuito é investigar o modo concreto em que os dispositivos atuam nas relações, mecanismos e jogos de poder. Ainda nos lembra Agamben sobre a noção de dispositivo compreendido de modo *foucaultiano*:

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. [...], mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2015, p. 13).

⁵³ Tradução a partir do original em italiano feita por Nilcéia Valdati.

⁵⁴ Positividade é nome que, segundo Hyppolite, o jovem Hegel dá ao elemento histórico, com toda a sua carga de regras, ritos e instituições impostas aos indivíduos por um poder externo, mas que se torna, por assim dizer, interiorizada nos sistemas das crenças e dos sentimentos, - termo que Foucault toma emprestado e que mais tarde se tornará dispositivo (AGAMBEN, 2015, p. 10).

A oposição entre o verdadeiro e o falso (Foucault estabelece esse terceiro mecanismo sob certo risco): aqui as verdades são vistas como construídas historicamente e sustentadas “por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exerce sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência” (FOUCAULT, 2014, p. 13). O deslocamento é outra característica de uma determinada forma de verdade circunscrita em um determinado discurso para outro. Aqui poderíamos fazer alusão à verdade no campo da astronomia legitimada pelo discurso religioso, quando se defendia a todo custo uma cosmovisão geocêntrica. Essa perspectiva cosmológica se impunha ou era imposta como verdade pela força da autoridade da Igreja Católica no uso eficaz de seus instrumentos (mecanismos) de dominação. O deslocamento da vontade de verdade se deu para o campo do discurso científico com o paradigma heliocêntrico. Essa nova perspectiva no campo da ciência não invalidou o que o discurso original (religioso) queria dizer: Deus como causa primeira (eficiente) de todo cosmo. Isso nos mostra como a vontade de verdade está sempre apoiada na vontade de saber e poder.

Desses três sistemas de exclusão, Foucault chama a atenção para as inúmeras formas com que a vontade de verdade vai se perpetuando, pois é:

[...] uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura [...]” (2014, p. 19-20).

Todos esses três sistemas de exclusão: a palavra proibida; segregação da loucura; e vontade de verdade, são fatores exteriores ao discurso, estabelecendo um jogo entre poder e desejo. São também destacados na exposição de Foucault fatores internos de controle, que funcionam como princípio de classificação, ordenação e distribuição.

2.3 Discurso: continuidade ou descontinuidade?

Falar do discurso enquanto artefato, acontecimento ou prática situada historicamente necessita colocar em questão, problematizar, teorizar ideias de continuidade e descontinuidade histórica. Foucault traz à tona, em forma de problematização filosófica, a visão de história que perpetuou durante muito tempo no campo das ciências sociais. Sobre o discurso, Foucault (2014, p. 50) é enfático ao afirmar seu caráter de descontinuidade e de violência quando se refere às coisas. Portanto, recomenda, como característica da exterioridade, não buscar no interior do discurso significações. Todavia, apresenta quatro

noções, princípios reguladores na análise de discurso. A saber: o acontecimento; a série; regularidade; e condição de possibilidade. Destaca: “Vemos que se opõem termo a termo: o acontecimento à criação; a série à unidade; a regularidade à originalidade e a condição de possibilidade à significação” (p. 50).

Quando mais acima falávamos da necessidade de pensar a visão de história (chamada por Foucault de história tradicional) que se perpetuou por um longo tempo, aqui temos como características dessa perspectiva as noções de significação, originalidade, unidade e criação. Havia uma busca do “ponto de criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas” (p. 50).

Na obra *Arqueologia do Saber* (1987), o autor expõe os movimentos pelos quais as diversas disciplinas na história das ideias passaram em busca de uma nova forma metodológica, ou seja, nova forma de encarar a história configurada pela noção de unidades descritas em épocas, séculos. A antiga história preocupava-se em buscar a gênese dos acontecimentos por uma regressão sem fim que pudesse levar ao sujeito causador dos fenômenos. Foucault aponta para uma mudança ou deslocamento da atenção da antiga forma de abordagem da história (das disciplinas) para outra perspectiva: visão do rompimento, da descontinuidade, ou seja: a busca de “identificação de um novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos”. Deslocamento e transformações dos conceitos (FOUCAULT, 1987, p. 4). Essa perspectiva metodológica implica: “Redistribuições recorrentes que fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias teleologias, para uma única e mesma ciência à medida que seu presente se modifica” (1987, p. 5). É o fim da unidade como gênese histórica da qual emerge apenas um passado, por sua vez, procurado pelas disciplinas (pela história) como causa primeira.

E, assim, o grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderem estabelecer: de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (FOUCAULT, 1987 p. 6).

Percebe-se que o elemento em jogo aqui é o de um novo parâmetro metodológico de abordar a história em seus múltiplos acontecimentos. Compreender a história como fenômeno em transformação; negar a ideia de um lugar fundador de onde emanam todos os

acontecimentos históricos – como numa relação de causa e efeito. Compreender os mecanismos pelos quais e através dos quais projetos e visões de mundo se tornaram hegemônicas no percurso da história. O foco agora é compreender as transformações, os rompimentos, as discontinuidades, a materialidade do discurso e o que deles vem à tona.

Em *Arqueologia do saber*, os discursos não podem ser tratados

[...] como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56 *apud* FISCHER, 2001, p. 199).

Pelo visto, o que aqui é denominado como “mais” é o elemento revelador do discurso que está além dos signos, da linguagem e das próprias coisas ditas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender as regras que constituem a justificativa e o surgimento dos objetos dos discursos que estão inscritos em condições sociohistóricas. Na abordagem *foucaultiana* (1987), os discursos: estão muito além da relação entre palavras e coisas; e não se exaurem em sua manifestação (objetivada) material em forma de texto, por exemplo, nem mesmo no confronto entre realidade e língua. No prefácio de *As palavras e as coisas*, Foucault, fazendo alusão às ciências sociais, escreve:

O que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistémê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversificadas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia” (FOUCAULT, 2000, p. XVIII).

Ao soltar os nós que aproximam palavras e coisas, o que se torna evidente são regras inerentes à prática discursiva. Assim sendo, ao nos aventurarmos a analisar os discursos construídos ao longo de 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), deparamo-nos com objetos que somente podem ser averiguados, na análise de Foucault (1987, p. 50), considerando as “condições positivas de um feixe complexo de relações”. Podemos, também, fazer uso de outra noção de discurso que agora é visto como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p. 135 *apud* FISCHER, 2001, p. 201). Tal afirmação não implica necessariamente a existência de um sujeito enunciativo, pelo contrário, pode se aludir à dispersão dele. “É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1987, p. 62). A enunciação não é definida, explicada, ou mesmo justificada pela existência de um

sujeito. Portanto, o objeto aqui a ser analisado não implica a necessidade de conhecimento do autor.

Na exposição de Fischer (2001, p. 202), os enunciados são compreendidos a partir de quatro elementos: a) um referente (um elemento de diferenciação); b) um sujeito (alguém que possa ocupar o lugar daquilo que se afirma); c) o campo (a relação de um enunciado com outros enunciados); e d) a materialidade (as formas concretas nas quais ele aparece).

O conceito de enunciado, enquanto elemento de um discurso, está circunscrito numa rede de relação temporal e de lugar. Portanto, conhecer o *locus* de onde o sujeito do discurso (autor ou não) está falando é fundamental em uma análise que se pretenda, também, metodologicamente arqueológica⁵⁵ e com o intuito de compreender a relação de poder⁵⁶ na qual o discurso⁵⁷ está inscrito.

Aliás, numa perspectiva *foucaultiana*, lembra-nos Rosário Gregolin⁵⁸: “não há discurso que não seja controlado pelo poder. Ele é sempre controlado, nunca é totalmente livre”. Portanto, numa análise de conteúdo, é profícuo o uso da noção de discurso emprestada de Foucault, o que pode nos ajudar na análise discursiva implícita no conteúdo dos textos (dissertações). O discurso educacional, por exemplo, enquanto saber e poder, tem seus efeitos na produção de subjetivação (identidades) e sujeição na prática dos mais diferentes agentes situados nesse campo e o corpo é o lugar da epifania desse processo. “O que o poder constrói são novos corpos, novas formas de se lidar com o corpo” (FOUCAULT, 1996 *apud* LAMAS; SILVA, 2010, p. 118). O que se pretende são corpos dóceis.

⁵⁵ A arqueologia foucaultiana analisa os sistemas de conhecimento, investiga os meios pelos quais o discurso modela a prática, estabelece o que é uma formação discursiva, enunciados e condições pelas quais os indivíduos se tornam um sujeito (HARDT, 2004, p. 18). Na obra *Arqueologia do saber* (1987, p. 159) Foucault procura estabelecer algumas distinções entre arqueologia e história das ideias. O autor indica quatro princípios pertinentes à arqueologia: a) analisar os discursos “enquanto práticas que obedecem a regras”(p. 159); b) “não é uma “doxologia”, mas uma análise diferencial das modalidades de discursos”(p. 160); c) “Ela não é nem psicologia, nem sociologia, nem, num sentido mais geral, antropologia da criação”(p. 160); d) “[...] não procura reconstruir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso”(p. 160).

⁵⁶ Sobre o poder problematizado nos escritos de Foucault, lembra-nos Gallewaert (2003, p. 142): “Muito embora tenha escrito milhares de páginas com contributos muito inovadores para a análise do poder, nunca escreveu sobre o poder enquanto realidade social em ação. Para além disso, os seus escritos sobre formas de exercício de poder ou sobre o poder enquanto elemento do discurso são meramente residuais. Escreve sempre e apenas sobre a forma como o exercício do poder é pensado, conceptualizado e expresso, representado e mil vezes nomeado por diferentes tipos de discurso, da análise científica a panfletos com directrizes para a sua implementação prática”.

⁵⁷ “Foucault não afirma que esses discursos, procedimentos e tecnologias dominantes conduzem cursos reais de acção ou que se materializarão no mundo social. O que ele diz é que os discursos são influenciados, na sua forma, conteúdo e eficiência, pelas constelações de poder que deles emanam; que os discursos já são, em si mesmos, um tipo de intervenção prática; por fim, que os discursos acompanham, mas não causam, o curso de acção real observável” (GALLEWAERT, 2003, p. 143).

⁵⁸ No vídeo: *Introdução aos estudos do discurso e a obra de Michel Foucault*. Disponível em: [Youtube.com/Watch?V=wmCXB1Tp4](https://www.youtube.com/watch?v=wmCXB1Tp4) – Acesso: 23 de dezembro de 2014.

Os discursos criam uma representação⁵⁹ do objeto ao qual se referem. Todavia, tal representação não constitui um corpo uniforme, coerente. Segundo Foucault, eles não descrevem o real, mas de alguma forma constituem os objetos, os saberes, as práticas, através de diferenciações, classificações, inclusões e exclusões (HARDT, 2004, p. 15). Em *Arqueologia do saber* (1987, p. 36), fazendo referência às dualidades dos discursos científicos, escreve Foucault:

[...] a doença mental foi constituída pelo conjunto do que foi dito no grupo de todos os enunciados que a nomeavam, recortavam, descreviam, explicavam, contavam seus desenvolvimentos, indicavam suas diversas correlações, julgavam-na e, eventualmente, emprestavam-lhe a palavra, articulando, em seu nome, discursos que deviam passar por seus. Mas há mais ainda: esse conjunto de enunciados está longe de se relacionar com um único objeto, formado de maneira definitiva, e de conservá-lo indefinidamente como seu horizonte de idealidade inesgotável; o objeto que é colocado, como seu correlato, pelos enunciados médicos dos séculos XVII ou XVIII, não é idêntico ao objeto que se delinea através das sentenças jurídicas ou das medidas policiais [...]: não se trata das mesmas doenças, não se trata dos mesmos loucos.

A citação acima possibilita-nos pensar sobre os enunciados e discursos⁶⁰ produzidos no âmbito acadêmico e as representações que eles criam dos distintos objetos circunscritos no espaço educacional. Diante do exposto, colocamos perguntas que merecem ser lançadas além do tempo do doutorado e que são tocadas por essas inquietações.

- i. Seria possível explicitar (apontar, definir) a continuidade ou descontinuidade de perspectivas teóricas ao longo dos 30 anos⁶¹ de Programa de Mestrado em Educação (PME) a partir da análise de conteúdo?
- ii. Haveria uma unidade discursiva nas distintas linhas de pesquisa, o que poderia evidenciar uma continuidade ou descontinuidade de perspectivas teóricas?
- iii. É possível mensurar, capturar e explicitar os fios que tecem as tramas do jogo de poder que permeia saberes (filiações teóricas) dentro do PPGE, garantindo a hegemonia de perspectivas teóricas ao longo dos 40 anos⁶²?
- iv. Quais são as ausências teóricas ao longo dessa trajetória?
- v. Quais os métodos e metodologias mais recorridos nas pesquisas?

⁵⁹ Aqui entendida na perspectiva de Roger Chartier (1990). De acordo com este autor, as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam: “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17).

⁶⁰ Delimitados ao PPGE da UFSC nesses 30 anos de Mestrado- PME.

⁶¹ De *stricto sensu*.

⁶² De pesquisa *lato sensu*.

2.4 Discurso e Campo

Côncios dos distanciamentos epistemológicos e do pertencimento a campos teóricos distintos, ou mesmo das discrepâncias entre Foucault e Bourdieu (1930-2002), compreendemos ser possível fazer uso estratégico (pontual) e instrumental de ambos os autores na análise aqui situada na linha Filosofia da Educação. A intenção é corroborar a proposição de que toda produção cultural e científica não dispensa a necessidade de compreensão de sua relação com seu campo⁶³ de produção, onde saber e poder estão intrinsecamente articulados, estabelecendo uma ordem social e discursiva pela força simbólica que emana de outros capitais (de sua materialidade) ali distribuídos. Isto implica considerar que há um lugar em comum, um ponto de convergência entre Bourdieu (sociólogo) e Foucault (filósofo): compreender o discurso acadêmico, não nele mesmo mas dentro do seu campo de produção⁶⁴, no qual articulam interesses, disputas, ideologias e poderes de outras naturezas.

Sobre o discurso, Bourdieu (1998), contemporâneo de Foucault, destaca que o poder da palavra não se encontra na palavra, mas nas condições sociais às quais ela se liga e, também, na instituição que o agente (do discurso) representa e que lhe confere legitimidade e autoridade por meio de seu poder simbólico. A linguagem, poder simbólico, é outra questão pertinente nesse campo. Ela não constitui um mundo à parte, desvinculado dos significados e significantes sociais. As palavras tem poder porque existe uma relação “mágica”, de convencimento, autorização e legitimação do agente que pronuncia com o lugar de onde tal discurso é realizado. Agente e lugar são condições de eficácia para os discursos.

Nesse contexto, é preciso levar em consideração que a escrita – como a fala – é carregada de intencionalidade, ou seja, quando se escreve, tem-se um motivo, mesmo que por vezes o próprio autor não explicita a finalidade de seu texto. Nesse sentido, os discursos gozam do capital simbólico da academia que, em suas estruturas, instituem status de cientificidade às produções mediante certificados que expressam o reconhecimento e legitimidade social do capital cultural incorporado.

⁶³ A tradição sociológica tem nas concepções marxista e Weberiana uma concepção da organização social. “Na recusa de inscrever-se nessas dicotomias tradicionais, P. Bourdieu visa superá-las, sintetizando-as” ao propor uma abordagem da sociedade como espaços e campos sociais o que nos permite não “apenas analisar a posição dos grupos e suas relações, mas também compreender a tendência à reprodução da ordem social” (BONNEWITZ, 2003, p. 51-52).

⁶⁴ A afirmação colocada como ponto comum entre Foucault e Bourdieu pode ser conferida no texto: Bourdieu, crítico de Foucault (GALLEWAERT, 2003). Ver também em Gallewaert (2003) outros encontros (concepção de racionalidade, historicista do conhecimento...) e desencontros (a concepção de campo apresentado por Bourdieu) entre ambos os autores.

Aliás, o que se chama de modernidade está intimamente vinculado a um projeto de desencantamento do mundo, no qual a ciência torna-se paradigmática na interpretação e transformação da realidade natural e social. A razão ocupa lugar central nesse novo mundo, ou tempo, chamado de “modernidade”, que tem como sua expressão máxima a celebração da nova deusa: a razão - que no século XVIII é elevada aos altares pelo Iluminismo que exaltou, mediante a revolução burguesa, os ideais de liberdade e igualdade. No dizer de Rouanet (In NOVAES, 1996, p. 286-287):

Consagrando a vitória da razão sobre o cristianismo, o novo culto, ainda sem objeto claro, se precisou com a fixação dos traços da nova divindade: não mais heróis deificados, mas a própria razão. Uma primeira festa da razão se realizou em Paris, em 10 de agosto de 1793, na praça da Bastilha, onde se erguera uma estátua colossal da deusa. [...] Era o 20 Brumário do ano II, ou 10 de novembro de 1793. Onde ficava o altar-mor, fora construída uma montanha de madeira pintada. Sobre o rochedo havia um templo da Razão, iluminado pelo archote da liberdade. Em torno do templo, os bustos de Voltaire, Rousseau e Franklin.

A razão, agora, é o limite para estabelecer o que é ou não verdadeiro, e o critério deste passa a ser aquilo que se pode explicar racionalmente. No cenário chamado de modernidade, o problema da verdade ocupa lugar de destaque. Além do mais, não muito depois da Filosofia das Luzes (séc. XIX), em Nietzsche, encontramos uma crítica aguçada à noção de verdade, o que expressa certa desconfiança do filósofo do martelo, especialmente em *Crepúsculo dos Ídolos* (2006), referente à divinização da razão.

Em *Nietzsche e a verdade* (MACHADO, 1999), num primeiro momento, temos uma análise da tríade: arte, ciência e verdade. O posicionamento do filósofo apresenta-se inclinado a considerar, de forma bem definida, a arte mais importante que a ciência. Além da oposição entre ciência e arte, surge também certa continuidade, ou proximidade, entre ciência e moral. Segundo o autor, “A ciência não está isenta de juízos de valor; mais ainda: é a moral que dá valor à ciência” (MACHADO, 1999, p. 9). A ligação da arte com a ciência é explicitada quando a primeira é colocada ao lado da religião. Ambas são remetidas ao espaço de criação da arte apolínea no mundo grego, onde esta arte tinha a função de dar leveza à vida, esconder a dureza, a tragicidade, os horrores da vida - uma forma de simulacro. “Contra a dor, o sofrimento e a morte, o grego divinizava o mundo criando beleza. O mundo grego da beleza é o mundo da “bela aparência”; a beleza é uma aparência” (MACHADO, 1999, p. 18-19). Por um lado, se a aparência está na beleza, esta tende a esconder a verdade que é vista como essência. Como simulacro, a função da beleza é ofuscar a verdade do mundo. Portanto, produzir beleza é perder-se na aparência de um mundo de ilusões. Segundo a perspectiva *nietzschiana*, a arte apolínea é um grande elogio à aparência, uma forma de intensificação dos

instintos da vida. Nele, a cisão entre a arte vinda de Apolo e Dionísio encontra um momento de reconciliação e constitui o momento mais importante da arte grega, que vai desenvolver uma função até mesmo terapêutica, uma forma de embriaguez sem perder a lucidez da vida. Entra em cena a tragédia, que tem a responsabilidade de produzir alegria que, no entanto, não mascara a dor, nem a resignação, “mas a expressão de uma resistência ao próprio sofrimento” (MACHADO, 1999, p. 25). Estamos diante de uma ideia que aparece como metafísica de artista⁶⁵. De um lado, temos a arte apolínea, que nega mediante a aparência (a mentira e a ilusão) todo o sofrimento pertinente à vida; por outro, a tragédia, que surge negando o indivíduo em sua expressão de fenômeno e dá o tom de eternidade à vontade (MACHADO, 1999). Portanto, “A visão trágica do mundo, tal como Nietzsche a interpreta, nesse momento é um equilíbrio entre a ilusão e a verdade, entre a aparência e a essência⁶⁶: o único modo de superar a radical oposição metafísica de valores” (MACHADO, 1999, p. 26). Tendo o socratismo estético como um ponto de crítica, Nietzsche aponta para a estética racionalista e a estética consciente, que introduzem na arte o pensamento e o conceito fazendo dela (arte) uma forma de produto da crítica, daí então temos a “consciência, a razão, a lógica” (MACHADO, 1999, p. 30), que emergem como os novos critérios do fazer e da avaliação artística. O que passamos a ver é uma desvalorização do artista pelo saber racional, “a subordinação da beleza à razão” (MACHADO, 1999, p. 30). Toda essa crítica de Nietzsche ao socratismo transcende o problema da estética e leva-nos ao encontro com o trágico e dilemático problema da verdade. Pois bem, a desconfiança, ou melhor, a crítica que os discursos chamados de pós-modernos fazem sobre o mito da ciência como baluarte da verdade encontra ressonância e reforço em Nietzsche. O espírito científico, na concepção *nietzschiana*, levanta duras críticas à metafísica racional, pois:

É justamente a crença inabalável de que o pensamento, seguindo o fio da causalidade, pode atingir os abismos mais longínquos do ser e que ele não apenas é capaz de conhecer o ser, mas ainda de corrigi-lo. Na ótica de Nietzsche [...] o saber trágico não foi vencido pela verdade, mas por uma crença na verdade, por uma ilusão metafísica que está intimamente ligada à ciência (MACHADO, 1999, p. 31).

⁶⁵ Metafísica de artista é a concepção de que a arte é a atividade propriamente metafísica do homem, a concepção de que apenas a arte possibilita uma experiência da vida como sendo fundo das coisas indestrutivelmente poderosa e alegre, malgrado a mudança dos fenômenos. A valorização da arte e não do conhecimento como a atividade que dá acesso às questões fundamentais da existência é a busca de uma alternativa contra a metafísica clássica criadora da racionalidade. Ideia que sempre permaneceu fundamental no pensamento de Nietzsche: a arte tem mais valor do que a ciência por ser a força capaz de proporcionar uma experiência dionisíaca (MACHADO, 1999, p. 29).

⁶⁶ Problema clássico na História da Filosofia, que aparece em Heráclito, ao afirmar que tudo está num constante vir-a-ser, colocando em dúvida a capacidade humana de conhecer a essência da realidade, afirmar algo cabal sobre ela, já que as coisas mudam, se transformam o tempo inteiro.

Assim como lembra-nos Machado (1999), a relação de oposição entre espírito científico e experiência trágica situa-se justamente no problema da verdade, que é abordada como valor supremo. O dionisíaco e o apolíneo são inseparáveis. “O herói foi morto não pelo trágico, mas pelo lógico” (MACHADO, 1999, p. 32). A crítica, ou denúncia, que desponta nesse cenário, é a da ideia de verdade como critério de validade de um tipo de saber: a ciência⁶⁷ - que se coloca na posição de saber hegemônico, reduzindo tudo à sua medida.

Retornando à análise de Foucault, as coisas ditas estão intimamente relacionadas à dinâmica de poder e saber de um determinado tempo histórico. “Daí que o conceito de prática discursiva, para ele, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulações de frases (FISCHER, 2001, p. 204). Além do mais, o conceito *multiplicar relações* implica contextualizar “as coisas ditas” em determinado campo discursivo, depois extrair delas possíveis enunciados e colocá-los em paralelo com outros em campos comuns ou distintos” (FISCHER, 2001). Tal ato, no dizer de Fischer (2001), supõe que sejam levantadas questões como: por que tal coisa é dita dessa forma e não de outra? Por que são ditas em tais circunstâncias? (...). Por isso, analisar (discursos) a produção acadêmica ao longo de 30 anos de pós-graduação (*stricto sensu*) a partir dos resumos de dissertações implica compreendê-las como produções circunscritas em uma rede de relações de poder na qual seus agentes jogam por melhor posição dentro de campo/espço. Não são discursos isolados em seu campo, pois os enunciados que os constituem estão sempre em relação com outros, o que nos indica a existência de um campo de interdiscursos. No dizer de Foucault:

[Não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e íntima que seja. [...]. Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (1986, p. 114 *apud* FISCHER, 2001, p. 211).

As dissertações constituem uma discursividade que se faz de um lugar específico acerca de determinado objeto, portanto, diríamos que forma um campo enunciativo que remete a outros enunciados ditos de outros campos e lugares. Assim, poderíamos levantar a hipótese de que há enunciados e proposições que podem ser proferidas em campos distintos e mesmo diversos, pressupondo que as enunciações têm certo grau de objetividade e

⁶⁷ Se a Arte tem mais valor do que a ciência, e é sempre utilizada por Nietzsche como paradigma em sua crítica da verdade, é que enquanto a ciência cria uma dicotomia de valores que situa a verdade como valor supremo e desclassifica inteiramente a aparência, na arte a experiência da verdade se faz indissolivelmente ligada à beleza, que é uma ilusão, uma mentira, uma aparência (MACHADO, 1999, p. 32-33).

independência em relação ao campo. A enunciação e a proposição seriam uma estrutura linguística independente do lugar?

2.5. A noção de campo e espaço social: uma representação da sociedade pela abordagem de Pierre Bourdieu

Há sempre um ponto de partida a partir do qual configuramos nossa apreensão, compreensão e representação do mundo social e de nós mesmos. Esse é o nosso espaço, feito porto, no qual nosso olhar se encontra ancorado. Lugar, ou um *entre lugares*: de relações, conflitos, disputas, representações, trocas, permanências, continuidade e descontinuidades. Campo onde todos, independentemente do nível de consciência, estão jogando; não há arquibancada, nem torcedores, perfeitos ou imperfeitos, santos ou pecadores, néscios ou sábios. Todos jogam e usam de estratégias para ocupar posições de maior prestígio. E o corpo? Não se move descoberto das vestes sociais; não é apenas corpo com consciência, moldado(a) pelas estruturas das circunstâncias que o(a) envolvem. É corpo que sente, deseja, experiencia prazer e dor, envolvido por tecidos de distintas práticas sociais. Portanto, jogar é inevitável, está implícito na pele social. Nesse campo, a ordem não é fruto do acaso, nem resultado de ações calculadas, mas resultado do jogo que interpela a todos. Cada qual incorporado pela herança de um passado coletivo, no qual a alquimia social estabeleceu regras e limites, alguns bem definidos, outros tênues e quase invisíveis.

Partimos da compreensão de que a Educação é um campo de múltiplas facetas epistemológicas, teórico-metodológicas e temáticas, no qual emergem diferentes e distintas práticas pedagógicas em situações concretas do mundo social em que outros campos (econômico, político, cultural) estão, também, situados em constante relação. Nenhum destes é fechado em si mesmo. Na ousadia de conceituação de uma palavra, ao mesmo tempo tão desbotada pelos usos de inúmeros e distintos especialistas que dominam grandes quadros teóricos ou simplesmente por agentes com discursos do senso comum, desprovidos de teorias científicas, mas portadores de experiências (bom senso) e vivências educativas, aproximamo-nos de Saviani (1985) que identifica essas duas posturas (de um lado a teórica e de outra a prática) numa relação de tensão ao considerar a Educação como prática mediadora e localizada na posição de “[...] intersecção do indivíduo e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (SAVIANI, 1985, p. 92). As proposições de Saviani encontram-se no contexto da crítica que direciona aos Programas de Pós-graduação e suas áreas de concentração, que criam seus especialistas, ou seja, aqueles que dominam uma

área do conhecimento e reduzem a Educação (que toma posição de coadjuvante) ao seu aparato teórico ou às áreas centradas em habilidades sociais e profissionais. Escreve Saviani (1985) que aparenta ser redundância e obviedade afirmar que um Programa de Pós-Graduação em Educação tem a educação como seu objeto central. Assim, num esforço de leitura, nos apropriamos do conceito de campo, elaborado por Pierre Bourdieu como uma ferramenta teórica e heurística na pesquisa que desenvolvemos. Referimo-nos à Pós-graduação (PPGE/UFSC) como um espaço do campo intelectual/científico (educacional) em que distintos agentes ocuparam e ocupam posições específicas numa relação que expõe o par dominador/dominado. Nesse espaço, sob contingências das disputas dos jogadores que aderiram (*illusio*) ao jogo do campo acadêmico, localizados em distintas posições (ao longo de 30 anos), foram desenvolvidas centenas de dissertações com variadas temáticas e abordagens teórico-metodológicas. É útil lembrar que no campo social não há acaso, os eventos (ou fatos sociais) não são de causas naturais, nem, por outro lado, resultados do cálculo lógico-matemático arquitetado por uma consciência individual. Ao falar da arquitetura sociológica das pesquisas de Pierre Bourdieu, torna-se profícuo fazer emergir o lastro histórico-genealógico de seu arcabouço teórico fecundado por outros clássicos da sociologia. Loïc Wacquant, na introdução ao texto de Bourdieu (2013), aponta influências que este recebeu na elaboração de alguns dos conceitos-chave em suas obras:

No geral, o artigo ilustra como Bourdieu combina o materialismo sensível de Marx, os ensinamentos de Durkheim sobre classificação (depois ampliados por Cassirer) e as análises de Weber das hierarquias de honra em um modelo sociológico próprio de classe (2013, p. 106).

Esses três clássicos da sociologia mencionados na citação - Marx, Durkheim e Weber - Bourdieu os tem como interlocutores em sua elaboração conceitual e com eles faz aproximações e rompimentos epistemológicos. A retomada da trajetória da constituição da sociologia como ciência no século XIX pode nos ajudar a identificar tais vínculos e rompimentos que faz Bourdieu.

2.5.1 Século XIX: nasce a sociologia.

É no século XIX (na Europa) que a sociologia nasce com suas propriedades de ciência, ao buscar compreender as mudanças, constituições e os novos arranjos daquela sociedade emergente. Foi um tempo paradigmático no que se refere às mudanças do espaço social em todas as suas dimensões: no modo de produção, da arte, ciência, filosofia, nas relações, organizações e disposição dos grupos sociais. Tais mudanças/transformações

(resultado das revoluções econômicas, políticas e científicas desde o século XVII) estão categorizadas em fatores de ordem: a) histórica – houve profundas transformações na estrutura da sociedade; b) epistemológicas – os ânimos com a ascensão da ciência (pelo método experimental), inaugurando uma nova forma de abordagem da natureza; c) técnicos - invenção de máquinas possibilitando novas configurações nas relações de trabalho e no volume da produção (SELL, 2013). Há, implícito nessa contextualização, todo um processo histórico no qual foram desencadeadas tais mudanças no século de nascedouro da sociologia, que elaborou novos paradigmas de interpretação e compreensão da sociedade emergente. O quadro (bastante sintético), apresentado por Sell (2013, p. 17), é de enorme sensibilidade didática e nos permite um olhar sistemático e panorâmico das transformações históricas referidas.

Quadro 1 – Organização estrutural da sociedade da Idade Média – Idade Contemporânea

ASPÉCTOS	IDADE MÉDIA	IDADE MODERNA	IDADE CONTEMPORÂNEA
Cultural	Teocentrismo	Renascimento; Reforma; Iluminismo.	Antropocentrismo
Político	Regimes Monárquicos	Revolução Francesa	Regimes Democráticos
Econômico	Economia agrária	Revolução Industrial	Economia industrial

Fonte: SELL, 2013, p. 17.

É esse mundo de continuidades e rupturas de paradigmas, com seus mecanismos de transformação, manutenção e reprodução da ordem social, em meio às suas circunstâncias, que Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917) e Weber (1864 – 1920), chamados de clássicos da sociologia, fizeram parte e, no exercício (*metiê*) de sociólogos, elaboraram suas compreensões (conceitos, proposições – teorias) a respeito da sociedade em ascensão, chamada de moderna (SELL, 2013). A compreensão do funcionamento dos mecanismos que geram as divisões sociais; que estabelecem os binômios morais: certo x errado, bom x justo; que distribuem os bens produzidos; estabelecem as distinções sociais; fazem perpetuar as dominações; atribuem identidades; instituem poderes; autorizam e desautorizam discursos; foi e continua sendo prioridade para as ciências sociais, com destaque à sociologia. O Quadro 1 evidencia uma sociedade que passou por rompimentos no que tange à organização e às forças

articuladoras e desarticuladoras da ordem social em cada espaço. A passagem da sociedade na qual o poder religioso era um/ou o elemento de ordenação e distribuição das posições sociais, juntamente com uma economia agrária, para um modo de produção industrial, ventilada por uma perspectiva humanista e novo ordenamento político, compuseram o cenário em que Marx, Weber e Durkheim, sob suas óticas, procuraram interpretar. Como escreve Bonnewitz (2003) é na recusa de ter que se enquadrar em uma dessas perspectivas ou tradições sociológicas, mas sem ignorá-las (pelo contrário, as reinterpretando) que se localiza Pierre Bourdieu (1930-2002); apropriando-se dessas abordagens teóricas, elaborou sua representação do mundo social dialogando criticamente com o extenso *corpus* epistemológico e teórico das ciências sociais e da filosofia. Em Bourdieu, temos uma interpretação do objeto “sociedade”, compreendido, sincronicamente, como campo e espaço sociais, implicando “[...] dotar-se de conceitos e instrumentos que permitem não apenas analisar a posição dos grupos e suas relações, mas também compreender a tendência à reprodução da ordem social” (BONNEWITZ, 2003, p. 52).

2.5.2 Campo social: espaço de ação dos agentes

No conceito de campo social, elaborado por Pierre Bourdieu, não há um comportamento displicente em relação às preocupações clássicas da sociologia que, por vezes, coloca indivíduo e sociedade numa posição de antagonismo e/ou dualidade. Pelo contrário, o indivíduo (em outras perspectivas, sujeito), na elaboração de Bourdieu, assume a identidade de agente dentro de específicos campos⁶⁸, nos quais, em concordância quanto às regras, fazem uso de distintas estratégias. Todos são jogadores, todavia, qualquer movimento de transgressão pressupõe conhecimento das regras que orientam tal jogo; nesta condição, a atitude, mesmo que anárquica, dentro do campo, configurado pelos múltiplos espaços, pode ser legítima. Ao trazer para a reflexão o termo ‘regras’, é preciso dizer que embora haja um aparente consenso de que elas fazem alusão a um conjunto de norma previamente estabelecido e, portanto, compreendidas por todos os jogadores e aceitas por eles, Bourdieu, em *Coisas Ditas* (2004), ao ser entrevistado, responde ao jornalista apontando a ambiguidade do termo, que por vezes camufla sua compreensão, que difere da de Lévi-Strauss.

[...] nunca se sabe exatamente se por regra entende-se um princípio de tipo jurídico ou quase jurídico, mais ou menos conscientemente produzido e dominado pelos

⁶⁸ Obs.: Nota de rodapé é explicativa e não simplesmente recorte-colagem. “O conceito de campo surge na obra de Bourdieu em um período mais tardio, e de certa forma eclipsou seu primeiro conceito fundamental, o de *habitus*” (MONTAGNER, 2011, p. 258).

agentes, ou um conjunto de regularidades objetivas que se impõem a todos aqueles que entram num jogo. É a um desses dois sentidos que se faz referência quando se fala de regra do jogo. Mas também é possível ter em mente um terceiro sentido, o de modelo, de princípio construído pelo cientista para explicar o jogo. Acho que, escamoteando essas distinções, corre-se o risco de cair em um dos paralogismos mais funestos das ciências humanas, aquele que consiste em tomar, segundo a velha fórmula de Marx, "as coisas da lógica pela lógica das coisas". Para escapar disso, é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, o senso prático, ou, se preferirmos, o que os esportistas chamam de "sentido do jogo", como domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo, que se adquire pela experiência de jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso (à semelhança, por exemplo, das técnicas corporais). Noções como a de *habitus* (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista sem cair no subjetivismo. É por isso que não me reconheço naquilo que Lévi-Strauss disse recentemente a propósito das pesquisas sobre o que ele chama de "sociedades domésticas". Embora eu não possa deixar de admitir que isso me diga respeito, já que contribuí para reintroduzir na discussão teórica em etnologia uma dessas sociedades onde os atos de troca, matrimoniais ou outros, parecem ter como "sujeito" a casa, a *maysou*, o *oustau*; e também para formular a teoria do casamento como estratégia... (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Para nós brasileiros, campo, no imaginário coletivo, está associado ao futebol⁶⁹, uma representação imagética potente e profícua como recurso heurístico no conjunto teórico (conceitual) das proposições *bourdieusianas*. No bojo de suas pesquisas, tal conceito, genealogicamente restabelecido e ressignificado, é operacionalizado tendo como escopo compreender como os agentes se posicionam e/ou são posicionados dentro de um específico campo numa relação dialética entre configuração e reconfiguração (aproximação e distanciamento) das relações de dominação: sua reprodução; o acúmulo, conversão e reconversão de capitais; e também o uso de estratégias, entendidas como um ponto de ruptura com a perspectiva do estruturalismo e a introdução da ação com agente, todavia, não é vista como fruto de uma ação calculada de forma lógica, pensada previamente, ela está implícita no corpo socializado que joga o jogo social, produto do senso prático (sentido do jogo), ou seja, “domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo”(BOURDIEU, 2004, p. 79). A atividade investigativa (que não foi pura especulação teórica), visando compreender as dinâmicas de localização dos agentes nos múltiplos espaços sociais, torna-se possível associando outros dois conceitos nucleares na perspectiva de Bourdieu: Capital e *habitus*. A temática do texto de Catani (2004) é promissora no contexto de nossa investida, pois procura pensar como as pesquisas brasileiras em educação apropriaram-se de categorias de análise oriundas da constelação teórica de Pierre Bourdieu – em destaque o conceito de campo⁷⁰.

⁶⁹ Que na leitura de Marilena Chauí (2000, p. 42) foi expressão do verdeamarelismo arraigado na copa do mundo de 1958 – 1970 e incorporado “[...] pela população brasileira que, sem distinção de classe, credo e etnia, o conserva mesmo quando as condições reais o desmentem”.

⁷⁰ Em escritos dos anos 70 - “[...]”*Le marché des biens savants*” (1971), “*Especificidade do campo científico e as condições sociais do progresso da razão*” (1975), “*Le champ scientifique*” (1976) etc.”- é que emerge a categoria de análise campo como nos indica Catani (2004, p. 3).

Essas três categorias (campo, capital e *habitus*) articulam-se, pela ação dos agentes, numa relação espacial, sem delimitações, nem mesmo contornos geográficos. Assim, podemos considerar campo como o espaço social no qual os agentes se posicionam em relação ao capital que possuem, sempre numa dimensão relacional. Portanto, torna-se possível afirmar que o campo social é composto de uma multiplicidade de espaços cujas posições dos agentes estão hierarquizadas. De outra forma escreve Bonnewitz:

A expressão espaço social assinala uma ruptura com as representações tradicionais da hierarquia social fundada sobre uma visão piramidal da sociedade. Esta atribui a cada classe uma posição na escala social em função de suas condições materiais de existência. Esta abordagem não só é redutora no plano empírico, pelo fato da consideração de um princípio único de hierarquização, mas também não pertinente no plano teórico, pois omite que uma classe social não pode definir-se isoladamente, mas somente em relação com as outras classes (BONNEWITZ, 2003, p. 52).

É com a tradição do modelo marxista⁷¹ de representação social estratificada em classes (proletários e capitalistas) cuja relação de dominação é definida pela posse (ou não) dos meios de produção (capital econômico) que Bourdieu, se assim podemos dizer, sob certa medida, estabelece um embate de recusa epistemológica⁷² (também coloca-se em posição de contrariedade ao estruturalismo de Lévi-Strauss⁷³). Para o autor francês, o processo de hierarquização dos agentes dentro do campo não está restrito a um único fator (por exemplo, o econômico na visão marxista), a posição social é um elemento de distinção estabelecido pela relação entre *habitus* e capital. O campo se organiza pelas relações de distinção entre agentes pela incorporação de disposições, ou seja, padrões de comportamento estruturados e estruturantes (*habitus*), numa relação simbiótica com habilidades, condições, objetos adquiridos ou herdados (capital). A elaboração do conceito de *habitus* tem sua contextualização histórica, que remete ao ano de 1963, quando Bourdieu escreve *Trabalho e Trabalhadores na Argélia* (CATANI, 2004). Esse conceito, como um recurso heurístico, possibilita-nos fazer alusão, conexão, com a ideia de Durkheim (em *Educação e Sociologia*[2013]) sobre o papel socializador da educação ao garantir a transmissão dos

⁷¹ “[...] a interpretação da obra de Marx sempre provocou as mais agudas polêmicas. Mesmo as escolas marxistas divergem sobre o significado de sua obra, o que torna difícil distinguir o pensamento marxiano (de Marx) do marxismo (teorias que partem de Marx). Apesar das divergências, defensores e críticos de seu pensamento são unânimes em reconhecer que Marx constitui um autor de fundamental importância histórica no debate intelectual e sociopolítico da modernidade” (SELL, 2013, p. 37).

⁷² Marx tem suas raízes epistemológicas em três abordagens teóricas: Filosofia alemã – dialogando com um grupo chamado de *esquerda hegeliana*; Socialismo utópico – Fourier, Simon, Proudhon; Economia política – estudando o modo de produção capitalista aproximando-se do pensamento de Adam Smith e David Ricardo (SELL, 2013).

⁷³ “Noções como as de *habitus* (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista, sem cair no subjetivismo. É por isso que não me reconheço naquilo que Lévi Strauss disse recentemente a propósito das pesquisas sobre o que ele chama de sociedades domésticas” (BOURDIEU, 2004, p. 79).

valores às novas gerações. Por isso, na relação entre o ser individual com o “outro”, identificado como:

[...] um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte; tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós é o objetivo da educação (DURKHEIM, 2013, p. 54).

Da aproximação entre Bourdieu e Durkheim, é possível dizer que a socialização realizada no campo da educação é o processo institucionalizado e institucionalizante de inculcar *habitus* nos indivíduos, ou seja, “o funcionamento sistemático do corpo socializado” (BOURDIEU, 1998, p. 62). Dessa forma, podemos ainda afirmar que a educação é um dos processos centrais em todo projeto de formação humana, pois ela incide diretamente sobre o corpo, suas disposições internas e externas.

No livro *O Poder Simbólico* (1998), vários elementos sobre a origem do conceito de *habitus* são apontados por Bourdieu. O autor reitera a dimensão processual da apropriação e utilização desse conceito em vários de seus textos, resultados da prática da pesquisa empírica e não da pura especulação teórica. O uso da noção de *habitus*⁷⁴ inscreve-se no movimento de rompimento epistemológico que Bourdieu faz em relação aos modelos teóricos no espaço das ciências sociais, que dominavam o campo de pesquisa, tais como o finalismo, filosofia da consciência, do inconsciente, do mecanicismo, estruturalismo e mesmo da economia clássica. O intuito era retomar o papel do indivíduo (que passa a ser agente) na trama social, resgatar seu papel como agente que estabelece relações conscientes e intencionais por meio de estratégias com outros agentes⁷⁵ dentro do campo específico. Nas palavras do próprio sociólogo: “[...] eu desejava por em evidência as capacidades «criadoras», activas, inventivas, do *habitus* e do agente [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 61). Essa ferramenta conceitual que ocupa lugar de centralidade nas investigações de Bourdieu é vista pelo autor como:

[...] um conhecimento adquirido e também em *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em acção: tratava-se de chamar a atenção para o primado da razão prática de que falava Fichte, retomando ao idealismo, como Marx sugeria nas *Teses sobre Feuerbach*, o lado activo do conhecimento prático que a tradição materialista, sobretudo com a teoria do reflexo, tinha abandonado (BOURDIEU, 1998, p. 61).

⁷⁴ Vem da noção aristotélica de *hexis* (BOURDIEU, 1998, p. 61).

⁷⁵ Que entre os althusserianos eram reduzidos a suporte da estrutura (*trager*).

Inferências podem ser feitas a partir da citação acima, que apresenta de forma organizada e sistemática apontamentos sobre a noção de *habitus*. Primeira - *habitus* é um *modus operandi* transmitido, que pode ser ensinado, herdado pela/na relação ativa que se estabelece entre diferentes agentes (classe ou grupo social); segunda – é um bem que tem valor (capital), pode ser utilizado na produção de outros bens (forma de investimento) e por consequência traz benefícios ao portador (agente) dentro de um campo. Pela exposição de Catani (2004), a partir da análise de textos de Bourdieu - *Le sens pratique* (GENÈVE, DROZ, 1972, p. 175), *A Reprodução* (1970) - outros ingredientes podem ser acrescentados à noção de *habitus* - tais como: a) sistema de disposições duráveis; b) estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturadoras.

Retornando ao conceito de campo, Bernard Lahire, em *Reprodução ou Prolongamento crítico*, extrai os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição do campo (LAHIRE, 2002, p. 47-48 *apud* CATANI, 2004, p. 5).

O Campo não é compreendido como um espaço fechado (gueto) de relações e regras entre os agentes. É um sistema local que interage com o global: (i) é um microcosmo situado no macrocosmo, em que faz parte de um espaço mais abrangente, mesmo mantendo tal abertura aos fatores externos (econômico, político, cultural), além de seus limites; (ii) as regras de um campo são específicas dele, não se aplicam a outro. Visto como um sistema, um conjunto de elementos interdependentes de modo a formar um todo organizado, fica explícito que todos os espaços e agentes dentro do campo estão “conectados” também por elementos que são externos (objetivos) a eles, ou seja, (iii) estruturam as posições em contínua disputa pelos agentes que incorporaram algum *habitus* visto como disposição necessária, para estar no campo e participar do jogo que tem por disputa; (iv) um tipo específico de capital, (v) assim, sua posse, ou não, estabelece distinção entre os agentes (vi) configurando a estrutura de funcionamento do campo, todavia, (vii) a mobilidade dentro do campo se dá mediante uso de estratégias que têm por finalidade a conservação ou subversão da ordem em vigor. (viii) Os que se encontram numa posição de dominação procuram conservar a ordem do campo – uma estratégia é a sacralização dos rituais de passagem e de consagração do mérito, contudo, (ix) o perfil dos agentes dentro do campo é dado pela relação entre *habitus* e capital, ambos estabelecem a localização social dos agentes.

Não podemos deixar de problematizar outro conceito nuclear em Bourdieu – a noção de estratégia. Retomamos aqui a posição de contrariedade de Bourdieu, em *Coisas Ditas*, em relação às proposições de Lévi-Strauss - e agora no que tange a noção de estratégia - compreendida por este como um ato consciente, calculado, planejado, escolha livre do sujeito

impulsionado por motivações de distintas ordens. Parece-nos que Bourdieu (2004) vê essa posição de Strauss como empecilho para introduzir nas ciências o instrumento heurístico da ideia do agente que tem incorporado um modo de agir pertencente ao mundo social (*habitus*) e o uso por este de estratégias que, num primeiro momento, não são resultados de uma operação calculada e consciente. Ao ser interrogado sobre a noção de estratégia, responde:

A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais, em particular no caso de Cabília, e outros lugares com certeza, dos jogos infantis. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe). Descrevi, por exemplo, as estratégias de jogo duplo que consistem em "legalizar a situação", em colocar-se ao lado do direito, em agir de acordo com interesses, mas mantendo as aparências de obediência às regras. O sentido do jogo não é infalível; ele se distribui de maneira desigual, tanto numa sociedade quanto numa equipe. Às vezes, ele falha, especialmente nas situações trágicas, quando então se apela aos sábios, que em Cabília em geral também são poetas, e sabem tomar liberdade com a regra oficial, que permite salvar o essencial daquilo que a regra visava a garantir. Mas essa liberdade de invenção, de improvisação, que permite produzir a infinidade de lances possibilitados pelo jogo (como no xadrez), tem os mesmos limites do jogo. As estratégias adaptadas quando se trata de jogar o jogo do casamento Cabília, no qual a terra e a ameaça de partilha não intervêm (devido à indivisão na partilha igual entre os agnatos), não conviriam no caso de se jogar o jogo do casamento beamês, no qual é preciso salvar antes de tudo a casa e a terra. Percebe-se que não se deve colocar o problema em termos de espontaneidade e coação, liberdade e necessidade, indivíduo e social. O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles e somente àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. Isso se transpõe facilmente para o caso do casamento. Como mostrei no caso do Béam e de Cabília, as estratégias matrimoniais são produto não da obediência à regra, mas do sentido do jogo que leva a "escolher" o melhor partido possível considerando o jogo que se tem, isto é, os trunfos e as cartas ruins (as moças particularmente), e a arte de jogar que se possui; é a regra explicitada jogo - por exemplo, os interdito se as preferências em matéria de parentesco ou as leis sucessórias- que define o valor das cartas Crapázese moças, primogênitos e caçulas). E as regularidades que se podem observar, graças à estatística, são o produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas (as necessidades inscritas na estrutura do jogo ou parcialmente objetivadas em regras) ou incorporadas (o sentido do jogo, ele próprio distribuído de modo desigual, porque em toda parte, em todos os grupos, existem graus de excelência (BOURDIEU, 2004, p. 81-82).

2.5.3. O conceito de Capital abordado por Bourdieu

Envoltos nas disputas e lutas sociais que nos circundam e das quais fazemos parte, as estratégias discursivas do poder dominante ganham espaço no campo político-ideológico através de discursos retóricos que insistem na tese de que vivemos numa democracia na qual todos (cidadãos) são tratados pelo princípio da justiça e da igualdade. Uma suposta igualdade de oportunidades, na qual o mérito individual explicaria as desigualdades de desempenho (consequentemente de sucesso social – o que significa acesso aos bens produzidos mediante a conversão do capital escolar em econômico), por exemplo, dentro do campo da educação. As pessoas desejam a igualdade enquanto ponto de partida e não como de chegada. Nessa hora, o mérito, que é tão combatido, faz sentido. Todos querem ser reconhecidos pelos seus méritos individuais, supostamente resultados de esforços, dedicação, tempo ou genialidade.

Num contexto histórico, análogo ao descrito, foi que Pierre Bourdieu criou o conceito de capital cultural, operacionalizado no esforço de sociólogo, no intuito de compreender, por dentro, o funcionamento da máquina social que produzia um sistema educacional injusto no qual a desigualdade de desempenho se explicava pelo mérito, talento individual. Escrevem Nogueira e Catani (1998, p. 9):

Ele formulou o conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o “sucesso escolar” (isto é, os benefícios que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter o mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe.

As explicações de cunho naturalista⁷⁶, ainda, encontram eco na voz de profetas e profetizas da educação, convencidos pela força do poder da crença usada como estratégia de consagração e legitimação das ditas verdades (BOURDIEU, 2008). A consagração do mérito é a própria consagração da visão dominante - ao esconder, velar as causas reais das desigualdades sociais, portanto, ideológicas. Aqui, porque não dizer, a análise sociológica é um ato de denúncia, todavia sem engajamento político-partidário. Nessa investida, o conceito de capital cultural, assim como capital social e simbólico, tem valor heurístico no conjunto da obra de Bourdieu, associados sempre à noção de campo. Como já vimos, a posição de cada agente no espaço social está em ordem direta com o capital que este possui e as estratégias usadas para se valerem dos benefícios que eles podem proporcionar.

⁷⁶ Aqui está um dos rompimentos de Bourdieu: “com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, quanto às teorias do capital humano”(NOGUEIRA, CATANI, 1998, p. 9).

Na abordagem de Bonnewitz (2003), num primeiro momento, a ideia de capital nos remete ao campo semântico e teórico da economia, pois há uma relação de comparação e apropriação de atributos pertinentes ao capital (acumulação, investimento, transmissão, lucro) da qual Bourdieu se utiliza para desenvolver suas análises sobre o campo social, seus espaços e a posição dos agentes analiticamente de maneira relacional.

Dessa forma, o conceito de capital cultural pode ser compreendido como bens (físicos ou imateriais) detentores de (ou que possuem) “certo” valor em posse de um determinado agente. Tal valor pode ser encontrado sob três formas:

Primeira: no estado incorporado. Isso implica que um indivíduo (agente), no uso do seu tempo, dedica-se a internalizar tais valores (“Um trabalho do sujeito sobre si mesmo”) que estão umbilicalmente, como numa ação simbiótica, adicionados, assimilados, integrados em seu corpo, portanto, passa a fazer parte desse agente em seu agir. Vamos tentar visualizar o que estamos elucidando: peguemos como exemplo o que acontece nas escolas militares⁷⁷; todo processo de inculcação, internalização, incorporação pelos quais os jovens (que entram para a carreira) chegam e, ao término, as novas disposições (o corpo passa a ser expressão dos valores daquela instituição), é o próprio *habitus* militar. “Este processo de incorporação do *habitus* dar-se-á num primeiro momento, no curso de formação que estes sujeitos serão submetidos” (BRAND; TOLFO, 2012). Ali se criaram disposições duráveis sobre o corpo, estruturas comportamentais. Para fazer parte dessa corporação, torna-se indispensável “[...] que o *modus operandi* militar seja incorporado pelos sujeitos que recém adentraram na corporação” (BRAND; TOLFO, 2012, p. 1)

O segundo estado é o objetivado. Encontra-se em forma materializada, por exemplo: quadros, livros e outros objetos desse universo cultural. Estes bens materiais mantêm relação de importância com outros capitais (econômico, simbólico, incorporado). Lembra-nos Bourdieu:

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (1998, p. 78).

O terceiro estado é o institucionalizado. A magia social é capaz de institucionalizar o capital cultural que outrora fora incorporado. Agora, sua força e seu valor emanam, ou estão

⁷⁷ Ver artigo: *O Processo De Formação Do Policial Militar*. BRAND, Aniele Fischer; TOLFO, Suzana da Rosa, 2012.

condicionados à instituição a que (por exemplo, os certificados, diplomas) este capital está associado. Todavia, a relevância, os benefícios e vantagens usufruídas pelo agente portador desse capital dependem da força institucional, sua posição no campo social. Sim, a distribuição dos capitais não é isonômica nem mesmo entre as instituições, podemos dizer que existe uma hierarquização destas, estabelecida pelo volume e qualidade do capital que possuem, além da habilidade de criar a crença sobre a distinção desse capital em relação a outros. Vejamos como as universidades, com seus programas de pós-graduação, estão em posições distintas (em decorrência da avaliação do capital que produziram) e o poder simbólico que isso representa e possibilita a elas e aos agentes que delas fazem parte.

Para falar do capital social, quero fazer uso de uma memória que me acompanha desde o tempo de graduação em filosofia⁷⁸, nas aulas do professor Nestor. Dizia ele, em tom de ironia:

- O bom não é só ter a chave, mas ser amigo do dono da chave!

Essa fala [de certa forma um conselho], de forma implícita, traz em si a ideia de capital social: metaforicamente alude à noção de “abrir portas”. Ser amigo do dono da chave significa manter e participar de uma rede de relação entre agentes que se reconhecem como portadores de algum bem, proporcionando aos que estão vinculados outras vantagens. O dono da chave está conectado a essa rede de relações que os indivíduos (agentes), também possuidores de alguma forma de capital, estabelecem na rede, interações de interesse. Portanto, estar vinculado a ela possibilita abrir portas de acesso a distintos espaços, oportunidades, bens, capitais. É uma relação de troca de bens de toda ordem. Quanto ao volume do capital social de um agente, nós o compreendemos pela extensão (ao potencial) e alcance da rede de relações e do acúmulo de outros capitais em posse desse agente (NOGUEIRA, CATANI, 1998). Portanto, pode-se dizer que estar vinculado a uma rede de relações (de portadores de algum bem) é uma porta que se abre à conversão e reconversão do capital (bem). Aos que estão circulando pelo campo acadêmico, fazer parte de um grupo de pesquisa, uma associação, pode ser uma estratégia de ampliação do seu capital social, que é concomitantemente simbólico.

Não existe uma linha expressiva, acentuada, que delimite os efeitos da ação dos capitais na representação social criada pelos agentes; podemos assim dizer que estão imbricados. Dessa forma, o capital simbólico é o resultado da ação dos outros capitais, os quais, dentro de um campo social específico, pela ação dos agentes são ressignificados,

⁷⁸ Na FEBE (Fundação Educacional de Brusque). Uma instituição na qual o curso de filosofia era basicamente destinado àqueles que estavam inseridos na trajetória seminarística para serem padres.

ordenados e utilizados como instrumentos capazes de criar distinções entre esses mesmos agentes, os aproximando ou distanciando mediante a força simbólica, ou seja, por aquilo que são capazes de proporcionar, muito mais pela ação simbólica do que pela objetividade de sua materialidade.

[...] o capital simbólico” (da ordem do conhecimento e do reconhecimento, dependente dos sistemas cognitivos de agentes que operam classificações no social) está condensado em “representações sociais” geradas nas interações grupais que ocorrem em campos sociais de lutas (CAMPOS; LIMA, 2018, p. 4).

O reconhecimento é um desses efeitos dos outros capitais (econômico, cultural, social) que faz emergir o capital simbólico (conjunto de representações valorativas sobre as relações dos agentes em posse de outros capitais) no contexto das representações sociais e seus ordenamentos. Ele (o capital simbólico) é sempre relacional, pois pressupõe que agentes e grupos necessitem uns dos outros na legitimação das posições através do reconhecimento. Desta forma, podemos falar de uma dominação simbólica que perpassa os âmbitos da objetividade dos capitais e da subjetividade (esquema cognitivo) dos agentes (CAMPOS, LIMA, 2018). Vejamos que a ideia de capital simbólico somente pode ser compreendida tendo em vista noções como campo, *habitus* e crenças. O poder simbólico, por exemplo, dos diplomas escolares, que estão atrelados a um campo de disputas por posições (dimensão objetiva), que geram estruturas de comportamentos (dimensão subjetiva), legitimados por uma crença coletiva no poder desse capital. O agir dos agentes sociais está caracterizado tanto por propriedades materiais como por simbólicas. As primeiras podem ser capturadas, mensuradas pelos dados estatísticos, o que significa que os capitais estão num movimento de distribuição entre os agentes e grupos num específico campo. As propriedades simbólicas constituem as representações, significações (fruto da operação mental) que tais agentes fazem do campo social no qual tais capitais (objetivados) foram distribuídos.

Portanto, como escreve Bourdieu (2013), podem ser feitas duas leituras da realidade social – uma objetiva, expressa pelos números, estatísticas que pretendem mensurar a distribuição dos capitais, outra captando e decifrando as representações simbólicas realizadas pelos agentes. Essas duas formas de visão do mundo social nos remetem ao embate entre os objetivistas e os subjetivistas⁷⁹. Explica Bourdieu (2013, p. 96) que os grupos, ou mesmo as

⁷⁹ “Os objetivistas, que admitem a existência de uma realidade social independente das consciências e das vontades individuais, fundam as construções das ciências, de maneira bastante lógica, sobre uma ruptura com as representações comuns do mundo social (as pré-noções durkheimianas); os subjetivistas, que reduzem a realidade social à representação que delas fazem os agentes, tomam por objeto, de maneira bastante lógica, o conhecimento primeiro do mundo social: simples relatório de relatórios [...] produto de estruturas mentais, ou seja, linguísticas” (BOURDIEU, 2013, p. 106-107).

classes, existem no campo sob dois aspectos: pela distribuição dos bens materiais; e pelas representações, classificações produzidas pelos próprios agentes e expressas num estilo de vida, ou seja, numa disposição corporal (*habitus*) incorporada pelas condições e significações dadas pelo ordenamento simbólico que dá contornos aos agregamentos.

Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção. O capital simbólico, com as formas de lucro e de poder que assegura, só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas como corpo correto, língua, roupa, mobília (cada uma delas obtendo seu valor a partir de sua posição no sistema das propriedades correspondentes, ele mesmo objetivamente referido ao sistema das posições nas distribuições) e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predispõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força (BOURDIEU, 2013, p. 96).

O espaço social é lugar de trocas simbólicas, isso equivale dizer que os símbolos gozam de reconhecimento coletivo, portanto, transitam como elementos de legitimação de práticas incorporadas pelos agentes, o que compreende dizer que caso um determinado agente não tenha incorporado as disposições (*habitus*) de uma classe ou grupo, não poderá compreender ou decodificar os significados simbólicos pertinentes àquele espaço. Ligação?

“Toda distribuição desigual de bens ou de serviços tende assim a ser percebida como sistema simbólico, ou seja, como sistema de marcas distintivas: distribuições como a dos automóveis, os lugares de residência, os esportes [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 112).

2.6 Quem quer jogar? Entre regras e estratégias, ao final: vencidos e vencedores.

2.6.1 O bom jogador é o que faz o que o jogo pede

A representação⁸⁰ que Bourdieu faz da sociedade como um campo (e seus espaços) no qual as posições dos agentes são resultados do jogo que se joga poderia despertar no imaginário coletivo a existência de um arquiteto que cria, determina e escreve as regras desse jogo e estabelece o prêmio aos vencedores, que vão ocupar um lugar de destaque (distinção) em detrimento dos perdedores (que não deixam de também ocupar uma posição). Devaneio possível, contudo incompatível com o pensamento do sociólogo, que utiliza das noções de espaço, campo e jogo, que nos remetem, necessariamente, de forma implícita ou explícita, a outras categorias no conjunto orquestrado de suas pesquisas, por exemplo, em obras como *Coisas Ditas* (2004); *Poder Simbólico* (1998); *Homo Academicus* (2011); *A Distinção* (2011); *A Produção da Crença* (2004); *Os Herdeiros* (2014).

⁸⁰ Como toda imagem ou metáfora, tem seus limites enquanto ilustração.

Torna-se quase impossível pensar um jogo que não tenha algum tipo de regra, o que nos permite propor que elas estão (ou são) intrínsecas a qualquer jogo (*ludos*) e este transita pelo espaço simbólico, pois é capaz de aproximar, unir. Isso mesmo. E se tal magia acontece é porque os que jogam desejam o prêmio destinado aos vencedores. Diante da representação da imagem do jogo social, alguém, num primeiro momento, poderia indagar-se a respeito do jogar ou não jogar. Quem está no campo (espaços) tem essa margem de escolha? A compreensão dos agentes como uma *ação-com-sujeito* significaria que o jogo social está condicionado à vontade dos agentes (indivíduos) os quais, por um ato deliberado da vontade, poderiam optar em jogar ou não? A essa pergunta a resposta parece-nos ser: não. A noção de jogo não coloca no centro da cena o problema da liberdade (escolha), mas sim o pressuposto de que há nos agentes, distribuídos pelo campo social, predisposições internas que os impelem a jogar na observância das regras. Bourdieu (2004), explicitando sobre a polissemia do sentido de termo regra e as camuflagens desses sentidos, procura distingui-la do termo regularidade. Para ele, o jogo social é compreendido como um evento de regularidades.

O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidade. Nele as coisas se passam de modo regular, os herdeiros ricos se casam regularmente com caçulas ricas. Isso não quer dizer que seja regra, para os herdeiros ricos, desposar caçulas ricas. Mesmo que se possa pensar que desposar uma herdeira (mesmo rica, e a fortiori uma caçula pobre) seja um erro, e até, por exemplo, aos olhos dos pais, uma falta (BOURDIEU, 2004, p. 83).

2.6.2 Estratégias do jogo e jogo das estratégias

Em *Coisas Ditas*, a crítica de Bourdieu ao estruturalismo de Strauss perpassa também pela sua divergência à compreensão da ideia de estratégia. Prescreve Bourdieu:

[...] é preciso inscrever na teoria o princípio real das estratégias, ou seja, o senso prático, ou, se preferirmos, o que os esportistas chamam de "sentido do jogo", como domínio prático da lógica ou da necessidade imanente de um jogo, que se adquire pela experiência de jogo e que funciona aquém da consciência e do discurso (BOURDIEU, 2004, p. 79).

Para o autor de *Poder Simbólico*, a estratégia não é compreendida como se fosse consequência de um cálculo subjetivo. Ela é parte de um aprendizado histórico que se dá desde a mais tenra idade. “O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige” (BOURDIEU, 2004, p. 81). Isso reforça a proposição de que, estando no campo, jogar não é um ato a que o agente se possa negar, está implícito no *habitus* incorporado de quem ocupa alguma posição nesse espaço e que possibilita a aproximação ou o distanciamento dos agentes, mediante

estratégias⁸¹, criando grupos distintos no espaço social. Na perspectiva bourdieusiana, orientada por um raciocínio de origem empírico-indutiva, a origem do grupo estaria no interesse de conservação e manutenção de algum bem, ou de uma determinada ordem social na qual se encontra determinado o tipo/estado de dominação. Esse é um pressuposto que se difere do durkheimiano, no qual a solidariedade (orgânica e/ou mecânica) explicaria a coesão social.

2.6.3 Os grupos sociais no campo

Para se pensar a existência dos grupos no espaço social, torna-se inevitável a aproximação e conhecimento, em profundidade, das estratégias de reprodução usadas para mobilidades dentro do campo específico. O trânsito pelo campo social é uma realidade necessária aos agentes, pois os espaços sociais configuram e se reconfiguram de acordo com a economia dos capitais que ali vigoram, pois estes se tornam elementos ao redor dos quais os agentes se reúnem (sentimento de pertença) por aproximação, pela semelhança (também volume) do capital que possuem ou separados pelo distanciamento devido às ausências desse capital. Portanto, os grupos são formas de estabelecer distinções dentro do campo ou dos espaços sociais.

Em suma, os grupos - familiares ou outros - são coisas que se fazem, à custa de um trabalho permanente de manutenção, do qual os casamentos constituem um momento. E o mesmo ocorre com as classes, quando elas existem, por pouco que seja (alguém já perguntou o que é existir para um grupo?): o pertencimento a uma classe se constrói, se negocia, se regateia, se joga. E, aqui ainda, é preciso superar a oposição do subjetivismo voluntarista e do objetivismo cientista e realista (BOURDIEU, 2004, p. 95).

O jogo exitoso de barganhas possibilita ao agente fazer parte de um grupo ou classe, e para manter-se agregado é preciso investir e ampliar o capital de uso naquele espaço; para isso as estratégias são acionadas. A existência de lutas e disputas entre os grupos nos distintos espaços é inerente aos próprios grupos. Aqui, a coesão é muito mais uma estratégia de sobrevivência do grupo e, portanto, dos benefícios destinados aos seus membros. Assim como num casamento, o amor “[...] é uma forma de amor *fati*: amar é sempre um pouco amar no outro uma outra realização de seu próprio destino social” (BOURDIEU, 2004, p. 90). Os espaços sociais que os grupos ocupam são delimitados, também, pelo uso e disputa do poder simbólico, força capaz de agregar, criar grupos (classes). Certamente, tal embate acontece

⁸¹ Bourdieu (2004) faz alusão ao casamento, como estratégias de conservação e reprodução, entre os grupos por ele estudados.

entre os que detêm o capital simbólico e adquirem autoridade devido às lutas travadas. O capital simbólico de uma pessoa, necessariamente, passa pelo reconhecimento social, e aí reside sua força de criar representações de mundo ou mesmo de reconhecer quaisquer outras representações, ou seja, o poder que foi reconhecido passa a ser autorizado a também reconhecer e, portanto, criar novos grupos ou mesmo de ser um porta-voz que faz discurso de legitimidade, ou seja, tem o poder de representar, de ser arauto autorizado da coletividade (grupo ou instituição). “O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras” (BOURDIEU, 2004, p. 167). Ele é revestido do poder da magia, não algo ilusório, falso, mas sempre em sintonia com a realidade, e o que o torna mais forte é um “poder de consagração”. Consagrar e separar é tirar da esfera do profano e dar ao objeto ou pessoa uma aura de pureza, portanto, distinto, que vive num mundo que para ser alcançado se faz necessário muito sacrifício; assim, os que lá conseguem chegar são dignos do prêmio final (um diploma, certificado) como recompensa, uma ode ao mérito individual.

2.6.4 Dominação, uma forma do exercício do poder

Quando pensamos a sociedade pela ótica do conceito de campo, no qual os agentes, pela incorporação de *habitus*, disposições estruturadas e estruturantes, são situados, emerge, também, no núcleo da teorização bourdieusiana, a noção de dominação, indicando o *como* se estabelecem (ou estão estabelecidas) as relações sociais entre esses mesmos agentes. Assim, no esforço de compreensão da categoria dominação, na perspectiva de Pierre Bourdieu, elegemos dois pontos de partida: o primeiro é a obra do próprio autor *A dominação masculina* (2012); o segundo é o pressuposto de que o escritor também de *Poder Simbólico* (1998), do ponto de vista teórico, tem seus lastros genealógicos em Max Weber, que operacionalizou o conceito de dominação em *Economia e Sociedade* (1999).

O mito, tomado em seu sentido etimológico (*mythos*), como narração pública, é semente plantada, fecundada e incorporada no imaginário simbólico de uma comunidade. É narrativa que institui heróis, elege e dissemina modelos de virtude, portanto, o exercício do poder passa pelo retorno e apropriação do mito a fim de impor ideias, visão de mundo organizada a partir de uma determinada lógica de dominação nas relações e interações sociais. A força do uso do mito está na dinâmica do eterno retorno, uma relação circular entre presente – aqui-e-agora -, que se justifica num passado que se renova sempre, pois é o instante fundacional do próprio mito (de uma ordem social estabelecida). Desta forma, podemos falar

de mito fundador⁸², que estabelece a justificativa de uma ordem social do presente enraizada no pretérito. É uma narrativa envolta em rituais, que transcende o tempo e se perpetua, pela repetição, como causa primeira de uma ordem social. É uma forma de naturalização do jogo social permeado por distintas formas de dominação. A fundação, que se difere da formação (que se dá ao longo da história), é sempre nostálgica, evoca um momento mágico, mítico; o instante maravilhoso do ato criador pelas mãos de uma divindade, (personificada ou não), que em suas palavras ordena o mundo (cosmos - estabelece cada coisa em seu devido lugar) a partir do caos (desordem). Formação é processo histórico e temporal, a fundação não se define ou se define no tempo e nem no espaço, os transcende pela capacidade de reinvenção, adequação das forças e ideologias que agregam diferentes instrumentos de atualização do mito como potência ordenadora das relações de dominação ao estruturar comportamentos, (*habitus*) - disposições legitimadas e legítimas – portanto, incorporadas, que vão se perpetuando dentro de uma estabelecida ordem social. Visão de mundo imposta pelo sentido de obediência sagrada ao que não pode ser mudado, pois expressa a mais pura condição e uma ordem natural. Assim, expressa Marilena Chauí (2000, p. 9): “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”.

Na obra *A dominação masculina*, Bourdieu teoriza a partir do trabalho de observação que faz à sociedade Cabília, nos anos de 1970, na tentativa de compreender como se perpetuam as estruturas de divisão e imposição sexual, nesse caso uma sociedade androcêntrica na qual o papel do mito fundador entra em cena justificando a ordem social, disposição e formação dos corpos, mediante estrutura gramatical⁸³ do sexo, estabelecendo e perpetuando a dominação do masculino sobre o feminino.

Foi na fonte (tala) que o primeiro homem encontrou a primeira mulher. Ela estava apanhando água quando o homem, arrogante, aproximou-se dela e pediu de beber. Mas ela havia chegado primeira e ela também estava com sede. Descontente, o homem a empurrou. Ela deu um passo em falso e caiu por terra. Então o homem viu as coxas da mulher, que eram diferentes das suas. E ficou paralisado de espanto. A mulher, mais astuciosa, ensinou-lhe muitas coisas: 'Deita-te, disse ela, e eu te direi para que servem teus órgãos'. Ele se estendeu por terra. Ela acariciou seu pênis, que se tornou duas vezes maior, e deitou-se sobre ele. O homem experimentou um prazer enorme. Ele passou a seguir a mulher por toda parte, para voltar a fazer o mesmo, pois ela sabia mais coisas que ele, como acender o fogo etc. Um dia, o homem disse à mulher: 'Eu quero te mostrar que eu também sei fazer coisas. Estende-te, e eu me deitarei sobre ti'. A mulher se deitou por terra, e o homem se pôs sobre ela. E ele sentiu o mesmo prazer. E disse então à mulher: 'Na fonte, és tu

⁸² Abordado por Marilena Chauí (2000) em seu livro *Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária*.

⁸³ Em cima em baixo, passivo e ativo, seco e úmido, fora e dentro.

(quem dominas); na casa, sou eu'. No espírito do homem são sempre estes últimos propósitos que contam, e desde então os homens gostam sempre de montar sobre as mulheres. Foi assim que eles se tornaram os primeiros e são eles que devem governar (BOURDIEU, 2012, p. 28).

O mito fundador está na origem de um mundo que “[...] constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2012, p. 18); estabelece representações no que tange às relações masculino/feminino (homem-mulher). A fonte⁸⁴ é alusão ao encontro fundador entre homem e mulher, relação que se deu primeiramente pela satisfação de uma necessidade vital – beber água (natureza); quem dominava a técnica (cultura) de tirá-la do poço era a mulher (prefiguração da natureza em confronto com a cultura), as tarefas do ambiente doméstico se destinavam a ela, sua função é cuidar do homem, prover suas necessidades, mas é ele quem manda, estabelece como deve ser, o ordenador. No mito, a divisão sexual se estabelece pelos atributos físicos, ligados à força física imanente ao homem e qualidades psicológicas (astuciosa) à mulher. Pode-se fazer um paralelo com a narrativa Judaico-Cristã - presente na Bíblia no livro do Gênesis⁸⁵ – nas figuras de Adão e Eva: o atributo astuto (moralmente negativo) é dado à cobra (feminino) que engana a mulher, e esta, pela mentira, leva vergonha ao homem e, como consequência, perde o paraíso. Isso estabelece o pressuposto de que a relação social estaria na ordem de uma relação de dominação, o desejo de posse do outro (no caso do homem sobre a mulher no mito da Cabília), emerge como princípio organizador da divisão social, assim, entre homem e mulher, estaria em curso uma relação de dominação erotizada (BOURDIEU, 2012). “Mas, em cima ou embaixo, ativo ou passivo, essas alternativas paralelas descrevem o ato sexual como uma relação de dominação” (p. 29). Dominar aqui é o mesmo que submeter o outro ao seu poder, à sua vontade.

Evoquemos o segundo ponto de partida. Um bom momento para trazermos ao texto o que Weber compreende sobre dominação. Para ele, entra em cena a noção de poder, pois vê, de forma geral, a dominação (como exercício do poder) como a possibilidade de impor sua vontade sobre outros, ou mesmo a probabilidade de obediência à ordem imposta. Acontecendo esse procedimento, diríamos que a dominação é o poder em ação, o qual exerce influência sobre as pessoas nas tomadas de decisão e escolhas. Por outro lado, é razoável dizer que a obediência a uma vontade, necessariamente, não reflete o poder de um sobre outro; ela

⁸⁴ Imagem da casa.

⁸⁵ “[...] que significa origem, nascimento, pois nele se encontram narrativas sobre a origem do mundo, da vida e do povo de Israel. [...] a história de Israel não começa com a criação ou com a o chamado de Abraão. Assim, embora o Gênesis apareça no início da Bíblia, suas narrativas foram elaboradas muito tempo depois, já na terra de Israel” (BÍBLIA PASTORAL, p. 21).

– a obediência – pode ser uma resposta consciente e racional, uma estratégia de quem está no jogo, pois traz em si o interesse de atingir alguma forma de gratificação (WEBER, 1999, 2004), que necessariamente não se exaure em um bem econômico, mas passa quase sempre por ele como uma via de acesso ao fim desejado. O poder da dominação funciona na medida em que a crença na sua legitimidade se estabelece e a ela se adere. O mito presente na sociedade Cabília, por exemplo, reforça a crença⁸⁶ da legitimidade do poder (da ação de dominação) masculino sobre o feminino, que vai além de sua materialidade, se metamorfisa na sutilidade do poder e da violência simbólica que é, por sua vez,

[...] violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2012, p.7-8).

A dominação é um fenômeno de múltiplas raízes, presente em todas as formas de sociedade. Max Weber (1999) aponta três tipos puros e legítimos dessa forma de exercício do poder: racional, tradicional e carismática. No tocante à legitimidade, a dominação racional tem na crença a ordem estabelecida, o reconhecimento do poder atribuído aos diferentes agentes. Vejamos no caso do mito da Cabília, no qual a legitimidade do ordenamento social é androcêntrica e busca no passado (pela sua força fundadora e simbólica) a legitimidade da violência masculina pelas vias da legalidade, portanto, juridicamente instituída. O rito tem a função de sacralizar e atualizar a tradição e essa necessita de seus guardiões (“sacerdotes”), os mesmos que presidem o rito. A crença nesse passado atualizado corrobora a força da dominação tradicional. Já o poder carismático legitima-se na força de uma personalidade elevada aos altares da santidade pelos atos heroicos que dá a quem realiza o caráter de autoridade às suas palavras.

A questão do método sempre foi algo nevrálgico na história das ciências. Desta forma, nos arriscamos em transitar por algumas questões que problematizam tal itinerário histórico-científico estabelecendo um rápido olhar sobre escritos de Descartes; Bacon, Durkheim e com perspectivas de críticos da ciência como Chalmers.

⁸⁶ Sobre essa temática, temos *A produção da Crença – contribuição par uma economia dos bens simbólicos* (1977), É composto por três ensaios da década de 1970. Bourdieu dialoga com autores da filosofia, história, antropologia e economia. A necessidade de articular conhecimentos interdisciplinares é mostrada pelo autor como uma necessidade categórica ao exercício de sociólogo. “Propõe então fazer uma sociologia das trocas simbólicas, a única capaz de apreender de maneira crítica, e na forma de denúncia, formas de dominação que não usam a força física e brutal. A objetivação e institucionalização dos mecanismos de dominação, como o sistema jurídico, o sistema de ensino e o aparelho de Estado, são para o autor formas eufemizadas, desconhecidas e legítimas, de dominação” (BOURDIEU, 2008, p.15).

CAPÍTULO III

3. A QUESTÃO DO MÉTODO E DA METODOLOGIA NA PESQUISA CIENTÍFICA

[...]O aparecimento gradual da teoria ondulatória da luz só ocorreram porque alguns pensadores *decidiram* não se deixar limitar por certas regras metodológicas óbvias ou porque *involuntariamente as violaram* (FEYERABEND)

Estamos ampliando nossa compreensão de que na elaboração de projeto de pesquisa e em seus movimentos *a posteriori*, a questão do método ocupa lugar de urgência. Todavia, pela perspectiva de Ludwing (2014, p. 204), na “[...] área educacional, não é incomum notar nos trabalhos acadêmicos a ausência da menção ao método ou a presença de uma referência apenas sumária”. Esta afirmação ganha relevância e nos inquieta quando nos vemos diante do *corpus* da empiria, formada por mais de 940 resumos de dissertações em análise nessa pesquisa.

Aqui nosso intuito é sondar e refletir, de forma restrita, a noção de ciência e método, pois um mapeamento e análise metodológica das dissertações produzidas no PPGE/UFSC constituem para nós o objetivo de pesquisa. Para tanto, fizemos um resgate de algumas problemáticas que acompanharam a história da ciência moderna nos séculos XVII, XVIII e XIX, nas figuras de Descartes e Bacon, com a consagração do método indutivo nas ciências da natureza e mais tarde o esforço de Durkheim em dar status de ciência à Sociologia mediante o método.

3.1 O que distingue a ciência de outras formas de saberes?

Seria exagero propor que a ciência se distingue, principalmente, de outros saberes pelo seu método? Contudo, poder-se-ia perguntar: mas qual ciência, qual método? Ambas as perguntas sugerem em primeiro lugar que a ciência não é um monobloco teórico-experimental, uníssono ou uniforme, de proposições acerca de um determinado objeto; em segundo, há distintos e diversos caminhos e procedimentos possíveis de serem percorridos e manuseados para se chegar à sistematização, descrição ou desvelamento dos objetos dentro das possibilidades e circunstâncias nas quais sujeito e objeto estão inseridos.

O saber científico não é o resultado de um só caminho (etimologicamente falando de método) de mão única, capaz de estabelecer afirmações cabais sob o estatuto de verdadeiro, assim como aparece no imaginário coletivo. No exercício argumentativo de desconstrução

dessa visão coletiva que deposita fé na ciência por crer estar ela alicerçada no fundamento da observação e do experimento considerados como sólidos, Chalmers (1993), em *O que é ciência afinal?* escreve: “Simplesmente não existe método que possibilite às teorias científicas serem provadas verdadeiras ou mesmo provavelmente verdadeiras. [...] tampouco há método que possibilite que teorias científicas sejam conclusivamente desaprovadas” (p. 19). Segundo Descartes, em *Discurso do método* (1637), a ciência busca compreender o mundo, afastando da razão os erros, ou, de outra forma, os ídolos, na perspectiva de Bacon (*Novum Organum*, 1620). O escopo da obra de Descartes é explicitado pelo próprio filósofo ao escrever: “Assim, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha” (1996, p. 7). Em meio ao clima frívolo das enunciações científicas e expressões artísticas do Renascimento, que preparou o nascimento da ciência moderna no século XVII (de expoentes como Galilei, Bacon, Kepler, Pascal), Descartes percorreu um caminho metodológico em suas investigações que o levou a decisões procedimentais na busca do conhecimento, de pretensão, verdadeiro, de si mesmo e do mundo; procurou metodologicamente distinguir o verdadeiro do falso como num dia ensolarado, com clareza, distinção e segurança (DESCARTES, 1996). O método cartesiano é um conjunto de procedimentos usados na reforma e no ordenamento de seu próprio intelecto. Entre a modéstia e o tom prescritivo, escreve o pensador francês aos seus leitores:

E se, tendo minha obra me agradado bastante, mostro-vos aqui o seu modelo, isto não quer dizer que queira aconselhar alguém a imitá-la. Aqueles a quem Deus melhor dotou de suas graças, terão, talvez, propósitos mais elevados; mas temo que este seja ousado demais para muitos. A mera resolução de se desfazer de todas as opiniões antes aceitas como verdadeiras não é um exemplo que todos devam seguir. E o mundo compõe-se de certo modo de apenas duas espécies de espíritos aos quais ele não convém de modo algum. A saber, aqueles que julgando-se mais hábeis do que são, não conseguem impedir-se de fazer precipitações, nem ter bastante paciência para conduzir ordenadamente todos os seus pensamentos; daí resulta que, se tomassem alguma vez a liberdade de duvidar dos princípios que receberam e de se afastar do caminho comum, nunca poderiam manter-se no atalho que é preciso tomar para caminhar mais reto, e ficariam perdidos por toda a vida, e aqueles que, tendo bastante razão ou modéstia para julgar que são menos capazes de distinguir o verdadeiro do falso do que alguns outros por quem podem ser instruídos, devem antes contentar-se em seguir as opiniões desses outros do que procurar por si mesmos outras melhores (DESCARTES, 1996, p. 19-20).

Nas palavras de Descartes, há um tom de provocação e desafio ao leitor (mas temo que este seja ousado demais para muitos), o que pode ter uma intencionalidade pedagógica, um movimento procedimental de seu método: suspender e colocar sob dúvidas verdades, conceitos e pré-conceitos aprendidos e apreendidos. Aqui a dúvida é metódica, instrumental. Um bom conselho para quem se propõe a fazer pesquisa: a busca de autonomia de

pensamento! É o momento em que o discípulo se afasta do mestre, o que não caracteriza negá-lo ou colocá-lo numa situação de ostracismo, mas que mostra a hora de sair da razão tutelada para a autonomia. Assim, nas palavras de Kant (1784), reverberadas nas ondas do “Esclarecimento”: *Sapere aude!* Ouse conhecer! Lembrando que Descartes recebeu uma formação escolástica na qual colocava a fé como timoneira da razão. O campo experimental do método cartesiano é o próprio espírito (razão), o pensamento. Poderíamos falar aqui de um movimento autoformativo, que tinha como escopo ajudá-lo a atingir conhecimentos verdadeiros das mais distintas áreas. Aliás, ele fez referência à lógica (especificamente ao silogismo), à geometria e à álgebra, observou nelas certa inutilidade quanto à descoberta de novos conhecimentos e afirmou que tal situação o impeliu a buscar outro método observando quatro procedimentos (DESCARTES, 1996, p. 23 ss.). Vejamos:

- a) Recusar as coisas como verdadeiras sem evidências claras sobre elas, ou seja, não incluir nos juízos nenhuma ideia que não esteja clara e distinta ao ponto de não precisar de submetê-la à dúvida;
- b) Dividir as dificuldades em tantas vezes que fossem necessárias para resolvê-las;
- c) Ordenar o pensamento: colocar numa escala de complexidade os objetos, partindo dos mais simples de conhecer aos mais complexos;
- d) Enumerar tudo e fazer revisões, dando certeza de nada deixar esquecido;

Tais procedimentos, pela perspectiva cartesiana, se observados atentamente, poderiam ajudá-lo a examinar distintos objetos e conhecê-los tais como são, sem os juízos errôneos aos quais todos estariam sujeitos em decorrência do que aprenderam ao longo do processo educativo. Aqui, método⁸⁷ pode ser visto como um conjunto de procedimentos. Vejamos a crença que vai germinando no poder da ciência de enunciar verdades pela observação rigorosa do método e como este vai ocupando um lugar de destaque no cenário das problematizações científicas. Esse é o caminho metodológico que Descartes se propôs a seguir e, com tamanha leveza e beleza textual, apresentar em sua obra.

No contexto da ciência moderna, expressão de mudanças paradigmáticas⁸⁸ no campo do conhecimento e das artes, encontramos Francis Bacon (1561 – 1626) imerso nas preocupações com o método científico, buscando apontar um caminho seguro na condução da

⁸⁷ É nessa perspectiva, também, que usamos a expressão metodologia na coleta de dados, pressupondo o método como uma perspectiva teórica e instrumental/procedimental.

⁸⁸ Para lembrar Thomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*, 1962.

razão na apreensão e desvelamento dos objetos da natureza. Declara ele, em sua obra *Novum Organum* (1620):

Nosso método, contudo, é tão fácil de ser apresentado quanto difícil de se aplicar. Consiste no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis (2002, p. 8).

Pelo excerto, deduzimos que Bacon, ao contrário de Descartes, coloca numa nova ordem razão e sentidos. O conhecimento tem como porta de entrada a experiência dos sentidos, portanto a razão trabalha com o que os sentidos lhe apresentam. O texto de Bacon é prescritivo à medida que estabelece, também, procedimentos que devam ser aplicados pelos que se dedicam em conhecer coisas “além daquilo que já foi dito”. Enfatizamos que, no método de Bacon, a experiência (sentidos), tem primazia sobre a mente. É um empirista. Em suas palavras:

[...] procure habituar-se à complexidade das coisas, tal como é revelada pela experiência; procure, enfim, eliminar, com serenidade e paciência, os hábitos pervertidos, já profundamente arraigados na mente. Aí então, tendo começado o pleno domínio de si mesmo, querendo, procure fazer uso de seu próprio juízo (2002, p. 11).

Ao estabelecer uma comparação entre as mãos e o intelecto, Bacon destaca a necessidade que ambos têm quanto ao uso de instrumentos no movimento de apreensão dos objetos da natureza. A observação é um desses procedimentos, que deve vir acompanhada de instrumentais na busca de novos conhecimentos pela ciência. Com Bacon se constrói uma ideia de ciência que tem na observação e no experimento a fonte das teorias e garantia da existência de uma base sólida sobre a qual repousa a autoridade científica cuja missão seria o “[...] melhoramento da vida do homem na terra” (CHALMERS, 1993). A preocupação com o erro acompanha o discurso do filósofo empirista ao ponto dele criticar a lógica (dedução) de seu tempo, herdada pela tradição, dizendo que ela, operando pelos silogismos, não trazia nada de novo, pois estava fundada em pressupostos “vulgares”.

O silogismo consta de proposições, as proposições de palavras, as palavras são o signo das noções. Pelo que, se as próprias noções (que constituem a base dos fatos) são confusas e temerariamente abstraídas das coisas, nada que delas depende pode pretender solidez. Aqui está por que a única esperança radica na verdadeira indução (2002, p. 14).

Estamos diante da problematização de dois métodos lógicos: indução e dedução. Pelo visto, o primeiro tornou-se específico das ciências empíricas (experimentais), nas quais a observação era um procedimento necessário à contemplação (compreensão dos fenômenos,

desvelamento, criação de proposição e leis) da natureza, passando pelas percepções sensoriais e podendo ser quantificada. Aqui reside uma ideia trabalhada por Chalmers (1993), que problematiza a noção de ciência como conhecimento derivado dos dados da experiência e da observação, chamado por ele de indutivismo ingênuo, método este que considera o conhecimento científico resultado da observação de certo número de fenômenos particulares, chegando a inferências generalizadas, universais. Aqui a veracidade das proposições está na suposta objetividade da percepção do observador. Essa é uma questão ainda atual, discutida nas áreas de conhecimento que realizam pesquisas utilizando a observação (participante ou não) como procedimento metodológico. A pergunta posta é: até que ponto a observação garante a objetividade do que é afirmado sobre o objeto que se observa? Seria esse procedimento tão confiável ao cabo de se dar tanta credibilidade às pesquisas com tais abordagens?

Chalmers (1993), numa postura de desconfiança à importância dada à observação, escreve: “Qualquer observador pode estabelecer ou conferir sua verdade pelo uso direto de seu sentido. Observadores podem ver por si mesmos” (p. 25). O que se coloca em questionamento na indução (ingênua) é a sua generalização, que torna um comportamento específico, localizado, uma lei geral, universal. Tal questão é muito mais tensa quando se fala das ciências sociais. Na argumentação de Bacon, o segundo método, necessariamente, não tem suas proposições fundadas na realidade, os axiomas resultados dos silogismos se estruturam em noções pouco confiáveis, pois os achados do método indutivo são possíveis de certa *demonstrabilidade*, o que ao dedutivo nem sempre é possível, por partir de proposições abstratas. Estaria aqui uma crítica de Bacon à metafísica? A respeito desses dois métodos e a eficiência de ambos na ação de conhecimento dos fenômenos da natureza, num primeiro momento, referindo-se à dedução, escreve Bacon:

Os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que, quase só se apoiam nas noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto (2002, p. 14).

À investigação científica, dois caminhos (métodos) são propostos por Bacon: um que parta das sensações, dos sentidos e da particularização dos objetos (indução) para serem formadas afirmações (axiomas) gerais. A outra parte, também, dos sentidos à razão e estabelece uma gradual classificação axiomática até chegar aos princípios mais gerais possíveis. Na tentativa de evitar o erro, ele alerta sobre os ídolos existentes na mente, que

podem atrapalhar a busca da verdade, são eles: Ídolos da Tribo; Ídolos da Caverna; Ídolos do Foro e Ídolos do Teatro.

Nas obras em destaque, de Descartes⁸⁹ e Bacon, o método representa um novo modo de fazer ciência, de estabelecer a relação do homem com a natureza, expressão do espírito de uma nova época que coloca em questão “verdades” estabelecidas pela força dos argumentos de autoridade presentes na filosofia escolástica. No método, está implícita uma nova compreensão de mundo, da natureza, o que nos leva a considerar que, pelo visto, ele não se trata somente de um conjunto de procedimentos técnicos e lógicos, mas também é concepção e percepção epistemológicas, ontológicas e cosmológicas.

O problema do método vai além do campo das ciências da natureza. No século XIX, o francês Émile Durkheim (1858 – 1917) dedica esforços para dar estatuto científico à sociologia, escrevendo a obra *As Regras do Método Sociológico* (1895), na qual procura definir o objeto de desvelamento da sociologia e os procedimentos metodológicos a serem observados pelo cientista social. “O cientista deve tomar a decisão de não se intimidar pelos resultados a que levam as suas investigações, se foram metodicamente conduzidas” (DURKHEIM, 2002, p. 11). “Assim como Comte, ele recebeu influências do modo de pesquisar das ciências da natureza, que utiliza a observação dos fatos, a formulação de hipóteses, a experimentação controlada e os procedimentos estatísticos” (LUDWING, 2014, p. 211). Durkheim definiu como objeto da sociologia o que chamou de “fato social”, e o método deveria tratá-lo como “coisa”.

O que é, então, uma coisa? A coisa opõe-se à ideia como o que se conhece de fora ao que se conhece de dentro. É coisa todo o objeto de conhecimento que não é naturalmente apreendido pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos adquirir uma noção adequada por simples processo de análise mental, tudo que o espírito só consegue compreender na condição de sair de si próprio, por via de observações e de experimentações, quando progressivamente das características mais exteriores e mais imediatamente acessíveis à menos visíveis e às mais profundas (DURKHEIM, 2002, p. 17).

Vejamos que a observação e a experimentação são dois elementos procedimentais fundamentais presentes no método *durkheimiano*, pelo visto alinhados às proposições de Bacon. No segundo capítulo de seu livro (2002, p. 41), Durkheim apresenta algumas regras que devem ser seguidas no procedimento da observação dos fatos sociais, a saber:

⁸⁹ Basta uma leitura rápida do *Discurso* para se perceber que “a filosofia da Escola nunca deixou de estar presente no discurso de Descartes. Isso nada tem de surpreendente, pois a filosofia que lhe foi ensinada que ele combate e sonha substituir pela sua. Por outro lado, embora há muito tempo escarnecida por todos os lados, a escolástica conserva, na primeira metade do século XVIII uma influência considerável; continua sendo a filosofia oficial, a da Igreja, dos colégios e eventualmente protegida pelos poderes públicos (DESCARTES, 1996, p.VIII).

- a) Tratar os fatos sociais como coisas;
- b) Afastar da ciência todas as noções prévias;
- c) Agrupar os fatos segundo suas características exteriores comuns;
- d) Diante das características exteriores dos fatos sociais, que devem ser as mais objetivas possíveis, apreendê-los de forma isolada;

Em Durkheim, assim como em Francis Bacon, a preocupação com as noções prévias é um dado em comum. Uma desconfiança sobre todo conhecimento apreendido sem ter passado antes pela observação e sem ter sido confirmado pelo experimento. Estes dois procedimentos despontam como elementos de distinção e inerentes ao método científico. No que se refere à ciência, Durkheim e Bacon podem ser chamados de empiristas e indutivistas. O movimento de Durkheim, ao considerar o fato social como coisa, devido a sua característica de exterioridade, está no mesmo sentido da onda paradigmática da ciência da natureza que tinha a observação, experimentação e matematização (quantificação) como procedimentos metodológicos e estatutários da nova forma de conhecimento. O contexto de Durkheim é o século XIX, no qual era justificável perguntar: além das ciências da natureza (física, matemática), o que mais era ciência? O esforço de Durkheim foi garantir ao conhecimento referente ao homem e à sociedade, chamada também de física social, o status de ciência (SANTOS, 2010). A observação, enquanto procedimento metodológico, também usual nas ciências sociais, ocupa lugar de visibilidade na constelação de questões ou problemas epistemológicos, por exemplo, na discussão da objetividade do conhecimento já colocada por Ernest Nagel (*the Structure of Science*), citado por Santos(2010, p. 36).

Os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato da observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista.

Todavia, o cientista das ciências naturais não está sob as mesmas contingências histórico-sociais que aquele que se ocupa do fenômeno social? Essa é uma daquelas discussões clássicas que não se pode reduzir ao campo da pura especulação, pois tem implicações diretas na ordem dos discursos científicos e no campo da academia que imprime o carimbo de cientificidade ao que é produzido, portanto, de maior capital simbólico e econômico na hierarquia social. Tal questão é abordada por Morin (1977, p. 15) em um contexto de discussão sobre a suposta objetividade no ato do conhecimento dos fenômenos físicos em detrimento dos sociais.

Há mais de meio século que sabemos que nem a observação microfísica nem a observação cosmo-física se podem desligar do observador. Os maiores progressos das ciências contemporâneas efectuaram-se reintegrando o observador na observação. O que é logicamente necessário, dado que todo o conceito remete, não apenas para o objecto concebido, mas também para o sujeito que concebe. Estamos perante a evidência descoberta há dois séculos pelo filósofo-bispo: não existem «corpos não pensados». Ora, o observador que observa, o espírito que pensa e concebe, são indissociáveis duma cultura, e portanto de uma sociedade *hic et nunc*. Todo o conhecimento, mesmo o mais físico, sofre uma determinação sociológica. Existe em toda a ciência, mesmo na mais física, uma dimensão antropossocial. *A realidade antropossocial projecta-se e inscreve-se precisamente no cerne da ciência física.*

Morin problematiza a noção de disjunção que esconde a relação entre ciências humanas e ciências da natureza, lançando a primeira “à inconsistência de sua realidade extrafísica”, e a segunda à “inconsciência da sua realidade social” (MORIN, 1977, p. 15).

Recorrer a Descartes, Bacon e Durkheim possibilita-nos perceber como a/s ciência/s foi/foram se constituindo e, ao mesmo tempo, estabelecendo elementos de distinção de sua forma de apreender os objetos da natureza e social de outras formas de conhecimentos. A questão do método ocupa lugar de centralidade quando o assunto é ciência. Embora estejamos nos referindo a ele no singular, não significa que exista apenas um caminho universalizado de fazer pesquisa científica. Portanto, métodos! Há algo no(s) método(s) que nem sempre é explicitado nas pesquisas acadêmicas, ou, quem sabe, nem mesmo levado em consideração, mas, todavia:

O aspecto mais importante do método é o seu fundamento. Por fundamento entendemos a visão de mundo que lhe é subjacente. Esse termo, que é uma tradução do vocábulo alemão *weltanschauung*, tem o significado de um conjunto de crenças básicas através das quais vemos o mundo. É o modo pelo qual percebemos e interpretamos a realidade circundante, seja de maneira consciente ou inconsciente. Embora o termo em questão possa ter sido utilizado anteriormente, admite-se que ele foi empregado primeiramente por Kant, em uma de suas obras denominada de “Crítica do Juízo”, em que ele o apresenta como a capacidade humana de perceber a realidade sensível. Freud também empregou esse vocábulo e acrescentou que a crença em uma cosmovisão confere segurança ao indivíduo no desenrolar de sua existência e lhe indica como lidar com as emoções e os interesses pessoais de modo mais apropriado. A palavra *weltanschauung*, no decorrer do Século XVIII, encontrava-se associada às metanarrativas filosóficas, científicas e religiosas, como se constata nas obras de Hegel, Schelling e Goethe. No Século XIX, Mannheim propôs que as cosmovisões diziam respeito às bases do pensamento que seriam responsáveis pelas manifestações artísticas, religiosas etc. de determinada época. Como uma filosofia de vida ou uma fórmula para a vida, a cosmovisão é composta de um grupo de elementos, ou seja, de uma epistemologia que trata da natureza e das fontes do conhecimento, de uma cosmologia que se refere às crenças sobre as origens e a natureza do universo, de uma teologia que diz respeito à existência de Deus e de seus propósitos, de uma axiologia cujo objeto são os valores e de uma metafísica que se preocupa com as concepções de realidade e de verdade (LUDWING, 2014, p. 208-209).

A questão pode parecer banal, no entanto, no campo da pesquisa científica, nos Programas de Pós-graduação, isso emerge como um problema nevrálgico, pois significa tornar claro “[...] que o método implica uma teoria da ciência, que, por sua vez, se lastreia numa teoria do conhecimento” (GAMBOA, 2012, p. 11) e traz consigo implicações lógicas e ontológicas. Aqui reside um espaço de inquietações e desafios à Filosofia da Educação: lançar luzes à problematização sobre as pesquisas acadêmicas no intuito de explicitar seus pressupostos epistemológicos, lógicos e ontológicos, muitas vezes velados em meio ao esquecimento, ignorância, displicência ou mesmo escolhidos por questões de via ideológica nos espaços de disputas do campo acadêmico, afinal, no dizer de Pedro Demo⁹⁰: “a ciência não é apenas um jogo lógico, mas também, político e de poder”. A ciência é o campo no qual a problematização da questão metodológica é emergente num tempo em que ganha visibilidade o discurso da pluralidade epistemológica, metodológica, teórica e mesmo temática. O pensamento que vem da periferia reivindica um lugar ao sol no solo sagrado das universidades colonizadas pela razão europeizada⁹¹. Há vozes acadêmicas que têm arriscado fazer pesquisas sobre o processo histórico de colonização intelectual, evidenciando hegemonias teóricas e metodológicas nas pesquisas acadêmicas⁹². Além do mais, na perspectiva de Gamboa (2012), essas questões nos ajudam na problematização da produção científica na universidade, pois evidenciam a necessidade do pluralismo nas abordagens do fenômeno educacional nas pesquisas acadêmicas, as quais encontram-se sob certo domínio de perspectiva positivista. Em meio a tantos problemas sociais que envolvem a educação, são notórios os discursos que atribuem à pesquisa na área da educação a responsabilidade de apresentar um quadro de prescrições.

Há uma preocupação, entre outros aspectos, com o grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência às necessidades reais, a conveniência ou não de determinar prioridades de estudo, a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do status quo ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade (GAMBOA, 2014, p. 25).

Alguém poderia dizer que a perspectiva de Gamboa aponta para uma ideia de que a pesquisa em educação deveria ter sempre no horizonte um *telos* utilitário, pragmático. Exagero? Contudo, longe de qualquer forma de anacronismo, se admitirmos a afirmação de

⁹⁰ Vídeo: “Metodologia Do Conhecimento Científico - Com Pedro Demo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hLqaJLQ5Q4&t=71s> – Acesso: 18 de outubro de 2018.

⁹¹ Ver pesquisa de Adecir Pozzer, cujo título é: *(De)colonialidade do Saber e Pesquisa em Educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo*.

⁹² Aqui pode ser evocada a questão do reconhecimento trabalhada no livro de Axel Honneth, *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais* (2003). Referência?

Pedro Demo referente à dimensão política da ciência, é profícuo o questionamento sobre a distância das pesquisas na Pós-graduação com o mundo vivido da educação: suas escolhas temáticas, metodológicas e teóricas presentes em teses e dissertações. Essa é a crítica levantada bem antes por Saviani⁹³ (1985), quando propõe uma inversão na ordem das pesquisas na academia: partir de problemas concretos da educação em direção às teorias e não o contrário. A proposição de Saviani (levando em consideração o contexto ao qual se referia) parece sugerir que nos programas de pós-graduação em educação ainda há muitos *pseudo-objetos* e *pseudotemáticas* priorizados, além de uma dose exagerada de corporativismo teórico, ou mesmo ideológico, preocupado em garantir *status quo* de pesquisadores filiados a essa ou aquela tendência, seja quanto aos autores e/ou objetos de estudos que pautam suas investigações ao longo das trajetórias acadêmicas. Onde ficam os objetos “concretos” (questões que habitam o dia a dia da escola) do cotidiano da educação nesse espaço de manutenção de posições?

Continuando a galgar pela trilha de reflexão de Demo sobre a questão do método, em seu livro *Introdução à metodologia da ciência* (1985) encontramos algumas proposições. Ele, de certa forma, ameniza a relevância que se dá à metodologia, ou seja, aos instrumentais e procedimentos metodológicos. Tal posição não é um incentivo ao comportamento displicente na pesquisa. “A ciência propõe-se a captar e manipular a realidade assim como ela é. A metodologia desenvolve a preocupação em torno de como chegar a isto” (DEMO, 1985, p. 20). É possível captar e manipular a realidade (física ou social) como ela é? Essa definição caberia a todos os tipos de ciência? De forma restrita, como tal noção ressoaria no campo das pesquisas educacionais? Essa proposta de ciência não foge do que se propunham os mitos e as religiões: capturar a realidade (CHALMERS, 1993). É o pensamento mágico. A ciência moderna, na busca de definir o método científico, criou uma hierarquia do conhecimento, na qual ela passou a ocupar o topo da pirâmide sob a crença de que o rigor quanto aos passos metodológicos da indução e seus procedimentos garantiriam a captura e explicação da “realidade”. Bacon é uma clássica ilustração dessa nova ciência do século XVII. Todavia, Feyerabend, nas palavras de Chalmers (1993), é um dos críticos dessa posição atribuída à ciência.

De acordo com a visão mais extremada dos escritos de Feyerabend, a ciência não tem características especiais que a tornem intrinsecamente superior a outros ramos do conhecimento tais como mitos antigos ou vodu. A ciência deve parte de sua alta

⁹³ “Diante desse quadro, é nossa convicção que a pesquisa educacional só poderá ter lugar e se desenvolver operando-se a inversão do círculo ao qual se referiu Orlandi. Quer dizer, transformando-se a Educação em ponto de chegada das nossas investigações” (SAVIANI, 1985, p. 89).

estima ao fato de ser vista como a religião moderna, desempenhando um papel similar ao que desempenhou o cristianismo na Europa em eras antigas (CHALMERS, 1993, p. 20)

A ciência moderna tem no método indutivo a causa das inferências universais, o que corrobora a crença de que ela é capaz de um conhecimento do mundo mais consistente e confiável do que as crenças religiosas. Todavia, a indução tornou-se objeto de refutação por Popper (2007, p. 28): “O problema da indução também pode ser apresentado como a indagação acerca da validade ou verdade de enunciados universais que encontrem base na experiência, tais como as hipóteses e os sistemas teóricos das ciências empíricas”.

A pesquisa científica nos insere, implícita ou explicitamente, mas de forma necessária, no âmbito das problematizações filosóficas, pois, em nosso tempo, há desencontros de opiniões sobre as aplicações e usos de achados científicos em algumas áreas. Portanto, urge ir além da pergunta: o que é ciência? Cabe, além do mais, quem sabe, nos indagar: quem pode fazer uso da ciência ou de suas aplicações em distintas áreas que se servem de tecnologias de ponta? A crença social na ideia de verdade e superioridade do conhecimento científico sobre outras formas de saberes não é uma produção da própria ciência, que patologicamente esqueceu de suas dimensões e vínculos histórico-sociais que nos remetem ao século XVI, onde se deu o nascimento do método científico, o qual estabeleceu uma nova concepção de mundo, de *physis*, um novo *modus operandi* metodológico e epistemológico?

Considerando serem dois conceitos distintos método e metodologia⁹⁴ - nos vemos entre duas perguntas as quais consideramos pertinentes à pesquisa acadêmica:

a. Qual a relevância que se dá ao método e à metodologia nas pesquisas acadêmicas nos Programas de Pós-graduação em Educação?

b. Toda pesquisa que se faz na pós-graduação é científica?

Na prática da pesquisa acadêmica, a elucidação desses elementos torna-se necessária, pois:

Muitas vezes, em livros e periódicos, se dá menos ênfase à elucidação da metodologia investigativa, favorecendo o não reconhecimento dos procedimentos e

⁹⁴ “O estudo dos métodos empregados pelas ciências cabe aos filósofos. No âmbito da Filosofia, há quem postule que esse estudo deve ser desenvolvido na área da Lógica Material, cujo objeto é o conhecimento, particularmente, as vias que devem ser seguidas para alcançar a verdade de modo rápido e seguro. É uma parte dessa lógica denominada de metodologia que trata do significado de ciência, das condições da certeza e dos diferentes métodos científicos (JOLIVET, 1953, p. 51 *apud* LUDWING, 2004, p. 208). Ao examinar o conceito de método científico, Ferrater Mora assevera que, durante certo tempo, aceitou-se considerar o seu estudo pela seção da Lógica Material, denominada de Metodologia. Entretanto, essa aceitação, atualmente, precisa ser relativizada porquanto a análise do método científico não só envolve aspectos lógicos, como também epistemológicos e até metafísicos” (MORA, 1971, p. 197 *apud* Ludwing, 2004, p. 208).

instrumentos de coleta e análise dos dados como constructo da elaboração do pesquisador (JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010).

Como sugere o artigo de Damiani; Pires e Castro (2010, p. 228):

Descrever com detalhes os aspectos metodológicos de uma pesquisa está “fora de moda” na área da Educação? Será aceitável a omissão de informações acerca dos procedimentos utilizados para realizar as investigações que embasam trabalhos enviados para divulgação em eventos ou periódicos? Pode-se considerar a falta de preocupação com a descrição do percurso metodológico seguido pelos pesquisadores como sinal de descaso em relação à metodologia? Pode-se entender, escrutinar e avaliar uma pesquisa, adequadamente, se em seu relato faltam elementos que descrevam a forma como foi conduzida?

Esta afirmação, talvez, se justifique diante dos apelos social e institucional de chegar a resultados aplicáveis em relação às demandas de distintas ordens, e, claro, com certos níveis de segurança e confiabilidade. Todavia, observamos que o estatuto de saber científico⁹⁵, ou conhecimento científico, está relacionado com as estruturas e formas metodológicas - em suas distintas abordagens e instrumentais - com os quais os dados são levantados e interpretados. Por mais que a metodologia da pesquisa seja um caminho, uma estratégia, um percurso com seus instrumentos e procedimentos, não há caminhos plenos de certezas, o pretendido controle sobre o objeto de estudo pode ser uma forma de ilusão. Há objetos (fenômenos) não mensuráveis, que habitam o território das impossibilidades do pretendido controle anunciado pelo método científico. Dizer isso não é negar a necessidade de explicitação do caminho percorrido, pelo contrário, é defender a transparência e responsabilidade com a pesquisa e seus leitores. A metodologia é sempre um espaço de possibilidades, “representa um procedimento necessário para permitir que outros possam acompanhar e entender como e em que base o pesquisador chegou – ou pretende chegar – às suas conclusões” (ZAGO *et al.*, 2003, p. 9).

A pesquisa no Brasil teve seu êxito chegando a uma dimensão considerável dentro das universidades nas quais consolidaram e expandiram os programas de pós-graduação. O capítulo IV nos insere no campo político, econômico e social que compuseram o paradoxal cenário no qual a pós-graduação brasileira foi se firmando em termos quantitativos e qualitativos mediante as políticas públicas e seus mecanismos de indução.

⁹⁵ Referimos às pesquisas quantitativas de base empírica que trabalham com levantamento e análise de dados.

CAPÍTULO IV

4. SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A consolidação da pós-graduação depende de um sistema universitário e de institutos de pesquisa, estável e dinâmico em todos os seus níveis e setores, e o seu desenvolvimento pressupõe a existência de condições materiais e institucionais indispensáveis para a plena realização de suas finalidades (II PNPG).

Apresentar alguns elementos da história da Pós-Graduação brasileira há de ser uma estratégia de contextualização do campo a ser estudado, cujo *locus* do levantamento da empiria e da análise da pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ao longo de três décadas (1984-2014). O texto que segue não tem a pretensão de fazer uma exaustiva recuperação historiográfica e/ou genealógica da Pós-graduação no Brasil. Contudo, queremos destacar componentes de uma esfera macrossocial no que se refere a eventos políticos, econômicos e culturais, os quais potencializam a Análise de Conteúdos produzida no microespaço do PPGE/UFSC, lugar de relações sociais e discursos de distintas ordens. A releitura tem como ponto de partida o marco histórico do regime militar, que colocou as pesquisas científicas e tecnológicas associadas ao projeto político econômico norteado por uma perspectiva desenvolvimentista.

4.1 Silêncio! Paradoxo? Ciência, Pesquisa, Tecnologia e desenvolvimento: a Pós-graduação na universidade brasileira em tempos de Regime militar

Consideramos relevante lembrar que os germes das primeiras experiências de Pós-Graduação no Brasil estão associados à presença de agentes estrangeiros ou mesmo de refugiados da Segunda Grande Guerra. Estes “[...] estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1343).

A implementação, consolidação e expansão da pós-graduação brasileira é resultado de um processo de ações e estratégias político-ideológicas que situou e institucionalizou esse nível de ensino como parte integrante da atividade universitária que tem seu marco de nascimento legal na década de 1930, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, através do decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (ARAÚJO, 2008, p. 35). A relação entre professor e aluno estava inserida no modelo das cátedras⁹⁶, estabelecida pelo mesmo Estatuto, que

⁹⁶ No qual a função da pesquisa e ensino eram tarefas exclusivas dos professores firmada por contrato (BALBACHEVSKY, 2005 *apud* KUENZER; MORAES, 2005).

vigorou até 1968. O referido marco legal, promulgado em tempo de governo provisório, estabeleceu elementos diretivos para a organização e cumprimento das finalidades do ensino superior brasileiro. No que diz respeito aos fins da universidade, no Título I, o art. 1º prescreve:

Elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1931).

Os objetivos expostos no Estatuto estão em sintonia com os princípios estabelecidos por Wilhelm Von Humboldt (1767–1835) e presentes “[...] na obra intitulada *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, escrita em 1810” (ARAÚJO, 2008, p. 25). Ciência e formação humana/indivíduo (intelectual, técnica, moral), duas máximas dos ideais *humboldtiano* que ecoaram como forças inspiradoras no formato de universidade brasileira⁹⁷. Araújo (2008) ressalta que:

O posicionamento inicial de Humboldt confere às instituições científicas superiores dois empreendimentos necessários à sua configuração: 1) *desenvolvimento científico* e 2) *formação moral e intelectual*. Segundo ele, “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (HUMBOLDT, 1997a, p. 79, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 30. Destaques do autor).

É no âmago das instituições de ensino superior (instituições científicas superiores) que a produção e desenvolvimento da ciência, mediante pesquisas, na modernidade, ganha lugar na dinâmica do mercado mundial de circulação de capital científico e técnico. No Brasil, no campo das universidades, a produção de ciência e tecnologia ganha status institucional e estatal, portanto, apontada como escopo e atividade peculiar dos programas de pós-graduação, a pesquisa, em distintas áreas, vai ganhar espaço legitimada pelo aparato governamental, como parte da estrutura estatal conduzida por segmentos sociais que, mediante o controle do acesso à universidade, garantiram posições e relações de dominação pela apropriação, ampliação e acumulação de capital cultural.

Segundo Moraes, o reconhecimento da pós-graduação como um nível de ensino aconteceu de forma tardia, em 1965 (já em tempos de regime militar), e é quando entra em

⁹⁷ [...]em três momentos cruciais de sua constituição no decorrer do século XX: a) nos anos 1920, pelo movimento universitário fundado na ideia de formação das elites; b) nos anos 1950 e 1960, pelo movimento em torno da democratização da Educação Superior; e c) nos anos 1990, com ressonâncias na atualidade, pelo movimento denominado ‘mercantilização’ da Educação Superior, quando se assiste a uma admirável expansão do setor privado, mas certamente em sintonia com o movimento anterior (ARAÚJO, 2002, p. 25).

cena o notório Parecer Sucupira⁹⁸, que irá apresentar princípios norteadores quanto à função da pós-graduação que se encontrava em confusão quanto ao seu fim, por vezes sendo entendida como um simples curso de especialização. Este parecer estabelece duas etapas que constituiriam a pós-graduação: mestrado (*master*) e doutorado (*doctor*), e também os critérios necessários para a realização destes cursos, com a emissão de certificados. O Parecer Sucupira também propôs a prática da pós-graduação proeminentemente dentro das universidades, em detrimento das instituições isoladas. Assim, estabelece o parecer sobre a pós-graduação: “O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnica-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (p. 3).

É chamada a atenção (naquele contexto) para a quase inexistência de cursos regulares de pós-graduação em funcionamento, o que levava os brasileiros a buscar em outros países uma formação especializada. Diante do quadro histórico, o parecer usa o argumento da expansão e crescimento industrial, que necessitavam de quadro de mão de obra especializada, o que deveria acontecer em território nacional. Percebamos que, desde seu nascimento, a razão de ser da pós-graduação está atrelada à ideia (ideologia) desenvolvimentista da nação em meio aos anseios de transformar a universidade em fonte na produção de ciência e cultura. Outra questão que despontou refere-se à inoperância da universidade em formar docentes de qualidade, o que constará como prioridade em todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Portanto, a síntese que o Parecer (p. 5) traz é:

[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

No que diz respeito à consolidação e expansão da pós-graduação no Brasil, autores como: Silva *et al.*, (2012); Oliveira (1995); Sucupira (1980); Hostins (2006); Cirani *et al.* (2015); e Moritz *et al.* (2011) nos remetem ao paradigmático final dos anos de 1960. O destaque dado à década justifica-se pela aproximação e instrumentalização da ciência pela política governamental do Estado. Um paradoxo?

⁹⁸ Aprovado em 3 dez. 1965 – Parecer 977.

Aqui, especificamente, entre regime/governo (ditadura?⁹⁹) militar (1964) e suas políticas de fomento à pesquisa científica em nível de pós-graduação *stricto sensu*, que teve sua explosão nos anos de 1970 em pleno “anos de chumbo”:

Escancarada, a ditadura firmou-se. A tortura foi o seu instrumento extremo de coerção e o extermínio, o último recurso da repressão política que o Ato Institucional nº 5 libertou das amarras da legalidade. A ditadura envergonhada foi substituída por um regime a um só tempo anárquico nos quartéis e violento nas prisões. Foram os Anos de Chumbo (GASPARI, 2002, p.13).

Recordemos que na perspectiva do modelo humboldtiano, evocado como referência da universidade brasileira, a prática científica, escopo da universidade, deveria usufruir de plena liberdade, ou seja, sem intervenção da política. Ao Estado caberia providenciar as condições materiais necessárias à atividade científica dentro das instituições superiores de pesquisa e ensino (CASPER, 1997). Talvez seja um equívoco atribuímos à relação universidade e governo o caráter de paradoxo, pois, por exemplo, no Brasil, o Estado foi o grande responsável pela criação e ampliação da Pós-Graduação dentro das universidades – o órgão regulador que estabelece as políticas para a educação é o Estado, portanto, pensar em autonomia plena dentro da universidade seria um tanto quanto ingenuidade. O campo da política perpassa e participa da configuração do campo acadêmico pelas políticas públicas que induzem os processos internos do campo acadêmico. O ideal de um espaço de produção de capital científico livre da intervenção ideológica do Estado nos soa como uma artimanha discursiva do próprio jogo de forças que se dá no campo acadêmico.

“O Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos” (GASPARI, 2002, p. 13). A dor tornou-se a via do milagre. A bandeira do crescimento econômico que balançava e bracejava pelo soprar do vento gélido que traziam os gemidos por liberdade das penumbras prisões foi denominada de “milagre econômico”. Uma década em que o poder dominante soube usar da força simbólica do futebol no embalo da patriótica canção: “Noventa milhões em ação, pra frente, Brasil do meu coração. [...] Salve a seleção” (GASPARI, 2002, p. 207). Naquele momento da história brasileira, tivemos um quadro pintado pelas cores de um discurso político de modernização, o financiamento à universidade, e alianças pelos que compartilhavam da mesma crença nos poderes messiânicos da ciência e da tecnologia, que

⁹⁹ O termo ditadura colocado entre parênteses e seguido de interrogação é uma provocação trazida por Marco Antônio Villa, em seu livro *Ditadura à Brasileira – 1964-1985 – A democracia golpeada à esquerda e à direita* (2014). O autor levanta a tese de que o regime militar não foi uma ditadura de 21 anos. Faz alusão aos anos de 1964-1968 (até o AI-5), sob o argumento de intensa movimentação político-cultural e aos anos de 1979-1985, com a aprovação da Lei de Anistia e as eleições para governos estaduais em 1982 (p. 11). Com outra perspectiva de análise, temos o livro de Netto (2014, p. 17), que chama o evento de 1º de abril de 1964 de golpe que teria se autoproclamado “revolução”.

poderiam fazer acordar “o gigante por natureza”, que há muito tempo se encontrava adormecido. Esse nacionalismo exacerbado presente nos militares e também em muitos intelectuais dentro e fora da academia, fez parte do investimento, implementação e expansão da pós-graduação brasileira induzida e conduzida pelas políticas públicas – com destaque aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). A flexibilização da organização da pós-graduação que havia no início aos poucos foi dando lugar a uma postura mais rígida de controle no que tange ao financiamento atrelado às ações classificatórias dessas instituições mediante formas e fórmulas de avaliação; a exemplo, o papel desempenhado pela CAPES, que procurou efetivar os objetivos presentes no I PNPG - 1975-1979 - (KUENZER; MORAES, 2005).

Hostins (2006), fazendo referência a Trindade (2003), destaca que se no caso brasileiro o regime militar alavancou o ensino superior (com destaque à consolidação e ampliação da pós-graduação nas universidades públicas), mediante suas políticas de incentivo financeiro e regulação institucional (CAPES, CNPq), o contrário aconteceu em países como Chile, Argentina, Uruguai (em tempos de regime militar), nos quais houve um minguar das universidades públicas. Trazendo esses horizontes paradoxais com saldos distintos ao ensino superior, não há aqui a intenção de nenhuma forma de ressignificação ou remissão do espectro do regime militar.

No caso da trajetória brasileira, em relação ao campo da educação, torna-se possível observar que “[...] as pesquisas históricas evidenciam que foi o regime militar que em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário” (HOSTINS, 2006, p. 134). Dessa brevíssima citação pode ser feita a inferência de que ao projeto político posto pelo regime militar, “sob forte influência de teorias do desenvolvimento, como a do capital humano” (INFOCAPES, 2000, p. 5), o campo da educação universitária, especificamente da pós-graduação *stricto sensu*, seria uma das valiosas peças de um jogo com estratégias planejadas de longa data. O regime militar objetivava o estabelecimento de “modernização conservadora”, todavia, necessitava de estabelecer alianças e acordos entre instituições de ensino, com outros países¹⁰⁰, mesmo entre governo e intelectuais. Assim, o investimento na formação de docentes-pesquisadores e nas estruturas física e administrativa das universidades estava garantido e justificado (CUNHA, 1998 *apud* HOSTINS, 2006, p. 134). A formação de docentes-pesquisadores aparece como

¹⁰⁰ Como os Estados Unidos. “[...]e condicionado pelas instituições financeiras controladas pelo grande capital privado internacional, apropriado para uma classe dominante decidida a papel secundário e subalterno no contexto internacional do regime capitalista” (NETTO, 2014, p. 15).

prioridade nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), visto que o objetivo de ampliação da produção científica e tecnológica necessitava de profissionais, pesquisadores e pesquisas de altas qualidades. Há, nesse contexto, uma relação explícita entre conhecimento científico, tecnologia e crescimento econômico, regido por uma ordem político-ideológica. A relação entre estes três elementos foi destaque nos Planos Nacionais de Pós-graduação (I PNPG, 1975-1979; II PNPG, 1982-1985; O III PNPG, 1986-1989; 1997 - IV PNPG; V PNPG, 2005-2010). Portanto, o tema da formação é reiterado no texto de Moritz (2011, p. 2) da seguinte maneira: “[...]formar pessoas capazes de absorver, gerar e utilizar conhecimento é uma questão central para todos os países, assim, na modernidade, os olhares se voltam para o ambiente universitário que emerge como o lugar da pesquisa científica e tecnológica, ambas, alavancas para o desenvolvimento e geração de riquezas”.

Das afirmações sobre a relação entre regime militar e universidade - feitas por Germano (1993); Schwartzman (2001); Balbachevsky (2005), todos citados por HOSTINS (2006, p. 134), o elemento comum é a ideia de que, no bojo das políticas de modernização da época, a necessidade de implantação e utilização de tecnologias de alto impacto nas estruturas sociais somente seria possível mediante a ampliação, inovação e expansão da universidade, que passaria a ser vista como *locus* de pesquisa, produção de tecnologias e ciência de qualidade¹⁰¹. Amplia-se o campo no qual os agentes estarão em relação de disputas, utilizando estratégias para ocuparem posições de relevância nos distintos espaços.

O reconhecimento acadêmico da pós-graduação, em virtude do prestígio da pesquisa, forma também um *locus* de distinção social e acadêmica de seus professores, um espaço estratégico de acumulação e/ou reprodução de um capital simbólico dos atores envolvidos em suas atividades. Assim como o capital tende a atrair o capital, o prestígio e reconhecimento acadêmicos do sistema de pós-graduação têm estimulado a manutenção de uma política sistemática de apoio e de melhoria constante de seus cursos (MARTINS, 2000, p. 56).

Villa (2014) descreve o cenário da sociedade brasileira nas décadas de 1970 e 1980, nas quais estava em vigor o regime militar. No que tange ao espaço da economia, faz referência ao projeto econômico subordinado ao capital estrangeiro, o qual estabelecia relações de exploração ao trabalhador num significativo parque industrial que fora montado; o caráter oligárquico das mudanças ocorridas no agronegócio; estrutura social mais complexa, mediante o aparecimento de outros segmentos no meio operário; a urbanização, resultado do

¹⁰¹ “É essencial lembrar o tardio aparecimento da universidade no Brasil, que só ocorreu mais de quatrocentos anos após a chegada dos colonizadores portugueses, e muito depois das universidades da América Espanhola. As atividades de pesquisa científica, até o início do século XX, eram incipientes e representavam o esforço individual do pesquisador ou de pequenos grupos ligados ao segmento acadêmico. Estes formaram as primeiras sociedades científicas no Brasil: Academia Brasileira de Ciência (1916) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (1949) (O Estado de São Paulo, 2011)” (MORITZ, 2011, p. 2).

movimento de saída do campo; e o papel que a televisão teve na construção de novas relações sociais e representações de mundo. Gaspari (2004, p. 13) descreve: “A ditadura militar estava economicamente robusta, num regime de pleno emprego, a economia crescia, na média, a taxa de quase 7% ao ano”. Diante do contexto social de grandes desafios, a formação, expansão e investimento no sistema de pós-graduação são gestados pelo regime militar com certa urgência, pois seria uma estratégia diante do projeto de modernização que moveu forças de diversos segmentos sociais, estabelecendo pactos políticos e econômicos em níveis nacional e internacional.

Ligação?

Cumprir ressaltar, por exemplo, que apesar da denominação de “sistema”, sua organização e funcionamento carecem de uma abordagem verdadeiramente sistêmica. Prevalece a visão da pós-graduação *stricto sensu*, tratada isoladamente, academicamente, como se não devesse manter estreitas relações com o conjunto das atividades educacionais e uma forte interação com muitos outros setores da sociedade. Bastaria constatar, por exemplo, as distâncias entre o *stricto sensu* e o *lato sensu*; entre a pós-graduação e a graduação; entre o tratamento dado às IES públicas e às IES particulares, entre programas consolidados e os emergentes, entre a pesquisa, os afazeres acadêmicos e as atividades de extensão. Entre os aspectos críticos do sistema, sobressai a rigidez de organização da pós-graduação *stricto sensu*. Seus pressupostos homogeneizadores e estritamente acadêmicos desestimulam a inovação e bloqueiam formas alternativas de capacitação que atendam às necessidades presentes e futuras da sociedade. Por sua vez, as políticas de avaliação e de fomento tendem a reforçar um padrão comum de organização e atuação, que, além de favorecer a concentração do conhecimento, nem sempre é o mais adequado ao contexto regional e local ou leva em conta a heterogeneidade e as especificidades de um dado projeto institucional. Naturalmente, a qualidade deve ser buscada e preservada no seu mais alto grau, mas sem limitar as condições e estímulos para ampliar e incorporar níveis crescentes de qualidade em todo o sistema de ensino superior, áreas do conhecimento, regiões e demais níveis de ensino. A flexibilidade do modelo e a diversificação da pós-graduação constituem questões relevantes que devem ser discutidas e viabilizadas com maior vigor para que o sistema possa atender mais efetivamente novas demandas da sociedade, bem como tornar-se receptivo às novas formas de capacitação que são disponibilizadas pelo próprio avanço do conhecimento e das transformações tecnológicas. Tem sido proclamado que a atual política governamental para a educação superior está assentada em três pontos: flexibilidade, competitividade e avaliação. Não parece que estes pilares aplicam-se inteiramente à pós-graduação *stricto sensu*. Seu modelo, marcado pela rigidez, tende a rejeitar a diversificação. A competitividade, aparentemente consagrada pelas regras meritocráticas, revela um processo pesadamente concentrador. “A quem mais tem, mais lhe será dado”. A avaliação, por sua vez, tende a atuar como mecanismo de reforço e de conservadorismo do modelo. A proposta do mestrado profissional representou, sem dúvida, um grande avanço no sentido apontado. Entretanto, observa-se que, após cinco anos do seu lançamento oficial pela Portaria 47/95 da CAPES, os progressos ainda são acanhados. A aceitação desta modalidade, hoje regulada pela Portaria 80/98, ainda encontra resistências no meio acadêmico. Tem sido observado um descompasso entre os objetivos e procedimentos normativos estabelecidos e a prática, especialmente das comissões de avaliação que têm pautado seus pareceres nos mesmos parâmetros aplicados ao mestrado acadêmico ou em exigências que extrapolam o disposto na mencionada Portaria. Algumas questões continuam a suscitar polêmicas e dúvidas: Quem pode oferecer tais mestrados? Somente as instituições que já possuem programas credenciados? Seu título habilita para a docência? Tem o mesmo valor do mestrado acadêmico? E outras mais. O futuro do sistema nacional de pós-graduação requer, portanto, alguns cuidados ou mesmo

mudanças de rumos em determinados pontos. A questão da flexibilidade é central. Há diferenças quanto ao estágio de desenvolvimento alcançado por diferentes instituições e programas. Há aqueles consolidados e de alto nível, aqueles em processo de amadurecimento e outros em condições iniciais. Impõe-se conceber e aplicar políticas de organização, de fomento e de avaliação apropriadas à heterogeneidade de oferta e de desempenho, de modo a superar desequilíbrios, promover a integração e impulsionar o desenvolvimento das diferentes regiões, instituições e programas (INFOCAPES, 2000, p.13-14).

O investimento e busca de aperfeiçoamento da estrutura da pós-graduação é notório no governo de Ernesto Geisel¹⁰², eleito pelo Congresso Nacional em janeiro de 1974, empossado em março do mesmo ano, exercendo seu governo até 1978 (VILLA, 2014). Nesse cenário de contornos fortemente políticos é que decisões foram tomadas pelo governo no intuito de aperfeiçoamento desse nível de ensino, por exemplo:

o apoio à criação de Associações Nacionais por área de conhecimento; a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudos e liberação com salário integral para professores universitários cumprirem programas de pós-graduação nos principais centros do país e do exterior, e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) (HOSTINS, 2006, p. 137).

O ano de 1968 é um dos marcos da violenta política do governo militar brasileiro, que em dezembro decreta o Ato Institucional nº5 (AI-5)¹⁰³ e, também, data memorável de manifestações estudantis, a exemplo do que ocorreu em Paris. No Brasil, a repressão continuava a fazer suas vítimas. Em outubro, um Congresso clandestino da UNE é invadido pela polícia e muitos estudantes são presos (VILLA, 2014, p. 400). É nesse ano que o governo brasileiro realiza o que se chamou de Reforma Universitária, tendo como referência o modelo norte-americano, instituindo a organização por departamentos, quadro de professores em tempo integral e o sistema de créditos (MORITZ, 2011). A área da educação fora contemplada com o planejamento em 1965 do primeiro curso de Mestrado do país, na PUC do Rio de Janeiro, configurado por duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico (FÁVERO, 2005 *apud* HOSTINS, 2006).

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), no que se referem às políticas públicas, são fronteirísticos no território da Pós-graduação no Brasil, que, no discurso das políticas educacionais, via PNPG, no cenário da década de 1970, é colocada como um projeto

¹⁰² Que recebeu quatrocentos votos, enquanto 76 foram dados a Ulysses Guimarães, além de 21 abstenções, de deputados da ala autêntica do MDB (VILLA, 2014, p. 211)

¹⁰³ Pelo AI-5, o presidente passava a ter o poder de legislar, de intervir em estados e municípios sem as limitações previstas na Constituição, de suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos, de cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais e de suspender a garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular (VILLA, 2014, p. 131).

a ser extensivo e intensivo na dinâmica do ensino superior. Na articulação desse discurso de políticas públicas via PNPG estavam explícitos alguns pressupostos. Dentre eles: a) a necessidade de articulação e integração entre os níveis de estudo e o desafio de um ensino que estivesse sempre vinculado à pesquisa; a “formação de recursos humanos” para todos os níveis de ensino (como tarefa do ensino superior) e a pós-graduação *stricto sensu*, que deveria formar o corpo docente do ensino superior; b) a importância da formação continuada.

Os três elementos expostos colocam no centro das diretrizes (PNPG) o desafio da “formação de recursos humanos”, pois o conhecimento como produto final da pós-graduação torna-se decorrência da qualidade desses recursos. O ensino está, necessariamente, vinculado à pesquisa, portanto, a identidade da Pós-graduação estará delineada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Todavia, é de grande relevância para o campo da educação uma investigação que se volte para fazer uma pesquisa da pesquisa. Em certo sentido, seria um tempo de inflexão do movimento investigativo que se volta sobre si mesmo.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, I PNPG/1975, p. 121) trouxe um quadro panorâmico das dimensões quantitativas (da extensão) das Instituições de Ensino Superior (IES) com práticas de pós-graduação *stricto sensu* na década de 1970. Até 1973, foram titulados aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores, e o magistério absorveu 50 % desse montante. A tabela 1 traz uma visão panorâmica do cenário da pós-graduação no ano de 1973.

Tabela 1 – Número de Instituições de Ensino Superior com práticas de pós-graduação *stricto sensu* em 1973

IES	Quantidade	Áreas de concentração		Núcleos de excelência	
		Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Federal	25	158	89	195	68
Estadual/municipal	10				
Particular	15				
Total:	50				

Fonte: PNPG, 1973.

Torna-se profícua uma visualização de indicativos quantitativos de 1999 destacados pelo Ministério da Educação (MEC), através do INFOCAPES (Boletim Informativo Vol. 8, Nº 3 julho/setembro 2000) a fim de perceber o movimento de expansão feito pela Pós-graduação *stricto sensu*, no que se refere aos docentes, discentes e programas em instituições federal, estadual, municipal – pública e privada.

Tabela 2 - Programas de Pós-Graduação por dependência administrativa –1999

Dependência Administrativa	Mestrado	Mestrado/Doutorado	Doutorado
Estadual	131	297	12
Federal	447	365	14
Municipal	4	1	0
Particular	85 (12,7%)	63 (8,6%)	1 (3,7%)
Total	667	726	27

Fonte: MEC/CAPES – junho/2000.

Os dados apresentados na tabela 2 apontam maior proliferação dos Programas de Pós-Graduação nas instituições públicas federais quando se trata apenas de mestrado ou de mestrado/doutorado. Tal constatação pode ser explicada pelas ações de fomento e investimento financeiro e controle pelas agências, como elucidam os PNPG (INFOCAPES, 2000). Ao observar a tabela 1, novamente, torna-se possível perceber que a expansão de instituições superiores com práticas de pós-graduação é maior na esfera pública federal e o número de cursos de mestrado nas tabelas 1 e 2 são superiores aos do doutorado. Mediante os dados das tabelas, conclui-se que o governo federal assume a liderança na política de expansão das universidades e dos cursos de Pós-graduação, o que pode corroborar a proposição do alinhamento da pesquisa científica ao projeto político-ideológico de modernização do país.

Tabela 3 – Matrícula geral nos cursos de Pós-graduação por região geográfica - 1999

Regiões	Mestrado	Doutorado	Total	%
Norte	742	166	908	0,1
Nordeste	6.193	1.462	7.655	8,8
Sudeste	37.178	24.060	61.238	70,6
Sul	10.388	3.614	14.002	16,1
C. Oeste	2.410	638	3.048	0,4
Total	56.911	29.940	86.851	100,0

Fonte: MEC/CAPES – junho/2000.

A região Sudeste desponta no cenário nacional quanto ao número de matrículas no mestrado e doutorado (70,6%), mais do que a soma de todas as outras regiões. Em segundo

lugar, aparece a região Sul, contribuindo com 16,1%. Em ambas as regiões, o número de matrículas no mestrado supera as do doutorado, o que pode indicar maiores possibilidades de acesso a essa etapa da pós-graduação. A região Norte é a que menos tem matrículas no mestrado e doutorado, respondendo apenas por 0,1 %. A disparidade quanto ao número de matrículas por região pode ser entendida, também, pela distribuição geográfica das instituições de ensino superior. O cenário de desigualdades quanto ao número de matrículas nos remete ao clássico problema da educação brasileira (aqui de forma específica no ensino superior), o tema da democratização do acesso e permanência¹⁰⁴. Os dados nos indicam um crescimento significativo das Instituições de Ensino Superior, em consequência ao crescimento no número de matrículas, o que não nos garante, necessariamente, um avanço na questão da democratização, como já apontamos, nas regiões que são polos de concentração dessas instituições.

Todavia, nos perguntamos sobre a qualidade, relevância e impactos sociais dessas pesquisas no campo da educação brasileira em suas mais diversas e distintas expressões de práticas e desafios pedagógicos. As pesquisas em educação nessa trajetória dos inúmeros programas têm mantido diálogos com o cotidiano do campo escolar, lugar do qual emanam desafios de distintas ordens e que se impõem como pedra angular à beira do caminho de qualquer projeto governamental de âmbito político-econômico-social? Essa questão é digna de uma tese, no entanto, aqui, serve como uma estratégia filosófica de problematização do objeto que é o escopo dessa pesquisa: resumos de dissertações.

Tabela 4 - Alunos de Pós-graduação titulados por dependência administrativa -1999

Dependência Administrativa	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	Total	%
Federal	8.607	1.913	10.520	52,5
Estadual	4.602	2.542	7.144	35,7
Particular	1.962	397	2.359	11,8
Total	15.171	4.852	20.023	100,0

Fonte: MEC/CAPES. Junho de 2000.

¹⁰⁴ Sobre a temática há diversas pesquisas elaboradas pela linha de investigação História e Sociologia da Educação - PPGE/UFSC: especificamente o Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GEPEFESC; Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu – LAPSB.

As instituições públicas federais aparecem responsáveis por 52,5% das titulações em mestrado e doutorado em 1999. Os números em destaque são efeitos das políticas de expansão da pós-graduação como estratégia do projeto de modernização iniciado nos anos de 1960 pelo regime militar.

Tabela 5 - Docentes doutores atuando no Ensino da Pós-graduação por dependência administrativa – crescimento 1996/1999.

Dependência Administrativa	1996	1999	Taxa crescimento
Federal	12.819	15.239	18,9
Estadual	10.971	11.528	5,1
Particular	1.611	2.256	40,0
TOTAL	25.401	29.023	14,3

Fonte: MEC/CAPES – junho/2000.

No período de análise 1996–1999, a taxa de crescimento de docentes doutores nas instituições particulares (40%), que absorvem o maior número desses profissionais, supera os percentuais públicos. Todavia, torna-se significativo lembrar “que nas universidades públicas estão concentrados 76% do total de docentes com doutorado e 83% dos docentes em tempo integral embora, respondam por apenas 31% das 2.377.715 matrículas nos cursos de graduação” (INFOCAPES, 2000, p. 7). Envolto no cenário descrito, está a política de reforma do Ensino Superior, na qual os mecanismos de controle sobre as instituições desse nível de ensino (IES) serviram de instrumentos de mensuração (avaliação) da produção acadêmica, lógica implícita ao jogo dos acordos econômicos dos quais o Brasil participou, a exemplo, MEC/USAID.

As marcas desse acirramento sobre as IES podem ser lembradas mediante a criação do *Plano Atcon* e do Relatório da Comissão Meira Mattos. O primeiro propunha transformar e oferecer autonomia e independência ao ensino superior tendo um modelo empresarial como referência, o que implicaria transformar as instituições públicas em privadas. Já a Comissão visava atender interesses sociais, como por exemplo o acesso a esse nível de ensino, todavia, a lógica em relação às IES era: maior desempenho com menos recurso (DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006). Certamente, o acirramento às IES estava associado à expansão da pós-graduação e conseqüentemente à preocupação com a questão da qualidade. A avaliação¹⁰⁵,

¹⁰⁵ 1977 marca o início do processo de avaliação da pós-graduação pela CAPES. O primeiro Programa submetido às decisões políticas surgiu com o nome de PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária, que sempre sofreu influência norte-americana (DIAS; MARCHELLI; Horiguela, 2006)

que foi aplicada como forma de verificar o impacto da reforma universitária, utilizou uma metodologia de cunho quantitativo das ações de docentes, discentes e corpo administrativo.

A função de coordenar instituições como o MEC e a CAPES despertou disputas entre distintos grupos, pois estar à frente de instituições como estas é ocupar posição de muitas possibilidades na efetivação de projetos educacionais e dar a direção ao mais alto nível de ensino do país. Com o final frustrante da PARU no ano de 1985 (governo José Sarney), o recém-nomeado ministro da educação, Marco Maciel, institui uma Comissão Nacional para Reforma do Ensino Superior, composta de 24 membros; novamente o problema da avaliação emerge como uma questão difícil de solucionar, já que incômodas perguntas entraram na pauta da Comissão: quem será avaliado? Como será a avaliação? Quem avalia quem? Contudo, também, sem êxitos, a Comissão é extinta e no ano de 1986 é criado o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES). Como parte de um campo de muitas disputas, o credenciamento e recredenciamento das IES colocou universidade e governo sob colossais debates em torno de dois conceitos fundamentais para a sobrevivência da universidade brasileira: autonomia (administrativa, financeira) e avaliação, (DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006), em sintonia com a política neoliberal de financiamento internacional; os mesmos autores fazem referência ao evento internacional ocorrido em 1987 (Brasília) sobre avaliação no Ensino Superior, onde foram apontadas as seguintes conclusões:

(i) é um compromisso indispensável e necessário às instituições, que deverão iniciar na graduação com claros critérios de qualidade; (ii) o órgão responsável é o MEC, que deve promover e subsidiar (via governo) os projetos de avaliação interna e interpares (externa); (iii) o escopo da avaliação é a qualidade do ensino, pesquisa e extensão; (iv) os indicadores devem ser ajustados a cada área de conhecimento e os resultados serem o mais disponível possível para o maior conhecimento por parte da sociedade. O carvão da locomotiva do ensino superior estava no financiamento estrangeiro, que estabelecia suas condições, que impactavam nas políticas de condução da educação, aqui especificamente do ensino universitário. A criação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras que se materializará no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB – são ações de implementação, concretização da necessidade de avaliação institucional imposta pelos órgãos financiadores. O ano de 1996 é um marco nas políticas de avaliação, pois nele o MEC apresenta novos procedimentos para a avaliação no ensino superior. Mais um personagem entra em cena: o Decreto nº 2026/96, cujos elementos de avaliação contemplavam: uma análise global do sistema de ensino superior por região, unidades da federação e pela área de conhecimento, o índice de qualificação do corpo

docente, a média da quantidade de aluno por professor, tamanho médio das turmas; e dados sobre o tempo médio de término dos cursos (DIAS; HORIZUELA; MARCHELLI, 2006, p. 442). A pergunta que nos interpela diante das proposições anteriores é: a qualificação docente, necessariamente, teria por resultados melhores índices no ensino? Outros fatores de certo cooperam para a precariedade do ensino, por exemplo: as condições estruturais de trabalho nas universidades; a exigência exacerbada de produção docente como forma de classificação ou distinção acadêmica; e o grau de inserção das instituições na comunidade. Os anos 2000 foram marcados pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa uma significativa expansão do Ensino Superior – indicando a meta de atingir ao menos 30% da população de 18 a 24 anos.

A partir de questões mais panorâmicas da Pós-graduação brasileira, no capítulo V, voltamos nossa atenção para a análise de elementos presentes na trajetória do microespaço de relações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que no ano de 2014¹⁰⁶ celebrou 40 anos de sua trajetória; destes, 30 de *stricto sensu*. Tal reconstrução histórica foi possível mediante um processo de análise documental nos arquivos do PPGE.

¹⁰⁶ O PPGE/UFSC estava composto por sete linhas de pesquisa: Educação e Comunicação; Ensino e Formação de Educadores; Sociologia e História da Educação; Filosofia da Educação; Educação e Infância; Educação, Estado e Políticas Públicas; Trabalho e Educação.

CAPÍTULO V

5. TRAVESSIA. RECORTES DOCUMENTAIS. RECUPERANDO E ANALISANDO A TRAJETÓRIA DA PÓS-GRADUAÇÃO (*STRICTO SENSU*) EM EDUCAÇÃO NA UFSC

Solto a voz nas estradas, já não quero parar, meu caminho é de pedra, como posso sonhar, sonho feito de brisa, vento vem terminar... (Milton Nascimento).

Estabelecer uma análise documental¹⁰⁷ no intuito de expor alguns elementos que constituíram a trajetória da história do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é o propósito desta seção. O exercício analítico tem como objeto de investigação documentos encontrados nos arquivos da secretaria do Programa no ano de 2018.

A elucidação, ou tão somente o apontamento analítico (mesmo que de forma sucinta) de elementos de âmbito social, político, econômico e cultural presentes na constituição e implementação do Projeto do Curso de Mestrado em Educação (PCME), elaborado na primeira metade dos anos 1980, tem seu lugar e relevância diante dos objetivos que norteiam a pesquisa em devir. O discurso institucional que será investigado está materializado nos seguintes documentos: a) Projeto de Criação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – versão preliminar - elaborado pelo grupo de trabalho designado pela portaria Nº 312/75, do Sub-reitor de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (PCMEvp); b) Projeto de Criação do Mestrado em Educação – versão final – (PCMEvf), Nº 362/83; c) 15 Anos de Mestrado em Educação¹⁰⁸; d) 15 Anos do Mestrado em Educação – A voz do Ex-Aluno¹⁰⁹; e) Autoavaliação do Curso de Mestrado em Educação (ACME)¹¹⁰.

5.1 (Re) construindo uma narrativa a partir da análise do Projeto de Curso do Mestrado em Educação - versão preliminar – (PCMEvp)

O documento (PCMEvp)¹¹¹, em foco de análise, está estruturado, como exposto na página do índice, da seguinte forma: 1. justificativa; 2. objetivos; 3. metas; 4. estrutura

¹⁰⁷ Documentos encontrados nos arquivos da secretaria do PPGE – Ver anexos.

¹⁰⁸ Autoras: Olinda Evangelista; Eneida Oto Shiroma, 1999.

¹⁰⁹ Equipe: Edel Ern (Coordenadora – PPGE); AluÍzia Aparecida Cadore (Pesquisadora/CAEn); Daniela E. Monteiro Will (Pesquisadora – Aluna Pedagogia); Roseli Zen Cerny (Pesquisadora – Mestranda em Educação – CED).

¹¹⁰ Coordenador: Prof. José André Peres Angotti; Sub-Coordenador: Prof^ª. Marli Auras – 1995.

¹¹¹ Sigla que usaremos para nos referir ao Projeto de Criação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Embora apresente um índice indicando as páginas, a paginação nas folhas não aparece, para identificação e referência seguimos a ordem que o índice apresenta.

curricular; 5. recursos humanos; 6. recursos materiais; 7. custos; 8. entidade mantenedora; 9. órgão executor; 10. normas específicas do programa; 11 estratégias de execução (cronograma); e anexos.

O texto introdutório do PCMEvp, visando justificar seu escopo, ou seja, a aprovação da implantação do Curso de Mestrado em Educação na UFSC, traz algumas proposições colocadas apenas em sequência e sem articulação argumentativa, organizadas em:

a) A constatação da pós-graduação¹¹² como um evento de iniciativas isoladas no território nacional;

b) a incapacidade daquela estrutura de ensino em gerar um patamar mais elevado de conhecimento, visando responder necessidades técnico-profissionais (parece se referir à pós-graduação *lato sensu* - especializações e aperfeiçoamentos);

c) dificuldades na continuidade da produção científica.

A tríade que perpassa o pensamento social de época, no que tange à condução do Ensino Superior brasileiro, se expressa na articulação entre ciência; tecnologia e desenvolvimento. Tal proposição¹¹³ está associada a uma leitura histórica do contexto político, social e econômico brasileiro que, após a II Guerra Mundial, procura se inserir na onda internacional do avanço político e econômico liberal. Na leitura de Sucupira (1980, p. 11-12): “Somente ao término da década de 50, com a intensificação do processo de desenvolvimento, é que se cogitou seriamente fazer da universidade, ao mesmo tempo, uma instituição de ensino e pesquisa”.

A Pós-graduação é situada como uma possível estratégia (formação de um corpo de profissionais para atuar em distintas áreas) na busca de solução aos enfrentamentos de diversos problemas sociais da época, tais como: analfabetismo, mão de obra pouco qualificada e democratização da educação. Portanto, a implantação desse sistema de ensino no âmbito da universidade poderia, em tese, gerar um efeito de expansão da pós-graduação mediante direcionamento de recursos materiais e humanos. O que está aqui em questão é a noção de que o desenvolvimento e progresso da nação estariam em ordem direta relacionados com a capacidade de produzir conhecimento científico relevante, possibilitando a criação e ampliação de tecnologias aplicadas ao setor produtivo e social.

¹¹² Até o momento, o texto não traz nenhuma especificação do termo “pós-graduação” (especialização, aperfeiçoamento, *lato sensu* ou *stricto sensu*). Parece alusão a uma existência e experiência de pós-graduação que ainda não havia sido consolidada como uma nova etapa do sistema educacional brasileiro com status de universidade.

¹¹³ Ver textos de: CIRANI *et al*; 2015.

No campo da Educação, o desenvolvimento da pós-graduação aconteceu no contexto de modernização conservadora do regime militar cujas metas foram definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964 (RAMALHO; MADEIRA, 2005 *apud* SILVA, 2012, p. 229).

Tais argumentos seguem a direção das políticas públicas em educação superior (*stricto sensu*) da época (década de 1970), elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), fomentadas e reguladas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 11 de julho de 1951 e idealizada por Anísio Teixeira (CIRANI *et al.*, 2015). O aporte legal desse Projeto de implementação do mestrado em educação ancorou-se no I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG)¹¹⁴, que esteve em vigor de 1975-1979, em tempos de regime militar¹¹⁵. Na perspectiva de Oliveira (1995), o Plano tratava de um marco legal, dando os contornos, pela primeira vez, à política de pós-graduação no Brasil.

Tal política, fruto de um trabalho que procurou debruçar-se sobre a situação de nossa pós-graduação após alguns anos de funcionamento, identificou problemas graves para os quais foram sugeridas diretrizes para a consolidação das atividades desses programas (OLIVEIRA, 1995, p. 28)

O texto do Projeto procura ainda, na construção de sua estrutura argumentativa, fazer alusão ao destaque que o I PNPG dá à necessidade de formação de quadro docente para a pós-graduação como uma de suas prioridades e condição para a etapa de expansão desse nível de ensino.

A existência da pós-graduação *lato sensu* em educação, na década de 1970, já era uma realidade na UFSC, que nos anos de 1973–1974 havia estabelecido convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul na realização de um curso na área de Metodologia do Ensino. O texto do PCMEvp destaca o rigor que já havia no curso *lato sensu* em Educação realizado nos moldes das exigências do mestrado (*stricto sensu*): “As disciplinas desse curso foram desenvolvidas em nível equivalente às do Curso de Mestrado em Educação da UFRGS, cobrindo uma carga horária de (315 h/a), equivalente a 21 créditos” (PCME/UFSC¹¹⁶, p. 2). Emerge, no texto do PCMEvp, um uso distinto do termo pós-graduação, que o Parecer nº977/65, emitido pelo Conselho Federal de Educação, definiu em: *stricto sensu* (PPGS) – mestrado e doutorado; e *lato sensu* (PGLS) - especialização e aperfeiçoamento (OLIVEIRA, 1995).

¹¹⁴ Fonte: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf . Acesso: 15 de maio de 2018.

¹¹⁵ O Presidente da República Federativa do Brasil era Ernesto Geisel e o ministro da Educação e Cultura Ney Braga.

¹¹⁶ Sigla que usaremos para nos referir ao Projeto de Criação do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Sobre o currículo do Curso (*lato sensu*) em Educação, na área de Metodologia do Ensino, observa-se que já havia o uso da expressão “créditos”, referente às disciplinas: metodologia científica; estatística e ciência da computação; enfoque de aprendizagens; testes e medidas; metodologia da pesquisa aplicada à educação; teoria do ensino; estudos de problemas brasileiros.

Pautada no Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), a proposta do PCMEvp, referente à estrutura curricular, estava composta da seguinte forma:

a) sistema de créditos para validade das disciplinas;

b) disciplinas divididas em:

I - Obrigatórias Básicas (divididas em de domínio conexo; de domínio específico).

Totalizando 07 disciplinas.

II- Obrigatórias na Área de Concentração – 08 - 12 disciplinas.

III – Optativas - 6 - 11 disciplinas.

c) Elaboração e defesa da dissertação equivalente a 6 créditos.

d) Três (03) Área de Concentração:

I- Método e Técnica de Ensino – Contendo:

- 07 disciplinas obrigatórias básicas;
- 10 disciplinas obrigatórias;
- 08 disciplinas opcionais;
- Os créditos variavam de 1-3

II- Supervisão Escolar - Contendo:

- 07 disciplinas obrigatórias básicas;
- 11 disciplinas obrigatórias;
- 06 disciplinas opcionais;
- Os créditos variavam de 2-5

III- Pesquisa Educacional - Contendo:

- 08 disciplinas obrigatórias básicas;
- 08 disciplinas obrigatórias;
- 03 disciplinas opcionais;
- Os créditos variavam de 2-4

Comparando disciplinas das três áreas de concentração (I, II, III)¹¹⁷ citadas, é possível ver o que há de comum entre elas. Vejamos:

¹¹⁷ I Corresponde à “Métodos e Técnicas de Ensino”; II à “Supervisão Escolar”; III à “Pesquisa Educacional”.

A. Entre as disciplinas obrigatórias:

1. Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional (I e III);
2. Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação (I, II e III)
3. Medidas em Educação (I e II);
4. Metodologia de Ensino Superior (I e II)
5. Psicologia da Aprendizagem (II e III)

Pela descrição acima, na área I, as disciplinas obrigatórias que aparecem são: 1,2,3 e 4. Na área II: 2,3,4 e 5. Na área III: 1,2, e 5. A disciplina (comum) que aparece em todas três áreas é: 2.

B. Entre as disciplinas Obrigatórias Básicas de Domínio Conexo:

1. Introdução ao Método Científico (I, II, III);
2. Estudos e Problemas Brasileiros (I, II, III);
3. Introdução aos Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional (I, II);
4. Introdução à Análise de Sistemas Educacionais (II, III).

Pela descrição acima, na área I, as disciplinas Obrigatórias Básicas de Domínio Conexo são: 1,2,3. Na área II: 1,2,3 e 4. Na área III: 1,2,4. As disciplinas (comuns) que aparecem em todas três áreas são: 1 e 2.

O quadro docente proposto no PCMEvp, pela ótica da titulação, compõe-se de professores muito bem qualificados. Pelo critério da procedência da titulação é de destacar o esforço que a UFSC fez ao estabelecer parcerias (convênios) com distintas outras instituições educacionais de ensino superior, tais como: Fundação Getúlio Vargas; PUC/RJ; Universidade Federal do Paraná; Fundação Universidade de Brasília; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No PCME, o quadro docente é constituído por 29 professores, divididos em três categorias: permanente; colaborador e visitante.

Quadro 2 - Corpo permanente de docentes

Titulação	Quantidade	Área da titulação	Origem da titulação
Ph. D.	02	Engenharia	USA/INGLATERRA
Doutores	04	Direito; Ciências Sociais; Letras	USP; PUC (RS);
Mestres	06	Informática; Eng. Mecânica; Eng. Civil; Educação	PUC (RJ); UFSC; UFRGS
Livre Docente	02	Psicologia;	UFSC

Fonte: Projeto de implementação do curso de mestrado em educação.

Quadro 3 - Professores Colaboradores

Titulação	Quantidade	Área da titulação	Origem da titulação
Doutores	01	Filosofia	UFRGS
Mestres	07	Educação; Administração	PUC; UFRGS;
Livre Docente	01	Educação	UFRGS

Fonte: Projeto de implementação do curso de mestrado em educação.

Quadro 4 - Professores Visitantes

Titulação	Quantidade	Área da titulação	Origem da titulação
Doutores	02	Psicologia	USA; ESPANHA
Mestres	03	Educação; Ciências; Administração.	UFRGS; UFP; FGV
Ph. D.	01	Ciências Políticas	USA

Fonte: Projeto de implementação do curso de mestrado em educação.

Nas três categorias de professores, a titulação que mais se destaca é a de mestre. A UFRGS é a instituição que está na origem da titulação de mestres do quadro de docentes permanentes, colaboradores e visitantes. A PUC, como instituição certificadora, só não aparece entre os professores mestres visitantes. A área da titulação dos mestres presente nos três segmentos é a educação, no entanto dos doutores nenhuma é da educação.

5.2 Leitura e interpretação da versão final do Projeto de Curso do Mestrado em Educação (PCMEvf)

O documento selecionado para a análise é intitulado: Projeto de Curso do Mestrado em Educação versão final (PCMEvf)¹¹⁸, e indica a data de janeiro de 1984 como início (previsão) do referido curso.

Comparando as duas versões do documento em destaque – Projeto de Curso do Mestrado em Educação – versão finalizada (PCMEvf) e Projeto de Curso do Mestrado em

¹¹⁸ Este documento indica-nos ser a versão final do Projeto De Curso Do Mestrado – Portanto, será aqui referido como PCME versão final (PCMEvf)

Educação – versão preliminar (PCMEvp), o primeiro elemento de distinção entre ambos aparece no sumário. Na versão final (PCMEvf), tópicos como concepção teórico-metodológica; História da Pós-graduação em Educação da UFSC e suas especificidades; Articulação do Mestre com o Sistema de ensino; e Plano de capacitação dos docentes do Curso de Mestrado em Educação são introduzidos, explicitados e desenvolvidos ao longo do texto.

Os argumentos ou considerações colocadas no decorrer da introdução do Projeto (PCME vf) procuram dar conta de justificar a proposição que aponta para a:

[...] necessidade de um Mestrado que, tomando a educação como ponto de partida, enfrente as questões concretas da educação brasileira através de uma proposta teórico-metodológica que se proponha a apreender o fenômeno educativo no que tem de específico e ao mesmo tempo, em seu desenvolvimento, recolocando a relação teoria/prática (PCMEvf, 1983, p. 2).

A citação traz algumas problematizações presentes no cotidiano daquele contexto histórico, tais como:

- a) o enfrentamento de situações de ordem da vida prática do cotidiano educacional;
- b) incapacidade de perspectivas teóricas e metodológicas vigentes nas universidades (no que se tinha de pesquisa) em dar respostas mais pragmáticas aos desafios da sociedade brasileira da época;
- c) abordagem menos generalista do fenômeno educacional;
- d) a busca de aproximação na relação teoria/prática - um ensino que contemplasse em seu currículo a busca de respostas à vida prática nos distintos setores sociais, sem esquecer, ao mesmo tempo, do *modus operandi* do campo científico: a teoria ou teorização.

As considerações expostas no texto introdutório apontam para o cenário do campo educacional da época. O projeto político-social que vigorava naquele contexto situava a educação como instrumento, ferramenta ou mesmo um meio de enfrentamento aos desafios sociais, expressos na seguinte questão: a urgência de um novo modelo e nível de ensino que possibilitassem respostas aos desafios sociais nominados de *situações concretas*.¹¹⁹

[...] tem-se observado que, embora o movimento de crítica que se deflagrou no país a partir dos anos 70 tenha propiciado significativo avanço da teoria educacional, e muito deste trabalho tenha sido desenvolvido nos cursos de pós-graduação do país, persistem inúmeras questões que precisam ser enfrentadas (PCME vf, 1983, p.1).

¹¹⁹ A questão exposta revela a presença de perspectivas teóricas nos anos 1970 que adentraram no campo da educação brasileira e “impuseram aos docentes e intelectuais daquele momento”, (PCMEvf, 1983), principalmente no âmbito da pós-graduação *lato sensu* e das pesquisas que ali eram realizadas, repensar novas práticas que causassem, de fato, mudanças nas estruturas sociais - destaque à estrutura econômica (produtiva), vista já nos anos de 1930 com Getúlio Vargas - um máquina para puxar o trem de certo projeto de modernização da sociedade brasileira.

O texto destaca uma prática de pesquisa na Pós-graduação, no entanto, com resultados de baixo impacto em diversos setores da sociedade brasileira. A crítica apresentada no PCMEvf estava alinhada com a avaliação exposta, também, no II PNPG (1982-1985), que apontava para a inexistência efetiva e extensiva (quantitativa e qualitativa) de produção científica de relevância que pudesse contribuir no avanço do conhecimento e na instrumentalização aos docentes na prática pedagógica. O Plano acrescentava ao diagnóstico práticas de pesquisa que buscaram preencher apenas requisitos burocráticos, o que colocava em questão sua qualidade e relevância. No cenário social dos anos 1980, destacaram-se problemas arraigados na sociedade brasileira, dentre os quais podem ser citados:

- i. democratização do acesso e permanência à educação em seus distintos níveis;
- ii. o problema do fracasso escolar e o desafio de alfabetização;
- iii. questões referentes aos conteúdos escolares, ou seja, o currículo;
- iv. formação de educadores para o ensino;
- v. educação do trabalhador;
- vi. definição do papel da universidade dentro de um projeto social;

O discurso do PCMEvf recorre a uma suposta necessidade de superação, imposta como desafio, à educação da época, desejando que a Pós-graduação fosse além do âmbito da *reflexão*, visando atingir, no dizer do texto, a *ação-refletida*. Tal afirmação, implicitamente, induz à ideia de que o produzido no campo das pesquisas na pós-graduação (*lato sensu*) estava demasiadamente circunscrito à especulação teórica (ao âmbito acadêmico), sem impacto na práxis-social fora dos muros da academia. Por isso, era urgente uma produção científica que tivesse impactos na vida prática, na transformação das relações sociais.

Essa passagem do nível de reflexão para o da ação-refletida estava condicionada ao desafio do ponto de partida¹²⁰, ou seja, dos referenciais teóricos e metodológicos dos quais se partiam- para pensar as questões educacionais. Tal situação estaria causando dificuldades de interpretação dos fenômenos educativos e resultados inócuos. O texto, em defesa dessa tese, faz uso de Saviani, argumentando a partir da ideia de uma inversão no que se refere ao ponto de partida e ao fim dos problemas e objetos de pesquisa em análises: “Como aponta Saviani, há que inventar esta tendência, tomando a educação como centro das preocupações, como critério de seleção dos problemas de pesquisa, como ponto de chegada” (PCMEvf, 1983, p. 2).

¹²⁰ Sociologia, psicologia, política...

Especulando um pouco mais sobre o aporte teórico¹²¹ utilizado na estrutura discursiva do Projeto alguns elementos podem ser evidenciados quanto à problematização da pesquisa em educação no tempo presente, a saber:

a) Saviani estabelece uma postura de interrogador ao questionar a respeito do papel dos Cursos de Pós-Graduação, dando destaque ao de Educação;

b) Ratifica o discurso dos Planos Nacionais de Pós-Graduação os quais dão à Pós-Graduação a tríplice função: ensino, pesquisa e extensão.

c) Saviani destaca uma tipologia da pesquisa constituída em: Investigação fundamental; Investigação aplicada; Investigação de desenvolvimento técnico;

d) Problematiza os problemas-objetos no campo da pesquisa e seus vínculos com a prática pedagógica.

A questão central colocada por Dermeval Saviani é: em que medida a pesquisa em Educação poderá tornar a própria educação ponto de partida e de chegada nas investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação? A crítica direciona-se à presença de áreas das ciências humanas (como economia, sociologia, psicologia) no campo das pesquisas educacionais no que tange às questões teórico-metodológicas. A pergunta em questão é: qual o ponto de partida e chegada nas pesquisas em educação? Os objetos-problemas específicos da educação estavam numa posição secundária nas investigações; eram abordados, por exemplo, na Sociologia da educação, por categorias específicas da sociologia: “o ponto de partida e o ponto de chegada desses textos são a sociologia da educação e não a educação” (SAVIANI, 1985, p. 89). Ou seja, os problemas em educação são usados como testes das hipóteses do campo sociológico, portanto, o enriquecimento que se observa é desse campo específico e não da educação. Saviani destaca o movimento nas pesquisas em educação, tendo como ponto de partida preponderante, naquele contexto, o da investigação fundamental, que estabelecia um movimento em direção às investigações aplicadas. Ou seja, os problemas que emergem da prática pedagógica pouco eram considerados. Talvez por isso, a crítica às pesquisas, por serem excessivamente circunscritas no campo teórico. A proposta de Saviani era de uma pesquisa que tivesse como ponto de partida as práticas pedagógicas, fecundada pela investigação fundamental (básica), passando e instrumentalizando os outros dois tipos tidos como pesquisas aplicadas, chegando ao extenso campo da Prática Social Global

¹²¹ Referindo-se ao texto de Dermeval Saviani que surgiu de dois documentos redigidos pelo autor. Um que integrou o Plano Curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; o outro fez parte do artigo denominado *UFSCar: Mais um Programa de Pós-Graduação em Educação?*, publicado em coautoria com M. A. A. Goldberg, nos *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, mar/76, da Fundação Carlos Chagas (SAVIANI, GOLDBERG, 1985, p. 85).

(SAVIANI, 1985). A questão de fundo metodológico seria a proposta de uma abordagem de pesquisa que buscasse compreender ou apreender os objetos do empírico para o teórico. O que justificaria tal proposta era a constatação de que a produção científica em educação se situava em alto nível de generalização.

Depois de 30 anos, as questões destacadas por Saviani continuam pertinentes ao campo das pesquisas em educação em suas distintas áreas de concentração. Dizendo de outra forma, a questão é: os problemas-objetos priorizados no campo das pesquisas educacionais são, de fato, pertinentes à educação? O quanto tais pesquisas estão abertas aos desafios das práticas pedagógicas de distintos e diversos níveis?

A constatação da presença marcante dos estudos sobre as relações de poder, ideologia, determinações sociais sobre a educação leva a pensar a respeito da hegemonia de um modelo de desenvolvimento que estava em vigor na época. O desafio à intelectualidade acadêmica daquele contexto parece ter sido a busca de compreensão das implicâncias existentes na relação entre escola e sociedade e seus desdobramentos. A potência explicativa das produções científicas, no campo da educação, frente a distintos e diversos problemas, é um dos elementos centrais que constitui o discurso do PCMEvf. Apresentado de outra forma, no início dessa análise – todas essas questões se justificam mediante a proposta de um curso *stricto sensu* em nível de mestrado.

No que diz respeito à proposta teórica do mestrado a ser implementado na UFSC, destacam-se:

i. Existência de um bloco básico de disciplinas obrigatórias que teriam a função de discutir todos os problemas levantados (p. 3) sobre a educação brasileira. As disciplinas propostas seriam: Pesquisa em Educação: Alternativas Metodológicas; Educação Brasileira: Dimensões Contextuais; Teorias da Educação; Educação e Trabalho I;

ii. Duas linhas de pesquisa como alternativas de imersão e aprofundamento na prática concreta compostas por duas disciplinas: Educação e Trabalho II; Teoria e Prática Pedagógica – compondo o bloco das disciplinas obrigatórias.

iii. Disciplinas eletivas – sob a escolha do candidato – o objetivo delas seria atribuir flexibilidade no atendimento específico de práticas individuais (p. 4);

iv. Seminários: ajudando ao mestrando definir sua temática de pesquisa (p. 4);

Referente à Postura Metodológica, destaca-se:

i. Estabelecer instrumentos de ação que permitam aos docentes e alunos irem além dos limites (muros) da universidade. Portanto, a pretensão do Curso era:

ii. Construir uma Teoria da Educação que partisse da prática pedagógica cotidiana, possibilitando aos discentes o enfrentamento de problemas do dia a dia;

5.3 Um olhar prospectivo: 1999, 25 anos de PPGE e 15 de mestrado: o que se constituiu até aqui?

Os dados apresentados neste tópico têm suas referências nos seguintes documentos:

a) 15 Anos de Mestrado em Educação; b) 15 Anos do Mestrado em Educação – A voz do Ex-Aluno.

Qual a idade certa para se falar em maturidade? 25, 30, 40, 50 anos? Mas o que é essa tal maturidade? Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 1871): “maturidade é o estado ou condição de pleno desenvolvimento; estado, condição num estágio adulto; experiência ou ponderação própria da idade madura”. Que experiências estariam acumuladas em 25 anos de existência de um programa de pós-graduação? É tempo suficiente para se fazer uma avaliação? Ou para se falar em maturidade do programa? À festa que celebra 25 anos de casamento é dado o nome de Bodas de Prata. Em 1999, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina celebrou suas Bodas de Prata. Dessas duas décadas e meia, 10 anos de atividade *lato sensu*, com curso de especialização iniciado em 1974 e 15 de *stricto sensu* (mestrado), criado em agosto de 1984 com duas linhas de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica (TPP) e Educação e Trabalho (ET). O doutorado foi inaugurado em 1994, e cinco anos depois estava constituído pelas linhas de pesquisa - Ensino de Ciências e Formação de Educadores.

As coordenadoras do documento em estudo (EVANGELISTA; SHIROMA, 1999) deixam esclarecido que o objetivo foi “fomentar análises que contribuíssem para avaliação do PPGE, permitindo a identificação dos problemas e avanços vividos assim como desafios colocados para o Programa”, visando planejar os anos vindouros.

Aos 15 anos de pesquisa *stricto sensu* (mestrado), o Programa (PPGE) encontrava-se composto por cinco linhas de pesquisa: a) Educação e Trabalho (ET); b) Educação e Movimentos Sociais, criada em 1997 (EMS); c) Educação, História e Política, criada em 1997 (EHP); d) Educação e Ciência, criada em 1986 (EC); Teoria e Prática Pedagógica (TPP), extinta em 1997. O total de defesas, nos 15 anos de mestrado, apontado pelas autoras, chegou a 210 dissertações. A tabela 1 expõe quantitativamente a produção desse período por linha de pesquisa e sexo.

Tabela 6 – Defesas por linha, segundo sexo

Linha	Feminino	Masculino
Teoria e prática pedagógica	67	21
Educação e trabalho	36	20
Educação e ciência	33	30
Educação e movimentos sociais	2	0
Educação, história e política	0	1
Total	138	72

Fonte: EVANGELISTA, SHIROMA, 1999, p. 9.

A presença feminina é dominante ao longo desses 15 anos em análise (138 defesas/65%). A linha na qual mais houve defesas de dissertações foi Teoria e Práticas Pedagógicas (88), que existia desde 1984 e extinta em 1997. As linhas que apresentaram o menor número de defesas foram Educação, História e Política (01) e Educação e Movimentos Sociais (02), ambas criadas em 1997. Educação e Trabalho (que nasce com o Programa em 1984) e Educação e Ciência (criada em 1986) são as responsáveis por 56,6% das produções. No que tange às linhas Educação e Trabalho e Educação e Ciência, elas são responsáveis pela maior parte da produção de dissertações nos 15 primeiros anos. 1998, no Programa, foi o ano em que mais foram produzidas dissertações (28) e teses (7). Pelos indicativos, aproximadamente 134 (63%) dos mestrandos eram professores. O prazo para defesa da dissertação era de quatro anos, em 1995 foi reduzido de quatro anos para três, e mais tarde (1998) foi reduzido para dois anos.

I - Educação e trabalho:

a) Quanto ao tipo de pesquisa (total: 56)

Tabela 7 – Tipo de pesquisa na linha: Educação e Trabalho¹²²

Nº	Categoria	Frequência ao longo dos quinze anos.	Quantidade de anos em que a categoria aparece
1	Análise da Prática Pedagógica	3	2
2	Analítica	10	7
3	Bibliográfica	20	9
4	Histórico-Descritiva	7	6
5	Experimental	5	4
6	Estudo de Caso	5	2
7	Documental	1	1
8	Pesquisa de Campo	2	2
9	Ensino-Aprendizagem	1	1
10	Entrevista	1	1
Total		55	35

Fonte: EVANGELISTA; SHIROMA, 1999.

b) O tipo de pesquisa mais recorrente nesta linha de pesquisa é a bibliográfica, em segundo lugar, analítica. As menos praticadas são: entrevista, documental e pesquisa de campo. A categoria Ensino-Aprendizagem, embora apareça entre as categorias menos usadas, aqui não será considerada como tipo de pesquisa. A recorrência ao tipo de pesquisa ao longo desses anos está em: Bibliográficas (9 anos); Analítica (7 anos); Histórico-Descritiva (6 anos). Pesquisa Documental e Entrevista aparecem apenas em 1 ano. Quanto a Área Temática:

Não há um desequilíbrio quanto ao número de vezes em que as *Áreas temáticas* em destaque aparecem. O que diferencia do todo quanto à frequência e aos anos em que a categoria aparece são: Trabalho feminino 3(3), Tecnologia 3(3), Movimentos sociais 4(2), Saúde 3(3), Psicologia 2(2), Organização 2(1), Educação popular rural 2(2). Quanto às outras,

¹²² Obs: A tabela usada como referência no ano de 1999 traz a quantidade de dissertações (1), no entanto não aparece a categoria do tipo de pesquisa.

há uma homogeneidade, tanto no que se refere ao número de vezes que aparecem, assim, também, à quantidade de anos nos quais estiveram presentes.

Tabela 8 – Áreas Temáticas da linha: Educação e Trabalho

Nº	Categoria	Frequência ao longo dos quinze anos.	Quantidade de anos em que a categoria aparece
1	Escola pública	1	1
2	Trabalho feminino	3	3
3	Produção autogestionada	1	1
4	Educação popular	2	2
5	Movimentos classistas	1	1
6	Desemprego	1	1
7	Ontologia	1	1
8	Educação popular rural	2	2
9	Política	1	1
10	Trabalho imigrante	1	1
11	História	1	1
12	Relações sociais	1	1
13	Organização	2	1
14	Pedagogia		
15	Tecnologia	3	3
16	Epistemologia genética	1	1
17	Movimento social	4	2
18	Universidade	1	1
19	Psicologia	2	2
20	Individualidade e trabalho coletivo	1	1
21	Escola pública	1	1
22	Saúde	3	3
23	Arte/Educação	1	1
24	Práticas pedagógicas	1	1
25	Administração escolar	1	1
26	Agricultor/produtor	1	1
27	Educação	1	1
28	Educação artística	1	1
29	Educação infantil	1	1
30	Idoso como sujeito	1	1
31	Subjetividade	1	1
32	Educação do trabalhador	1	1
33	Moda	1	1
34	Educação de adultos	1	1
35	Pré-escola	1	1
36	Movimento popular	1	1
37	Língua estrangeira	1	1
38	Estado	1	1
39	Educação especial	1	1
40	Criança e adolescente	1	1
Total		53	49

Fonte: EVANGELISTA; SHIROMA, 1999.

II. Educação e ciência:

a) Quanto ao tipo de pesquisa:

Tabela 9: Tipos de Pesquisas

Nº	Categoria	Frequência ao longo dos quinze anos.	Quantidade de anos em que a categoria aparece
1	Histórico-descritiva	3	3
2	Análise da Prática Pedagógica	11	5
3	Experimental	15	8
4	Analítica	7	6
5	Curricular	2	2
6	Estudo de caso	3	3
7	Pesquisa-ação	1	1
8	Documental	1	1
9	Entrevistas	2	2
10	Bibliográfica	14	7
11	Práticas pedagógicas	3	3
12	Ensino aprendizagem	1	1
Total		63	42

Fonte: EVANGELISTA; SHIROMA, 1999.

Os tipos de pesquisas mais vezes usados são: Bibliográfica (14) 7 e Experimental 15(8). A Análise da Prática Pedagógica 11(5); Práticas pedagógicas 1(1); Ensino aprendizagem 1(1) podem ser classificadas mais na área temática.

b) Quanto a Área Temática:

Tabela 10 – Área Temática – Categorias que surgiram ao longo dos quinze anos

Nº	Categoria	Frequência ao longo dos quinze anos.	Quantidade de anos em que a categoria aparece
1	Matemática: 9(5)	9	5
2	Química: 7(4)	7	4
3	Física: 6(3)	6	3
4	Ciências: 12(7)	12	7
5	Biologia: 4(4)	4	4
6	Escola pública: 2(2)	2	2
7	Ciências e matemática: 1(1)	1	1
8	Educação científica: 1(1)	1	1
9	Geografia: 1(1)	1	1
10	Educação: 1(1)	1	1
11	Tecnologia: 2(2)	2	2
12	Formação de professores: 1(1)	1	1
13	Ciências/química: 2(2)	2	2

14	Saúde: 2(2)	2	2
15	Saúde: 2(2)	2	2
16	Nutrição: 1(1)	1	1
17	Pedagogia: 1(1)	1	1
18	Educação televisiva: 1(1)	1	1
19	Pedagogia transdisciplinar:1(1)	1	1
20	Matemática e informação: 1(1)	1	1
21	Educação ambiental: 1(1)	1	1
22	Movimento social: 1(1)	1	1
23	Ciências e biologia: 1(1)	1	1
24	Pedagogia libertadora: 1(1)	1	1
Total		62	47

Fonte: EVANGELISTA; SHIROMA, 1999.

Aqui as áreas temáticas: matemática 9(5); química7(4); física 6(3); ciências 12(7), como não poderia ser diferente, ganham destaque quanto ao número de vezes presentes nas dissertações.

As autoras (EVANGELISTA; SHIROMA, 1999, p. 10) do documento *15 anos de Mestrado em Educação* evidenciam dados interessantes referentes às orientações realizadas pelos professores e que continuam como desafios ainda hoje. O II PNPG (1982-1985), fazendo alusão aos desafios à pós-graduação, apontava para a inexistência de um número satisfatório de professores bem capacitados, pois dividiam seu tempo entre Programas, o que impossibilitava uma ação de acompanhamento mais eficaz nas pesquisas dos discentes. Aos docentes,

[...] sobra pouco tempo para a pesquisa e a orientação dos trabalhos científicos, ao se transformarem rapidamente em administradores responsáveis pela obtenção de recursos ou outras formas de apoio. Ao nível da operação cotidiana dos cursos, a consequência que mais se faz sentir está na questão da orientação de teses. Os poucos orientadores adequadamente capacitados se veem na obrigação de acumular um número de orientações acima de sua disponibilidade de tempo, o que resulta, em muitos casos, em orientações simbólicas, de cunho formal, e em trabalhos de caráter repetitivo e meramente sistemático. Como resultado, constata-se frequentemente uma erosão no valor do diploma conferido, que deixa de garantir o potencial de crescimento acadêmico de seu portador, principalmente quando prevalece uma situação de isolamento, sem maiores estímulos para uma produção intelectual contínua (II PNPG, p. 181).

No curso de mestrado em educação da UFSC, ao longo dos 15 anos, segundo os dados das autoras citadas acima, um número de dez professores aparece como os que mais orientaram estudantes em suas pesquisas, o que corresponde a 56% das dissertações que chegaram a ser defendidas no período em análise. A saber: Maria Oly Pey (18), Norberto Jacob Etges (15), Leda Scheibe (15), André Valdir Zunino (13), Reinaldo Matias Fleuri (12), Selvino José Assmann (11), Marli Auras (11), Lauro Carlos Wittmann (9), Edel Ern (8) e José Erno Taglieber (7). As orientações realizadas pelos docentes não foram em uma única linha de pesquisa.

A análise realizada trouxe elementos sobre a composição das bancas de defesa. Nas 210 defesas entre 1984 – 1999 estiveram envolvidos 853 professores, dos quais 165 oriundos de 40 instituições, das quais quatro internacionais. Os professores externos que marcaram presenças são de origem, principalmente, de UNICAMP, USP, UDESC, PUC/SP, UFRGS, UFRJ. Os docentes que estiveram nas bancas compuseram um total de 853 professores: 757 doutores e 96 mestres.

Um dos elementos que pode fornecer características do perfil da produção do Programa (PPGE) é o fator “Temas” de pesquisa. A percepção das professoras que fizeram a análise dos 15 anos destaca um Programa no qual as pesquisas encontravam-se, de certa forma, aleatórias e difusas às investigações realizadas pelos professores e esses às suas linhas de pesquisa. Foi possível mapear os seguintes tipos de pesquisa dos resumos: bibliográfica, experimentais, histórico-descritivas, estudo de caso e documentais.

5.4 Alguns elementos do documento de “Auto Avaliação” do Curso de Mestrado em Educação (CME) - olhar prospectivo

O exercício de avaliação que aparece no documento apresentado traz uma dimensão prospectiva. Depois de dez anos de Programa de Mestrado (1995), professores efetivos e do quadro permanente dessa instituição resolvem avaliar a trajetória a partir de elementos estruturantes da organização e administração do Curso, no intuito de vislumbrar um pouco do futuro que evoca tomada de decisões, reinvenções, intervenções e certo alinhamento às políticas públicas nesse campo. Depois de três PNPG,

[...] um quarto plano, que tramitou nas discussões nacionais, mas não foi formalizado, o que não significa ausência de políticas públicas para o setor. “Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a pós-graduação”

(RAMALHO & MADEIRA, 2005, p. 74 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 538).

É importante lembrar que a década de 1990 foi considerada como momento de expansão da Pós-graduação brasileira. O cenário era de estabilidade econômica. Na área da educação, houve a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), além da promulgação da LDBEN. Essas questões levantadas causaram certa influência na produção do conhecimento nas universidades (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

O texto em questão apresenta a prática de autoavaliação (AA) como evento ocorrido ao longo dos 10 anos de Curso de Mestrado em Educação (CME). Todavia, tal prática ainda não havia sido incorporada de forma institucional e articulada na dinâmica do Programa.

Para o estabelecimento de uma análise mais sistemática e crítica do Programa (para a autoavaliação), foram estabelecidos alguns elementos metodológicos:

- a) aplicação de questionário a ex-alunos;
- b) *Workshop* (presença de professores e alunos);
- c) análise documental: CAPES, Agências de Fomento, Coordenação, Colegiado.

Os professores autores do texto colocam como metas um progressivo avanço do Curso, que procurasse estar em sintonia com políticas da Pós-Graduação da UFSC e outras instâncias diretivas.

Do documento *Roteiro de Autoavaliação* foram destacados os seguintes tópicos:

i. Sobre o objetivo do Curso: “Contribuição para reflexão sobre Educação buscando o avanço do conhecimento e proximidade entre teoria e prática; produção, socialização e publicação de conhecimento; aperfeiçoar educadores para o exercício das atividades do magistério (...)”. Nesse ponto do texto, é recolocada a tensão entre teoria e prática – buscar aproximação entre essas duas categorias nas problemáticas que emergem no campo da educação no estado de Santa Catarina.

ii. Caracterização do Curso: O credenciamento do Curso deu-se em 1991, por um período de cinco anos. Recomendado pela CAPES e com algumas poucas bolsas. Todas as três linhas de pesquisa (Teoria e Prática Pedagógica, Educação e Trabalho, Educação e Ciência) são credenciais. Nos três últimos biênios, o CME recebeu conceituação B, B+ e B+. O texto aponta para a carência de docentes no CED, que na época contava com 20 doutores (professores do CED e de outros Centros).

iii. Sobre a seleção: constatam-se alterações no processo seletivo num intervalo de três anos. De 1992 a 1994 o currículo foi usado como elemento consultivo para desempate. A

seleção era constituída de três etapas: anteprojeto; prova escrita; entrevista. Destaca-se certa reclamação dos alunos e docentes sobre esse processo.

iv. Sobre o currículo: na época dessa avaliação, a estrutura curricular respondia ao ano de 1991. Destaque à tensão em relação ao excesso de disciplinas que causava a conflitos no desenvolvimento do aluno de mestrado. Surge o questionamento sobre a necessidade de delimitar mais as fronteiras das linhas TPP e ET. A perspectiva é vincular mais fortemente as pesquisas à oferta flexível de disciplinas e atividades acadêmicas (DOCUMENTO DE AUTO-AVALIAÇÃO, 1995, p. 8).

v. Sobre o ensino: disciplinas definidas pelo colegiado; Disciplinas geralmente com quatro créditos. Foi destacado o atraso no fornecimento das notas pelos professores (que gera também o atraso do trabalho da secretaria), que geralmente acontece mediante trabalho final e individual.

No que diz respeito à pesquisa na Pós-graduação, o documento em análise traz alguns quadros que podem fornecer dados da produção no Programa até o ano de 1994. Em destaque:

Tabela 11 - Pesquisas no PPGE – 1990/1994

Total	Em andamento					Concluídas				
	Sem financiamento	Capes	CNPq	CAPES; CNPq	Outros	Sem financiamento	CAPES	CNPq	Capes; CNPq	Outros
38	2	7	7	1	11	1	1	3	1	4

Fonte: Documento de Auto avaliação, 1995

Diante do volume significativo de dissertações e nos propondo na leitura e análise apenas dos elementos pré-textuais, vimos a necessidade e relevância dentro da pesquisa mapear tais dados em dois grupos: a) mapeamento temático; b) mapeamento metodológico. Sem sombras de dúvidas tal mapeamento tornar-se-á um campo profícuo de dados para futuras pesquisas.

CAPÍTULO VI

6. MAPEAMENTO TEMÁTICO E METODOLÓGICO DE DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFSC - 1988 – 2014

Muitas Universidades promovem uma dissociação radical entre pós-graduação e graduação, entre ensino e pesquisa. Assim, as atividades de investigação científica e de geração de novos conhecimentos têm apenas, e pobremente, coexistido com um ensino de graduação pouco vivo e ativo, fundamentalmente confinado à repetição de conhecimentos prontos e acabados. Desse modo, o ensino de graduação tem-se beneficiado pouco da criatividade e do espírito crítico inerente às atividades de pesquisa (IIPNPG).

Os Programas de Pós-Graduação estão situados em posições diferenciadas, ou hierarquizadas, dentro de um mesmo campus universitário, e as universidades, entre si mesmas, no campo da Educação Superior de acordo com os capitais que portam; aqui, em destaque, falamos do simbólico, dado em ordem direta com a produção de conhecimentos científicos em seu volume, qualidade e relevância social¹²³. A posição de um Programa de Pós-Graduação é resultado do reconhecimento da máquina estatal, por meio de suas agências reguladoras, em nosso caso, a exemplo, CNPq, FINEP¹²⁴, CAPES¹²⁵ etc. Esta última, a partir de 1998, introduziu um novo paradigma de avaliação, cujo foco recai sobre a formação¹²⁶ e atuação de mestres e doutores em sintonia com a política implementada nessa década e alinhada aos interesses do capital estrangeiro (MORAES, 2006). A temática da avaliação da pós-graduação brasileira¹²⁷, trazida pelo texto de Moraes, é um estímulo à imaginação sociológica mediante o exercício intelectual que objetiva conhecer as tramas nas quais pesquisas e pesquisadores se conduzem e são conduzidos, hierarquizam e são hierarquizados, avaliam e são avaliados, selecionam e são selecionados em meio às estratégias que refletem o embate de forças no campo acadêmico, com suas instituições que gozam historicamente de reconhecimento e prestígio sociais alimentados pela crença de ali residir a fonte de pensamentos forjados a partir de uma racionalidade de pretensa universalidade (BOURDIEU, 2011).

¹²³ Que são avaliados pela CAPES.

¹²⁴ Financiadora de Estudos e Projetos.

¹²⁵ Que em 1976-1977 inicia seu sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação (MORAES, 2006, p. 193).

¹²⁶ Realizada segundo os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) de 2005 – 2010 e 2011-2020 (BRASIL, 2017, p. 3).

¹²⁷ Conferir alguns aspectos da avaliação em Moraes(2006, p. 196-202).

O campo de pesquisa do PPGE/UFSC, nos âmbitos de suas relações extrínsecas e intrínsecas com outros campos (políticos, econômicos, ideológicos, cultural, social), espaços e instituições, ao longo de 30 anos, acumulou um quadro significativo de capital científico, parte dele objetivado nas dissertações, teses e certificados emitidos. Portanto, o mapeamento que procuramos fazer inicia-se pela área temática das dissertações, produto do jogo no qual os agentes que circulam (e dos que já circularam) por esse espaço buscam melhores posições. Dessa forma, ao longo da coleta e tratamento dos dados, buscamos analisar demandas temáticas e metodológicas das pesquisas no espaço do PPGE/UFSC de 1984-2014. Nosso intento de organizar um mapeamento temático e metodológico a partir dos resumos das dissertações visa conhecer as demandas que se deram nas pesquisas e realizar recorte temático da empiria (a partir de critérios já estabelecidos); assim, identificar e analisar o possível ponto de intersecção entre as políticas públicas nos PNPG e as pesquisas do PPGE/UFSC. O procedimento da escolha temática a ser analisada teve como critério primeiro o elemento da frequência. Assim, este capítulo é composto por dados que mapeiam o espaço social de pesquisas do PPGE/UFSC dos anos de 1988-2014 em dois focos: temático e metodológico, ambos contendo: (i) quadros, tabelas e gráfico da ordem temática; (ii) quadros e tabelas da área metodológica.

6.1 O campo da pesquisa no PPGE: foco temático

6.1.1 A ordem das áreas temáticas das dissertações no PPGE/UFSC: 1988-2014

É a realidade do mundo das distintas práticas e problemas educacionais que forja uma ordem temática no campo da investigação acadêmica? Quem estabelece a demanda nesse campo de pesquisa? Essas são perguntas potentes que têm fecundado diversas ações investigativas sobre a pesquisa das pesquisas. Os temas e objetos das pesquisas em educação, numa breve releitura histórica, passaram por ampliação e diversificação. Nas décadas de 1960 e 1970 (sob a condução do regime militar), o foco estava na análise das condições sociais e seus impactos sobre a educação escolar. Na década de 1980, o olhar sobre os processos educacionais ganha centralidade na agenda dos pesquisadores; em seguida, vêm as preocupações com o cenário interno das escolas e as relações entre seus agentes, assim entram em cena questões sobre a rotina da escola, currículo, interações, leitura, a organização da práxis pedagógica e outras temáticas (ANDRÉ, 2001). A educação mostra-se como espaço de

múltiplas, distintas e diversas temáticas entrelaçadas por tênues fios lançados pelo olhar que problematiza tal campo no intuito de compreender a ordem das coisas ali estabelecida.

Como já anunciado, num primeiro momento apresentamos dados organizados a partir dos títulos das dissertações dos quais retiramos categorias nucleares agrupadas em 39 áreas temáticas ordenadas pelas frequências.

6.1.2 Apresentação panorâmica das áreas temáticas que marcaram presenças na produção de dissertações no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC.

Mediante a coleta e tratamento de dados retirados dos resumos das dissertações, apresentamos um quadro ordenado pela frequência das categorias temáticas que compuseram áreas temáticas a partir do *corpus* da empiria, conforme Quadro 5 e o Gráfico 1.

Mapeamento 1 – Áreas temáticas

Quadro 5 - Ordem das áreas temáticas no Campo do PPGE/UFSC 1988-2014

Ordem	Área temática	Freq.		N°	Área temática	Freq.	
		Numérica	%			Numérica	%
1°	Formação	136	14,28	17°	Rede de ensino	8	0,84
2°	Ensino fundamental-Educação infantil	94	9,87		Questões metodológicas		
3°	Organização dos conteúdos curriculares	86	9,03	18°	Questões ambientais	7	0,73
4°	Cultura, lazer e Arte	71	7,45		Educação e mercado		
5°	Formatos de ensino	67	7,03	19°	Aprendizagem	6	0,63
6°	Organização social	50	5,25		Edu. e Violência		
7°	Relações sociais	45	4,72	20°	Evasão escolar	5	1,04
8°	Políticas públicas para Educação	44	4,62		21°		
9°	Organização escolar	43	4,51	22°	Questões étnicas	3	0,28
10°	Organização do ensino	42	4,41		Indústria cultural		
11°	Docentes	39	4,09		Política, estado e nação		
12°	Fundamentos teóricos da educação	34	3,57	23°	Metodologia de ensino	2	0,21
	Educação e novas tecnologias				Programas educacionais		
13°	Corpo e corporeidade	29	3,04		Sociologia e educação		
14°	Ensino superior	18	1,89	24°	Controle social	1	0,30
15°	Gestão	13	1,36				
	Questões Filosóficas						

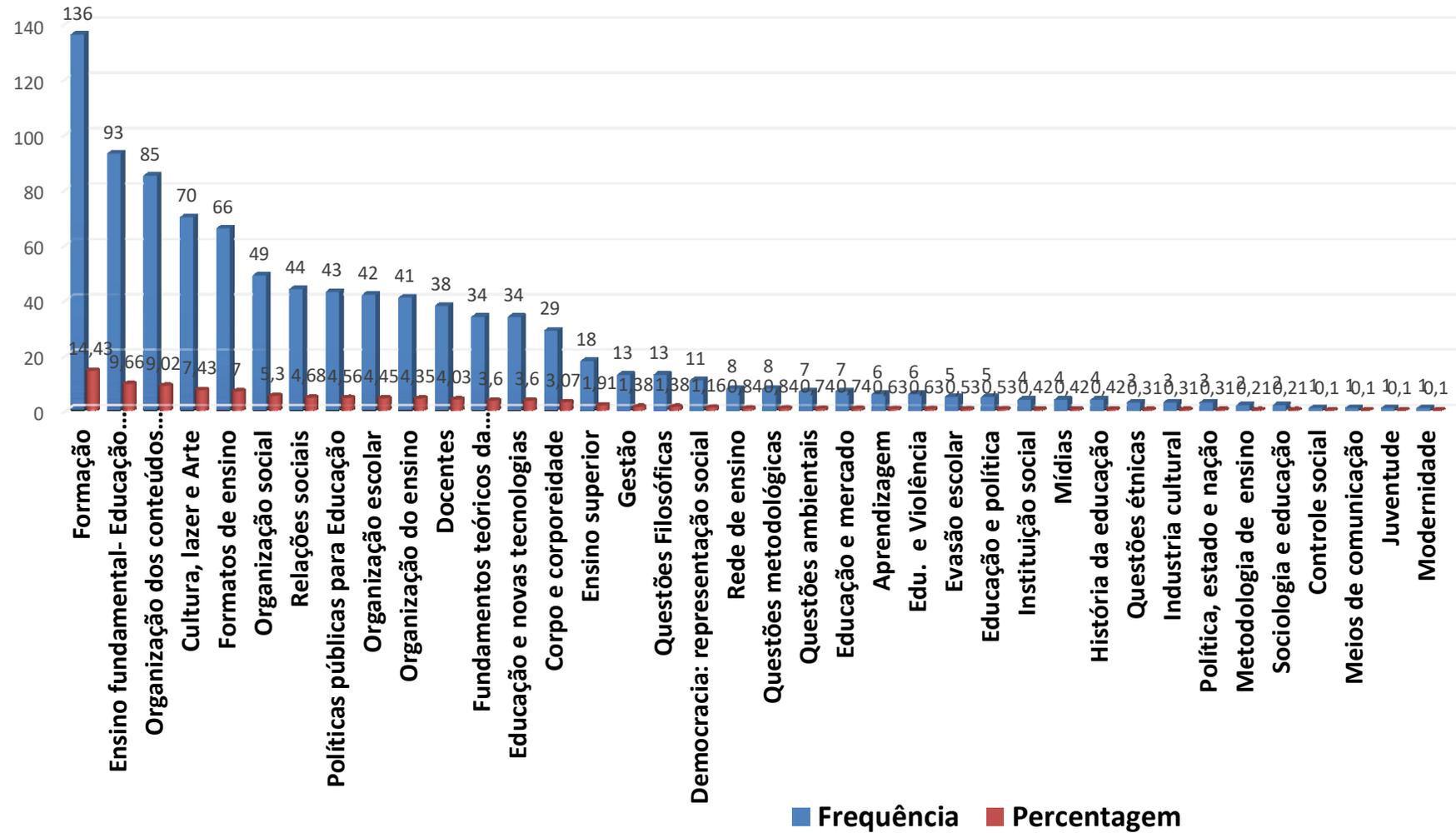
16°	Democracia: representação social	11	1,15				
-----	-------------------------------------	----	------	--	--	--	--

Fonte: Apêndice. (Elaborado pelo autor).

Mapeamento 2

GRÁFICO 1 - Ordem das Áreas temáticas no CAMPO DO PPGE/UFSC 1988-2014

MAPEAMENTO 2 - GRÁFICO 1 - ORDEM DAS ÁREAS TEMÁTICAS NO CAMPO DO PPGE/
UFSC 1988-2014



6.2 O campo da pesquisa no PPGE: foco metodológico de 1988-2014

6.2.1 A área metodológica das dissertações no PPGE/UFSC 1988-2014

O uso que fazemos aqui de metodologia refere-se à compreensão da escolha de métodos que são operacionalizados através de técnicas e procedimentos articulados de forma lógica e nesse movimento denotam o tipo de pesquisa em andamento, pressupondo, implícito ao método, um horizonte teórico e epistemológico. Assim, retiramos dos resumos das dissertações os seguintes elementos: o método, procedimentos de coleta de dados e o tipo de pesquisa. A metodologia, composta por *methodos* (significa organização) e *logos* (estudo sistemático, pesquisa), pode ser considerada,

[...] o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

O olhar analítico que se faz sobre o caminho escolhido para ser realizada uma pesquisa é o foco de interesse da metodologia, que de certa forma é também uma análise de cunho epistemológico do percurso, ou seja, dos instrumentos técnicos e aporte teórico utilizados para inferir sobre determinado objeto. Em meio às reflexões sobre a questão da metodologia, lembra-nos Gamboa (2014) que estamos diante de uma pluralidade de métodos de pesquisa, o que implica dizer que os objetos do campo educacional podem e são abordados sob distintas perspectivas teóricas, técnicas e instrumentais, portanto, não se pode deixar de lado a necessidade de observância da coerência lógica da articulação entre técnicas, métodos e teorias na investigação científica. Aqui, novamente, emerge o significado de se fazer uma pesquisa da pesquisa. Ao questionar sobre o método e metodologia nas pesquisas em educação, a querela sobre a qual se debruça Gamboa é com os pressupostos epistemológicos, que, por vezes, em sua compreensão, estão de forma patente ou latente [quando não ausentes] nas pesquisas educacionais. Indagar sobre tais elementos e o teor do nexo lógico de suas relações é colocar em questão os fundamentos sobre os quais as pesquisas no campo da educação têm sido desenvolvidas, não apenas em nível epistemológico, mas, diríamos também, em âmbito político-social.

6.2.2 Apresentação da área metodológica que marcou presença na produção de dissertações no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC.

Mediante a coleta e tratamento de dados retirados dos resumos das dissertações, apresentamos uma tabela contendo *tipo de pesquisa, método e procedimento* usados para coleta de dados que compuseram a área metodológica a partir do *corpus* da empiria.

Tipo de pesquisa	Freq.	%	Método	Freq.	%	Procedimentos	Freq.	%	Método	Freq.	%	Procedimentos	Freq.	%	Método	Freq.	%	Procedimentos	Freq.	%
Bibliográfica	298	39,83	Histórico-filosófico	1	0,39	Entrevistas	295	32,13	Crítico-dialética	2	0,78	Observação	99	10,78	Dialética	3	1,17	Uso de fantoches	1	0,10
De Campo	29	3,87	Análítico reflexivo	4	1,56	Análise de trajetória	1	0,10	Histórico cultural	1	0,39	Depoimento	15	1,63	Análise de discurso	7	2,73	Foto	23	2,50
Estudo de caso	72	9,62	Histórico-critico	6	2,34	Estudo comparado	1	0,10	<u>Teórica</u>	<u>15</u>	<u>5,85</u>	Trabalho de grupo	3	0,32	Experimental participativo	1	0,39	Análise de redes sociais	1	0,10
Pesquisa-ação	51	6,81	Empírico Analítico	2	0,78	Análise Documental	230	25,05	Dialética Construtivista	1	0,39	Conversas	9	0,98	Investigação-ação	1	0,39	Análise de relatos	1	0,10
Teórico-documental	1	0,13	Fenomenológica-hermenêutica	1	0,39	Entrevista dirigida	4	0,43	Empírico-descriptiva	1	0,39	Psicodrama	1	0,10	Empírica	1	0,39	Grupos focais	2	0,21
Exploratório analítico	2	0,26	Crítico reflexivo	1	0,39	Questionário	115	12,52	Hermenêutico	3	1,17	Descrição analítica	2	0,21	Quantitativo analítico	1	0,39	Gravação de áudio e imagem	19	2,06
Exploratório documental	5	0,66	Fenomenológico	1	0,39	Observação participante	33	3,59	Materialismo histórico-dialético	11	4,29	Questionário estruturado	2	0,21	Dialético-histórico crítico	13	5,07	Análise textual	1	0,10
Estudo exploratório Analítico	8	1,06	Sócio-histórico	1	0,39	Entrevista semiestruturada	38	4,13	Analítico	157	61,32				Diagnóstica-avaliativa iluminativa	1	0,39	Técnica do sujeito coletivo	3	0,32
Perspectiva histórica	1	0,13	Quantitativo-analítico	1	0,39				Histórico-analítico	7	2,73				Histórico-empírico	1	0,39	Desenhos	1	0,10
Exploratória	16	2,13	Análítico quantitativo	2	0,78	História de vida	1	0,10	Análítico-hermenêutico	1	0,39				Genealógico	1	0,39	Diário decampo	9	0,98
Estudo comparativo	2	0,26				História oral	5	0,54	Diagnóstico-analítico	5	1,95				Arqueológico	1	0,39	Análise pictográfica	1	0,10
Empírico	29	3,87				Narrativa	2	0,21	<u>Histórico social</u>	1	0,39									
Descritiva	3	0,40																		
Estado da arte	3	0,40																		
Qualitativa	124	16,57																		
Quantitativa	22	2,94																		
Análise de conteúdo	21	2,80																		
Diagnóstica	2	0,26																		
Etnográfica	57	7,62																		
Pesquisa exploratória descritiva	2	0,26																		
Total	748			20			725			205			131			31			62	

Mapeamento 3 - ÁREA METODOLÓGICA (MÉTODOS, TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS) - ANO DE 1988 - 2014 / Quadro 6 - Área metodológica - Ano de 1988 - 2014.

Mapeamento 4 - Áreas temáticas

O Quadro abaixo apresenta as áreas temáticas e as categorias que as compuseram, assim como suas frequências, e os respectivos anos. A percentagem de cada frequência corresponde ao número de vezes que ela aparece nos anos alusivos. As categorias (seguida pelo ano e frequência), reunidas por similaridade, formaram as áreas temáticas (variáveis qualitativas), acompanhadas por suas frequências, e a percentagem da área corresponde ao seu valor no quadro geral das áreas temáticas que emergiram entre os anos de 1988-2014.

Quadro 6 – Parte 1 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	FORMAÇÃO	Ano	Freq. 136	%	ORGANIZAÇÃO CURRÍCULAR			MODALIDADE DE EDUCAÇÃO			ORGANIZAÇÃO SOCIAL					
					Ano	Freq. 86	% 9,03	Ano	Freq. 67	% 7,3	Ano	Freq. 50	% 5,25			
CATEGORIA	Formação	1990	1	1,28	Currículo	1988	1	1,64	EaD	2000	1	25	Movimentos sociais	1990	1	7,69
	Formação	1993	4	5,13	Currículo	1989	1	1,64	EaD	2001	1	25	Movimentos sociais	1997	1	7,69
	Formação	1994	1	1,28	Currículo	1990	4	6,56	EaD	2003	1	25	Movimentos sociais	2001	2	15,38
	Formação	1996	3	3,85	Currículo	1993	3	4,92	EaD	2013	1	25	Movimentos sociais			
	Formação	1998	4	5,13	Currículo	1994	4	6,56	Educação Rural	2001	1	50	Movimentos sociais	2003	1	7,69
	Formação	1999	2	2,56	Currículo	1995	2	3,28	Educação rural	2001	1	50	Movimentos sociais	2004	1	7,69
	Formação	2000	6	7,69	Currículo	1996	7	11,48	Educação especial	2010	1	50	Movimentos sociais	2005	1	7,69
	Formação	2001	2	2,56	Currículo	1997	5	8,20	Educação especial	2014	1	50	Movimentos sociais	2015	1	7,69
	Formação	2002	11	14,10	Currículo	1999	1	1,64	Educação hospitalar	2010	1	100	Movimentos sociais	2006	1	7,69
	Formação	2003	10	12,82	Currículo	2000	5	8,20	Educação política	2010	1	1000	Movimentos sociais	2008	1	7,69
	Formação	2004	4	5,13	Currículo	2001	3	4,92	EJA	2003	2	28,57	Movimentos sociais	2010	3	23,08
	Formação	2006	3	3,85	Currículo	2002	1	1,62	EJA	2007	1	14,29	Movimentos sociais	2011	1	7,69
	Formação	2007	8	10,26	Currículo	2003	1	1,64	EJA	2008	1	14,29	Organização Sindical	2004	1	100
	Formação	2008	2	2,56	Currículo	2005	2	3,28	EJA	2009	1	14,29	Juventude e	2004	1	100

CATEGORIA													movimentos sociais			
	Formação	2009	2	2,56	Currículo	2006	2	3,28	EJA	2011	1	14,29	Sindicalismo	1991	1	100
	Formação	2010	3	3,85	Currículo	2007	1	1,64	EJA	2014	1	14,29	Organização social	2001	1	100
	Formação	2011	1	1,28	Currículo	2008	2	3,28	Educação musical	2012	1	100	-	-	-	-
	Formação	2012	4	5,13	Currículo	2009	1	1,64	Educação inclusiva	2013	1	100	-	-	-	-
	Formação	2013	4	5,13	Currículo	2010	3	4,92	Educação ambiental	1993	1	9,09	-	-	-	-
	Formação	2014	3	3,85	Currículo	2011	1	1,64	Educação ambiental	1997	1	9,09	-	-	-	-
	Formação humana	1996	1	33,33	Currículo	2012	1	1,64	Educação ambiental	2001	1	9,09	-	-	-	-
	Formação humana	1997	1	33,33	Currículo	2013	3	4,92	Educação ambiental	2002	3	27,27	-	-	-	-
	Formação humana	2000	1	33,33	Currículo	2014	1	1,64	Educação ambiental	2003	2	18,18	-	-	-	-
	Formação médica	2002	2	100	Ensino de física	2001	1	16,67	Educação ambiental	2006	1	9,09	-	-	-	-
	Formação política	2008	1	100	Educação e ciência	1991	1	33,33	EaD	2001	1	100	-	-	-	-
	Formação de professores	1993	1	5,26	Educação e ciência	1994	1	33,33	Educação indígena	2001	1	33,33	-	-	-	-
	Formação de professores	1998	1	5,26	Educação e ciência	1997	1	33,33	Educação indígena	2006	1	33,33	-	-	-	-
	Formação de professores	2001	1	5,26	Ciências	1991	1	100	Educação indígena	2009	1	33,33	-	-	-	-
	Formação de professores	2003	6	31,58	Interculturalidade	1996	1	50	Educação rural	2002	1	50	-	-	-	-
	Formação de professores	2004	2	10,53	Interculturalidade	2002	1	50	Educação rural	2002	1	50	-	-	-	-

	Formação de professores	2005	3	15,79	Ensino de matemática	2001	1	100	EaD	2001	1	25	-	-	-	-
CATEGORIA	Formação de professores	2007	1	5,26	Genética	2001	1	100	EaD	2003	1	25	-	-	-	-
	Formação de professores	2009	3	15,79	Ensino de filosofia	2005	1	100	EaD	2006	1	25	-	-	-	-
	Formação de professores	2015	1	5,26	Lógica binária	1994	1	20	EaD	2007	1	25	-	-	-	-
	Formação cultural	2013	1	100	Lógica binária	2000	1	20	Educação clássica	2008	1	100	-	-	-	-
	Formação de trabalhadores	2007	1	100	Lógica binária	2006	1	20	Educação de surdos	2008	1	100	-	-	-	-
	Formação de trabalhadores	2008	1	100	Lógica binária	2007	2	40	Educação cívica	2003	1	100	-	-	-	-

					biologia	2001	1	100	Acesso à educação técnica	2003	1	100	-	-	-	-
					Genética	2003	1	50	Educação tecnológica	2003	1	100	-	-	-	-
CATEGORIA					Genética	2009	1	50					-	-	-	-
					Alfabetização ciência e tecnologia	2003	1	100					-	-	-	-
					Interdisciplinaridade	2009	1	100					-	-	-	-
					Saberes sociológicos	2009	1	100					-	-	-	-
													-	-	-	-

	Formação continuada	2006	3	30,00	Ensino de física	2003	1	16,67	Educação ambiental	2007	1	9,09	Modo de produção	1999	1	100
	Formação continuada	2007	1	10,00	Ensino de física	2010	1	16,67	Educação ambiental	2009	1	9,09	Sociedade e religião	2001	1	100
	Formação continuada	2008	2	20,00	Ensino de física	2012	1	16,67	Educação de crianças	2003	1	25,00	Movimentos social	2003	1	12,50
	Formação continuada	2013	1	10,0	Ensino de física	2014	2	33,33	Educação de crianças	2006	2	50	Movimentos social	2006	2	25
	Formação continuada	2014	3	30,0	Proposta Curricular de SC	2006	1	100	Educação de crianças	2013	1	25	Movimentos social	2008	3	37,50
CATEGORIA	Formação acadêmica	2013	1	100	Interculturalidade	2012	1	100	Escolas rurais	2012	1	100	Movimentos social	2009	2	25
	Formação	2007	2	11,1	Ensino de matemática	1997	1	33,33	Ensino técnico e profissionalizante	1994	1	100	ONG	2014	1	100
	Formação	2009	1	5,56	Ensino de matemática	2001	2	66,67	Educação especial	1995	1	33,33	Escola MST	2001	1	100
	Formação	2010	1	5,56	-	-	-	-	Educação especial	1996	1	33,33	Família-escola	2005	1	100
	Formação	2011	2	11,11	-	-	-	-	Educação especial	2000	1	33,33	Sindicatos	2007	1	100
	Formação	2012	4	22,22	-	-	-	-	Educação e trabalho no campo	1996	1	100	Militância política	2008	1	100
	Formação	2013	3	16,67	-	-	-	-	Educação popular	2000	1	100	Magistério	2009	1	100
	Formação	2014	5	27,78	-	-	-	-	Educação profissionalizante	2001	1	50	Magistério público	2009	1	100

**Quadro 7 –
Parte 2 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014**

Áreas temáticas	RELAÇÕES SOCIAIS	Ano	Freq.	%	ENSINO FUNDAMEN TAL – EDUCAÇÃO INFANTIL	Ano	Freq.	%	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO	Ano	Freq.	%	CULTURA, LAZER E ARTE	Ano	Freq.	%
		45	4,72	94		9,87	44	4,62		71	7,45					
CATEGORIA	Violência escolar	1999	1	33,33	Educação infantil	1991	3	6,25	Participação na escola	2004	1	100	Práticas culturais	2004	1	100
	Violência escolar	2004	1	33,33	Educação infantil	1994	1	2,08	Políticas públicas	2000	2	20	Arte	1999	2	5,53
	Violência escolar	2010	1	33,33	Educação infantil	1997	2	4,17	Políticas públicas	2001	1	10	Arte	1993	1	5,26
	Relações de gênero	2004	1	25	Educação infantil	1998	1	2,08	Políticas públicas	2003	2	20	Arte	1994	1	5,26
	Relações de gênero	2006	2	50	Educação infantil	1999	3	6,25	Políticas públicas	2005	1	10	Arte	1995	1	5,26
	Relações de gênero	2007	1	25	Educação infantil	2000	4	8,33	Políticas públicas	2009	1	10	Arte	1997	1	5,26
	Disciplina e controle do corpo	2004	1	25	Educação infantil	2002	4	8,33	Políticas públicas	2010	3	30	Arte	1998	3	15,79
	Disciplina e controle do corpo	2012	2	50	Educação infantil	2003	3	6,25	Educação E Saúde	2010	1	100	Arte	2000	1	5,26
	Disciplina e controle do corpo	2014	1	25	Educação infantil	2004	2	4,17	Políticas públicas de inclusão	2011	1	100	Arte	2001	1	5,26
	Relações sociais	2001	1	25	Educação infantil	2005	4	8,33	Políticas educacionais	2012	2	66,67	Arte	2002	2	10,53
	Relações	2006	1	25	Educação infantil	2006	1	2,08	Políticas	2014	1	33,33	Arte	2003	1	5,26

	sociais								educacionais							
	Relações sociais	2010	1	25	Educação infantil	2007	4	8,33	Políticas de saúde	2013	1	100	Arte	2005	1	5,26
CATEGORIA	Relações sociais	2012	1	25	Educação infantil	2008	1	2,08	Reformas educacionais	2011	1	50	Arte	2006	1	5,26
	Redes Sociais	2010	1	50	Educação infantil	2009	4	8,33	Reformas educacionais	2014	1	50	Arte	2007	1	5,26
	Redes sociais	2014	1	50	Educação infantil	2011	2	4,17	Educação e cidadania	1997	1	100	Arte	2009	2	10,53
	Trabalho	1992	1	16,67	Educação infantil	2013	8	16,67	Inclusão	1997	1	33,33	Arte	2005	1	100
	Trabalho	1997	2	33,33	Educação infantil	2014	1	2,08	Inclusão	1998	1	33,33	Estética	2008	1	33,33
	Trabalho	2004	1	16,67	Brincar	2003	1	25	Inclusão	2001	1	33,33	Estética	2010	1	33,33
	Trabalho	2007	1	16,67	Brincar	2004	2	50	Inclusão	1999	1	20	Estética	2012	1	33,33
	Trabalho	2012	1	16,67	Brincar	2005	1	25	Inclusão	2003	1	20	Cultura popular	2008	1	100

	Trabalho e emprego	2013	1	100	Criança	2004	1	20	Inclusão	2005	1	20	Patrimônio cultura	2011	1	100
CATEGORIA	Profissão	2004	1	100	Criança	2010	2	40	Inclusão	2008	2	40	Cultura	2011	1	33,33
	Questões Étnicas	2006	3	100	Criança	2012	1	20	Acesso a educação	2003	1	100	Cultura	2014	2	66,67
	Trabalho e gênero	1992	1	25	Criança	2014	1	20	Atendimento hospitalar	2007	1	100	Esporte	2013	1	50
	Trabalho e gênero	1993	1	25	Educação infantil e família	2008	1	100	Bolsa estudantil	2014	1	100	Esporte	2014	1	50
	Trabalho e gênero	1998	1	25	Educação e infância	1996	1	100	Educação: inclusão e exclusão	1998	1	25	Memória	2011	1	100
	Trabalho e gênero	2005	1	25	Educação infantil e família	2000	1	100	Educação: inclusão e exclusão	1999	1	25	Literatura	2001	1	50
	Gênero e sexualidade	1993	3	60	Parque em instituição de educação infantil	2005	1	100	Educação: inclusão e exclusão	2001	1	25	Literatura	2013	1	50

	Gênero e sexualidade	2000	2	40	-	-	-	-	Educação: inclusão e exclusão	2003	1	25	Língua portuguesa	2003	1	33,33
CATEGORIA	Trabalho e ordem social	1999	1	100	-	-	-	-	Educação de adultos	2003	1	33,33	Língua portuguesa	2013	1	33,33
	Relações interpessoais	199	1	100	-	-	-	-	Educação de adultos	2004	1	33,33	Língua portuguesa	2014	1	33,33
	Trabalho prisional	2005	1	100	-	-	-	-	Educação de adultos	2009	1	33,33	Leitura	2004	1	25
	Trabalho e educação	2008	1	100	-	-	-	-	Educação do campo	1991	1	16,67	Leitura	2005	1	25
	Preconceito	2014	1	100	-	-	-	-	Educação do campo	1999	1	16,67	Leitura	2006	1	25
	Gênero	2003	1	100	-	-	-	-	Educação do campo	1998	1	16,67	Leitura	2009	1	25
	Colaboração mediada	2005	1	100	-	-	-	-	Educação do campo	2007	1	16,67	Contação de história	2004	1	100
	Mercado de trabalho	2009	1	100	-	-	-	-	Educação do campo	2008	1	16,67	Cultura e estética	1994	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação do campo	2009	1	16,67	Cultura e estética	2001	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Cultura	1995	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Folclore	2000	1	100

	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Arte e cidadania	2001	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Arte e cidadania	2008	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Arte e estética	2003	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação e narrativa	2006	1	100
CATEGORIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Memória e fotografia	2006	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Artes cênicas	2007	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Lazer e educação	2008	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Capoeira	2008	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Língua e identidade	2009	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Cultura africana	2014	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Linguagem e educação	2014	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Pintura urbana	2014	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Linguagem	2000	1	33,33
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Linguagem	2001	1	33,33
													Linguagem	2009	1	33,33
													Arte e educação	1995	1	25
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Arte e educação	2003	3	75
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Escrita	2003	2	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Música	2003	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Arte e adolescência	2005	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Folclore	2009	1	100
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Saberes populares	2005	1	100	

Quadro 7 – Parte 3 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO INFANTIL			ORGANIZAÇÃO DO ENSINO			ORGANIZAÇÃO ESCOLAR								
		Ano	Freq. 34	% 3,57	Ano	Freq. 94	% 9,87	Ano	Freq. 42	% 4,41	Ano	Freq. 43	% 4,51			
CATEGORIA	Perspectivas pedagógicas	1988	1	25	Infância	1993	1	3,33	Ensino fundamental	2000	1	9,09	Conselho de classe	2002	1	50
	Perspectivas pedagógicas	2001	1	25	Infância	1996	2	6,67	Ensino fundamental	2002	2	18,18	Conselho de classe	2003	1	50
	Perspectivas pedagógicas	2003	1	25	Infância	1998	4	13,33	Ensino fundamental	2003	2	18,18	Práticas pedagógicas	2001	1	14,29
	Perspectivas pedagógicas	2013	1	25	Infância	2000	5	16,67	Ensino fundamental	2006	1	9,09	Práticas pedagógicas	2007	2	28,57
	Sociologia	1999	1	100	Infância	2001	2	6,67	Ensino fundamental	2010	3	27,27	Práticas pedagógicas	2011	1	14,29
	Conceito de homem	2002	1	100	Infância	2002	2	6,67	Ensino fundamental	2013	1	9,09	Práticas pedagógicas	2012	1	14,29
	Perspectiva pedagógica	2004	4	57,14	Infância	2003	2	6,67	Ensino fundamental	2014	1	9,09	Práticas pedagógicas	2013	2	28,57
	Perspectiva pedagógica	2010	3	42,86	Infância	2005	1	3,33	Ensino superior	1993	2	12,50	Gestão educacional	2012	1	50
	Aprendizagem	2006	1	50	Infância	2006	2	6,67	Ensino superior	2000	1	6,25	Gestão educacional	2014	1	50
	Aprendizagem	2010	1	50	Infância	2007	1	3,33	Ensino superior	2001	4	25	Prática de ensino	2000	1	50
	Pedagogia	1993	1	50	Infância	2009	2	6,67	Ensino superior	2004	1	6,25	Prática de ensino	2013	1	50
	Pedagogia	2001	1	50	Infância	2010	1	3,33	Ensino superior	2002	1	6,25	Avaliação e aprendizagem	2004	1	50
	Epistemologia	1993	1	12,50	Infância	2011	1	3,33	Ensino superior	2005	1	6,25	Avaliação e aprendizagem	2011	1	50
	Epistemologia	1994	1	12,50	Infância	2012	2	6,67	Ensino superior	2008	1	6,25	Escola profissional	2008	2	66,67
	Epistemologia	1995	1	12,50	Infância	2013	1	3,33	Ensino superior	2010	1	6,25	Escola profissional	2010	1	33,33
Epistemologia	1996	1	12,50	Infância	2014	1	3,33	Ensino superior	2011	1	6,25	Orientação	1991	1	100	

													educacional			
	Epistemologia	2000	3	37,50	Escolarização	2010	1	100	Ensino superior	2013	1	6,25	Organização escolar	1991	1	11,11
CATEGORIA	Epistemologia	2002	1	12,50	Infância e ciência	2008	1	100	Ensino superior	2014	2	12,50	Organização escolar	1994	1	11,11
	Psicologia educacional	1997	1	100	Participação da criança	2005	1	100	Ensino médio	2001	1	11,11	Organização escolar	1996	1	11,11
	Perspectivas pedagógicas	1990	1	12,50	-	-	-	-	Ensino médio	2002	1	11,11	Organização escolar	2000	2	22,22
	Perspectivas pedagógicas	1992	2	25	-	-	-	-	Ensino médio	2003	4	44,44	Organização escolar	2002	1	11,11
	Perspectivas pedagógicas	1993	1	12,50	-	-	-	-	Ensino médio	2006	2	22,22	Organização escolar	2006	2	22,222
	Perspectivas pedagógicas	1995	1	12,50	-	-	-	-	Ensino médio	2010	1	11,11	Organização escolar	2007	1	11,11
	Perspectivas pedagógicas	1998	3	37,50	-	-	-	-	Ensino	2002	1	100	Projetos pedagógicos	1993	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino superior	2007	1	100	Projetos pedagógicos	2002	1	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino secundário	2008	1	100	Organização pedagógica	1995	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Organização do ensino	2005	1	100	Mediação pedagógica	1995	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino fundamental	2003	1	50	Transposição didática	1996	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino fundamental	2009	1	50	Ensino	1993	1	25
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino	1997	1	25
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Ensino	1998	2	50
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Avaliação	2000	1	100
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Conselhos escolares	2003	1	100	

	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Prática pedagógica	2008	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Coordenação pedagógica	2008	1	100
CATEGORIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Papel da bibliotecária no ensino	2004	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Proposta pedagógica	2008	1	100

Quadro 7 – Parte 4 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	DOCENTES	4,09			3,57			1,15			1,89					
		Ano	Freq. 39	%	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	Ano	Freq. 34	%	DEMOCRACIA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL	Ano	Freq. 11	%	ENSINO SUPERIOR	Ano	Freq. 18	%
CATEGORIA	Comunidade docente	1999	1	100	Ambiente virtual de aprendizagem	2001	1	33,33	Representação social	2003	1	33,33	Produção acadêmica	2004	2	40
	Prática docente	2003	1	16,67	Ambiente virtual de aprendizagem	2004	1	33,33	Representação social	2006	1	33,33	Produção acadêmica	2005	1	20
	Prática docente	2004	2	33,33	Ambiente virtual de aprendizagem	2012	1	33,33	Representação social	2009	1	33,33	Produção acadêmica	2009	1	20
	Prática docente	2010	1	16,67	Telefonia celular	2003	1	100	Juventude	2004	1	50	Produção acadêmica	2012	1	20
	Prática docente	2011	2	33,33	Ensino tecnológico	2003	1	100	Juventude	2006	1	50	Pesquisa na pós-graduação	1996	1	100
	Docência na educação infantil	2004	1	100	TV educativa	2004	1	100	Representação indígena	2006	1	33,33	Meritocracia	2000	1	100
	Conhecimentos /saberes	2004	1	50	Tecnologias	2006	1	50	Representação indígena	2007	2	66,67	Vestibular	2003	1	100
	Conhecimentos /saberes	2008	1	10	Tecnologias	2013	1	50	Representação acadêmica	2009	1	100	Produção científica acadêmica	2003	1	25
	Saber docente	2009	1	100	Mídia e Educação	2001	2	40	Representação	2001	1	50	Produção científica acadêmica	2005	1	25
	Pedagogia	2010	1	100	Mídia e Educação	2010	1	20	Representação	2003	1	50	Produção científica acadêmica	2007	1	25
	Biografia docente	2010	1	100	Mídia e Educação	2011	1	20	-	-	-	-	Produção científica acadêmica	2008	1	25
Perfil docente	2010	1	100	Mídia e Educação	2013	1	20	-	-	-	-	Produção discente	2006	1	100	

Professor	2010	1	50	Informática e educação	1993	1	50	-	-	-	-	Curso de pedagogia	2007	1	100
Professor	2012	1	50	Informática e educação	2002	1	50	-	-	-	-	Pós-graduação	2006	1	50
Saúde docente	2011	1	100	Tecnologia e educação	1993	3	60	-	-	-	-	Pós-graduação	2014	1	50
Trabalho docente	2005	1	33,33	Tecnologia e educação	2000	2	40	-	-	-	-	Acesso à universidade	2000	1	50
Trabalho docente	2006	1	33,33	Comunicação	2000	1	100	-	-	-	-	Acesso à universidade	2002	1	50
Trabalho docente	2013	1	33,33	Propaganda e publicidade	2002	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Instrumentos pedagógicos	1999	1	50	Informática	2001	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Instrumentos pedagógico	2002	1	50	Telecomunicações	2003	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Docência e prática	1997	1	50	Tecnologias e ensino fundamental	2003	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Docência e prática	1998	1	50	Internet	2006	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Profissionalização docente	1996	1	100	Tecnologia da produção	1993	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-
Professor de biologia	2003	1	100	Tecnologia da produção	2001	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-
Ação professoral	2004	1	100	Informática na escola	2002	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Representação da imagem docente	2006	1	50	Inclusão digital	2006	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-
Representação da imagem docente	2007	1	50	Jogos eletrônicos	2007	1	33,33	-	-	-	-	-	-	-	-
Docência	2014	1	100	Jogos eletrônicos	2012	2	66,67	-	-	-	-	-	-	-	-
Identidade	1993	1	50	Uso de	2008	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-

Áreas temáticas	REDE DE ENSINO	Ano	Freq. 8	% 0,84	QUESTÕES AMBIENTAIS	Ano	Freq. 7	% 0,73	CORPO E CORPOREIDADE	Ano	Freq. 29	% 3,04	QUESTÕES FILOSÓFICAS	Ano	Freq. 13	% 1,36
CATEGORIA	Educação pública	2011	1	100	Meio ambiente	2003	1	50	Expressão corporal	2012	1	100	Filósofo	2013	1	100
	Sistema educacional	2013	1	100	Meio ambiente	2011	1	50	Corpo e cidade	2014	1	100	Discurso	2000	2	66,67
	Ensino público	1996	1	25	Paisagem urbana	2012	1	50	Saúde	1993	1	9,09	Discurso	2013	1	33,33
	Ensino público	1997	1	25	Paisagem urbana	2014	1	50	Saúde	1994	2	18,18	Cosmologia	1996	1	100
	Ensino público	2001	1	25	Meio ambiente	2002	1	100	Saúde	1995	1	9,09	Política	1998	1	100
	Ensino público	2002	1	25	Ecologia	2003	1	100	Saúde	1996	1	9,09	Sujeito	2000	1	100
	Magistério estadual	2004	1	100	Educação e natureza	2007	1	100	Saúde	1997	1	9,09	Identidade	2000	1	100
	Ensino privado	2014	1	100					Saúde	1998	1	9,09	Educação e ideologia	2006	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Saúde	2001	2	18,18	Teoria crítica e esporte	2008	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Saúde	2004	2	18,18	Pensamento de H. Marschal	2000	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2004	1	16,67	Cosmovisão	2004	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2007	2	33,33	Filosofia e formação humana	2010	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2009	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2010	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2014	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetividade	2004	1	50	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetividade	2013	1	50	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo e corporeidade	1991	1	33,33	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetivação – cuidado de si	2009	1	100	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	Indisciplina	2007	1	100	-	-	-	-	

Quadro 7 – Parte 5 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	REDE DE ENSINO	QUESTÕES AMBIENTAIS			CORPO E CORPOREIDADE			QUESTÕES FILOSÓFICAS								
		Ano	Freq. 8	% 0,84	Ano	Freq. 7	% 0,73	Ano	Freq. 29	% 3,04	Ano	Freq. 13	% 1,36			
CATEGORIA	Educação pública	2011	1	100	Meio ambiente	2003	1	50	Expressão corporal	2012	1	100	Filósofo	2013	1	100
	Sistema educacional	2013	1	100	Meio ambiente	2011	1	50	Corpo e cidade	2014	1	100	Discurso	2000	2	66,67
	Ensino público	1996	1	25	Paisagem urbana	2012	1	50	Saúde	1993	1	9,09	Discurso	2013	1	33,33
	Ensino público	1997	1	25	Paisagem urbana	2014	1	50	Saúde	1994	2	18,18	Cosmologia	1996	1	100
	Ensino público	2001	1	25	Meio ambiente	2002	1	100	Saúde	1995	1	9,09	Política	1998	1	100
	Ensino público	2002	1	25	Ecologia	2003	1	100	Saúde	1996	1	9,09	Sujeito	2000	1	100
	Magistério estadual	2004	1	100	Educação e natureza	2007	1	100	Saúde	1997	1	9,09	Identidade	2000	1	100
	Ensino privado	2014	1	100					Saúde	1998	1	9,09	Educação e ideologia	2006	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Saúde	2001	2	18,18	Teoria crítica e esporte	2008	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Saúde	2004	2	18,18	Pensamento de H. Marschal	2000	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2004	1	16,67	Cosmovisão	2004	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2007	2	33,33	Filosofia e formação humana	2010	1	100
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2009	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2010	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo	2014	1	16,67	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetividade	2004	1	50	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetividade	2013	1	50	-	-	-	-	

	-	-	-	-	-	-	-	-	Corpo e corporeidade	1991	1	33,33	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Subjetivação – cuidado de si	2009	1	100	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Indisciplina	2007	1	100	-	-	-	-

Quadro 7 – Parte 8 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	Ano	Freq. 4	%	INSTRUMENTOS DE ENSINO/PEDAGÓ GICO	A no	Freq. 2	%	QUESTÕES ETNICAS	Ano	Freq. 3	%	INDÚSTRIA CULTURAL	Ano	Freq. 3	%
CATEGORIA	Escola colonial	1991	1	100	Livro didático	2003	1	100	Negro	2005	1	100	Indústria cultural	2005	1	100
	Educação catarinense	1999	1	50	Livro didático	2009	1	100	Criança negra	2006	1	100	Cultura e juventude	2006	1	100
	Educação catarinense	2008	1	50	-	-	-	-	Diversidade	2008	1	100	Telenovela	2008	1	100
	Intelectuais	2008	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Quadro 7 – Parte 9 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	POLÍTICA: ESTADO e NAÇÃO	Ano	Freq. 3	%	PROGRAMAS EDUCAIONAIS	Ano	Freq. 2.	%	MÍDIAS	Ano	Freq. 4	%	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO	Ano	Freq. 2	%
CATEGORIA	Formação territorial	2005	1	100	Proerd	2006	1	100	Imprensa	2007	1	100	Campo educacional	2006	1	100
	Identidade nacional	2008	1	100	Pró-leitura	2005	1	100	Jornalismo, educação e meio ambiente	2006	1	100	Capital humano	2005	1	100
	Educação e sociedade	1990	1	100	-	-	-	-	Educação e mídias	2008	1	50	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação e mídias	2009	1	50	-	-	-	-

Quadro 7 – Parte 11 – Áreas temáticas e suas categorias – 1988-2014

Áreas temáticas	HISTÓRIA	Ano	Freq.	%												
CATEGORIA	Holocausto e modernidade	2007	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Mapeamento 5 - Categorias temáticas por quadriênio

Essas tabelas são organizadas em quadriênio (1988-2014) e trazem: o ano, as frequências e categorias temáticas retiradas dos títulos das dissertações. Destas tabelas, formamos as áreas temáticas, também organizadas por quadriênio.

CATEGORIAS TEMÁTICAS POR QUADRIÊNIO

Tabela 12 – Categorias temáticas de 1988-1991

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
1988	33,3	1	Inclusão e Exclusão	1988	33,3	1	Perspectivas Pedagógicas	1988	33,3	1	Currículo	03
1989			--	1989	--	--	--	1989	100	1	Currículo	01
1990	6,67	1	Formação Docente	1990	6,67	1	Perspectivas Pedagógicas	1990	26,67	4	Currículo	15
1990	13,33	2	Formação Humana	1990	6,67	1	Movimentos Sociais	1990	13,33	2	Arte	
1990	13,33	2	Evasão Escolar	1990	6,67	1	Educação e Sociedade	1990	6,67	1	Alfabetização	
1991	5,26	1	Educação do Campo	1991	--	--	--	1991	26,32	5	Currículo	19
1991	5,26	1	Educação e Trabalho	1991	5,26	1	Ciências	1991	5,26	1	Organizações Sociais	
1991	5,26	1	Educação	1991	5,26	1	Corpo e Corporeidade	1991	5,26	1	Sindicalismos	
1991	5,26	1	Educação e Ciência	1991	5,26	1	Orientação Educacional	1991	5,26	1	Escola Colonial	
1991	5,26	1	Educação e Mov. Sociais	1991	--	--	--	1991	--	--	--	
1991	15,79	3	Educação Infantil	1991	--	--	--	1991	--	--	--	

Tabela 13 – Categorias temáticas de 1992-1995

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
1992	10,0	1	Relações Sociais	1992	10,0	1	Formação humana	1992	10,0	1	Currículo	10
1992	10,0	1	Trabalho	1992	20,0	2	Perspectivas Pedagógicas	1992	20,0	2	Educação e Trabalho	
1992	10,0	1	Organização Escolar	1992	10,0	1	Trabalho e Gênero	1992	--	--	--	
1993	4,55	1	Informática e Educação	1993	18,18	4	Formação docente	1993	13,64	3	Currículo	23
1993	4,55	1	Educação Ambiental	1993	9,09	2	Ensino Superior	1993	4,55	1	Saúde	
1993	4,55	1	Infância	1993	4,55	1	Arte	1993	4,55	1	Identidade Docente	
1993	9,09	2	Educação e Trabalho	1993	4,55	1	Formação de Professor	1993	4,55	1	Tecnologia de Produção	
1993	4,55	1	Trabalho e Gênero	1993	4,55	1	Perspectivas Pedagógicas	1993	4,55	1	Organizações Sociais	
1993	4,55	1	Informática e Educação	1993	--	--	--	1993	--	--	--	
1994	4,35	1	Escola Pública	1994	4,35	1	Educação Infantil	1994	17,39	4	Currículo	23
1994	4,35	1	Educação do Campo	1994	4,35	1	Formação Docente	1994	8,70	2	Saúde	
1994	4,35	1	Lógica Binária	1994	4,35	1	Formação Humana	1994	4,35	1	Arte	
1994	8,70	2	Educação e Trabalho	1994	4,35	1	Organização Social	1994	4,35	1	Educação e Ciência	

1994	4,25	1	Ed. Política e Prática Pedagógica	1994	4,35	1	Epistemologia	1994	4,35	1	Organização Escolar	12
1994	4,35	1	Análise de Trajetória	1994	4,35	1	Ens. Téc. Profissionalizante	1994	4,35	1	Cultura e Estética	
1995	8,33	1	Arte	1995	8,33	1	Saúde	1995	16,67	2	Currículo	
1995	8,33	1	Arte e Educação	1995	8,33	1	Perspectivas Pedagógicas	1995	8,33	1	Corpo e Corporeidade	
1995	8,33	1	Epistemologia	1995	8,33	1	Educação Especial	1995	8,33	1	Organização Pedagógica	
--	--	--	--	--	8,33	1	Mediação Pedagógica	1995	8,33	1	Cultura	

Tabela 14 – Categorias temáticas de 1996-1999

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
1996	36,84	7	Currículo	1996	15,79	3	Formação Docente	1996	5,26	1	Educação e Infância	19
1996	5,26	1	Saúde	1996	5,26	1	Formação Humana	1996	10,53	2	Infância	
1996	5,26	1	Corpo e Corporeidade	1996	5,26	1	Organização Escolar	1996	5,26	1	Epistemologia	
1996	5,26	1	Educação Especial	1996	--	--	--	1996	--	--	--	
1997	20,83	5	Currículo	1997	8,33	2	Educação Infantil	1997	4,17	1	Movimentos Sociais	24
1997	4,17	1	Formação Humana	1997	4,17	1	Educação Ambiental	1997	4,17	1	Saúde	
1997	4,17	1	Arte	1997	8,33	2	Trabalho	1997	4,17	1	Ensino de Matemática	
1997	4,17	1	Educação e Trabalho	1997	4,17	1	Educação e Ciência	1997	4,17	1	Ensino	
1997	4,17	1	Docência e Prática	1997	4,17	1	Ensino Público	1997	4,17	1	Educação e Cidadania	
1997	4,17	1	Psicologia Escolar	1997	4,17	1	Inclusão	1997	4,17	1	Medi. Socioeducativa e Desig.	
1998	3,70	1	Educação Infantil	1998	14,81	4	Formação Docente	1998	3,70	1	Saúde	
1998	14,81	4	Infância	1998	11,11	3	Arte	1998	3,70	1	Formação de Professores	
1998	3,70	1	Educação do Campo	1998	11,11	3	Perspectivas Pedagógicas	1998	3,70	1	Trabalho e Gênero	
1998	3,70	1	Docência e Prática	1998	11,11	3	Des. Da Aprendizagem	1998	7,41	2	Ensino	
1998	3,70	1	Política	1998	3,70	1	Inclusão	1998	--	--	--	
1999	11,11	1	Currículo	1999	33,33	3	Educação Infantil	1999	11,11	1	Sociologia	9
1999	11,11	1	Comunidade Docente	1999	22,22	2	Formação Docente	1999	11,11	1	Instrumentos Pedagógicos	

Tabela 15 – Categorias temáticas de 2000-2003

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total	
2000	9,62	5	Currículo	2000	11,54	6	Formação Docente	2000	1,99	1	Ensino Fundamental	55	
2000	1,92	1	EAD	2000	1,92	1	Formação Humana	2000	1,92	1	Ensino Superior		
2000	9,62	5	Infância	2000	1,92	1	Arte	2000	3,85	2	Políticas Públicas		
2000	3,85	2	Discurso	2000	1,92	1	Prática de Ensino	2000	1,92	1	Lógica binária		
2000	1,92	1	Acesso à Universidade	2000	1,92	1	Pens. de Marschal	2000	1,92	1	Família Educação e Infância		
2000	1,92	1	Linguagem	2000	1,92	1	Alfabetização	2000	3,85	2	Educação e Trabalho		
2000	3,85	2	Organização escolar	2000	5,77	3	Epistemologia	2000	3,85	2	Tecnologia e Educação		
2000	5,77	3	Epistemologia	2000	1,92	1	Educação Especial	2000	5,77	3	Metod. Ensino e Aprendizagem		
2000	1,92	1	Sujeito	2000	1,92	1	Meritocracia	2000	1,92	1	Identidade		
2000	1,92	1	Avaliação	2000	1,92	1	Folclore	2000	1,92	1	Educação popular		
2000	1,92	1	Comunicação	2000	--	--	--	2000	--	--	--		
2001	3,85	1	Arte e Cidadania	2001	3,85	1	Perspectivas pedagógicas	2001	11,54	3	Currículo		26
2001	15,38	4	Educação Infantil	2001	7,69	2	Formação Docente	2001	3,85	1	Amb. Virt. De Aprendizagem		
2001	3,85	1	Educação: Inclusão e Exclusão	2001	3,85	1	Educação Ambiental	2001	3,85	1	Ensino de Física		
2001	3,85	1	Formação de professores	2001	3,85	1	Ação docente	2001	3,85	1	Escola e Democracia		
2001	3,85	1	Inclusão	2001	3,85	1	Genética	2001	3,85	1	Ensino de Matemática		
2001	3,85	1	Organizações sociais	2001	3,85	1	Educação profissionalizante	2001	3,85	1	Sociedade e Religião		
2001	3,85	1	Ensino a Distância	2001	3,85	1	Arte e Cidadania	2001	--	--	--		
2002	8,89	4	Educação infantil	2002	24,44	11	Formação docente	2002	2,22	1	Instrumentos pedagógicos	45	
2002	4,44	2	Ensino Fundamental	2002	6,67	3	Educação ambiental	2002	2,22	1	Educação rural		
2002	2,22	1	Conselho de classe e avaliação	2002	1,22	1	Ensino superior	2002	2,22	1	Conceito de homem		
2002	4,44	2	Infância	2002	4,44	2	Arte	2002	2,22	1	Ensino médio		
2002	2,22	1	Acesso à universidade	2002	1,22	1	Informática na escola	2002	2,22	1	Organização escolar		
2002	2,22	1	Informática e Educação	2002	2,22	1	Projetos pedagógicos	2002	2,22	1	Epistemologia		
2002	2,22	1	Interculturalidade	2002	2,22	1	Ensino público	2002	2,22	1	Educação e mercado		

2002	1,22	1	Gestão escolar	2002	2,22	1	Meio ambiente	2002	2,22	1	Espaço, Educação Rural	
2002	2,22	1	Propaganda publicidade	2002	2,22	1	Currículo	2002	2,22	1	Ensino	
2003	11,24	10	Formação docente	2003	1,12	1	Tecnologia e Ens. Fundam.	2003	3,37	3	Educação infantil	89
2003	1,12	1	Conselhos escolares	2003	2,25	2	Ensino fundamental	2003	1,12	1	EaD	
2003	1,12	1	Movimentos Sociais	2003	1,12	1	Ensino de Física	2003	2,25	2	Educação ambiental	
2003	1,12	1	Conselho de Classe e avaliação	2003	1,12	1	Telefonia celular	2003	1,12	1	Representação social	
2003	1,12	1	Prática docente	2003	1,12	1	Ensino tecnológico	2003	1,12	1	Brincar	
2003	1,12	1	Arte	2003	4,49	4	Ensino médio	2003	2,25	2	Infância	
2003	2,25	2	Políticas públicas	2003	1,12	1	Meio ambiente	2003	2,25	2	EJA	
2003	1,12	1	Educação de crianças	2003	1,12	1	Língua portuguesa	2003	1,12	1	Educação: inclusão e exclusão	
2003	6,74	6	Formação de professores	2003	1,12	1	Professor de inglês	2003	1,12	1	Representação	
2003	1,12	1	Ecologia	2003	1,12	1	Genética	2003	1,12	1	Ensino fundamental	
2003	1,12	1	Alfa. Científica e tecnológica	2003	3,37	3	Educação Cívica	2003	1,12	1	Acesso à educação técnica	
2003	3,37	3	Arte e Educação	2003	1,12	1	Educação tecnológica	2003	2,25	2	Escrita	
2003	1,12	1	Distorção série idade	2003	2,25	2	Educação profissional	2003	1,12	1	Educação de Adulto	
2003	1,12	1	Música	2003	1,12	1	Gênero	2003	1,12	1	Jovem	
2003	1,12	1	Inclusão	2003	1,12	1	Vestibular	2003	1,12	1	Livro didático	
2003	2,25	2	Educação especial	2003	1,12	1	Produção científica acadêm.	2003	1,12	1	Professores de biologia	
2003	1,12	1	Acesso à Educação	2003	1,12	1	Alfabetização	2003	1,12	1	Ensino a Distância	
2003	1,12	1	Educação Cívica	2003	1,12	1	Arte e estética	2003	1,12	1	Perspectivas Pedagógicas	
2003	1,12	1	Telecomunicações	2003	1,12	1	Movimentos Sociais	2003	1,12	1	Trajetória escolar	
2003	1,12	1	Currículo	--	--	--	--	--	--	--	---	

Tabela 16 – Categorias temáticas de 2004-2007

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
2004	1,96	1	Ação profissional	2004	3,92	2	Educação infantil	2004	7,84	4	Formação docente	51
2004	3,92	2	Prática docente	2004	1,96	1	Ensino superior	2004	1,96	1	Movimentos Sociais	
2004	1,96	1	Violência escolar	2004	1,96	1	Organização sindical	2004	1,95	1	Amb. Virtual de aprendizagem	
2004	1,96	1	Relações de Gênero	2004	7,84	4	Perspectivas pedagógicas	2004	1,96	1	Docência na Ed. Infantil	
2004	3,92	2	Brincar	2004	1,96	1	Criança	2004	3,92	2	Saúde	
2004	1,96	1	TV educativa	2004	1,96	1	Leitura	2004	1,96	1	Práticas culturais	
2004	1,96	1	Corpo	2004	1,96	1	Avaliação e Aprendizagem	2004	1,96	1	Juventude e movimento social	
2004	1,96	1	Disciplina controle do corpo	2004	1,96	1	Participação na escola	2004	1,96	1	Juventude	
2004	1,96	1	Profissão	2004	3,92	2	Produção acadêmica	2004	1,96	1	Subjetividade	
2004	1,96	1	Conhecimentos	2004	1,96	1	Contação de história	2004	1,96	1	Trabalho	
2004	3,92	2	Formação de professores	2004	1,95	1	Educação de Adultos	2004	1,96	1	Papel da bibliotecária no ensino	
2004	1,96	1	Participação docente	2004	1,96	1	Visão de mundo	2004	1,96	1	Escola e democracia	
2004	3,92	2	Gestão e Democracia	2004	1,96	1	Magistério Estadual	2004	---	--	--	
2005	9,30	4	Educação infantil	2005	2,33	1	Movimentos Sociais	2005	2,33	1	Ensino Superior	
2005	2,33	1	Brincar	2005	2,33	1	Leitura	2005	2,33	1	Produção Acadêmica	
2005	2,33	1	Infância	2005	2,33	1	Arte	2005	2,33	1	Escola e Democracia	
2005	2,33	1	Políticas Públicas	2005	2,33	1	Trabalho Docente	2005	2,33	1	Organização do Ensino	
2005	6,98	3	Formação de Professores	2005	2,33	1	Família e Escola	2005	4,65	2	Gestão Democrática	
2005	2,33	1	Parque em ins. De educ. infantil	2005	2,33	1	Pró-leitura	2005	2,33	1	Capital Humano	

2005	2,33	1	Saúde e Docência	2005	2,33	1	Participação da criança	2005	2,33	1	Polít. Internacionais p/ Educação	43	
2005	2,33	1	Saberes Populares	2005	2,33	1	Colaboração mediada	2005	2,33	1	Arte e Adolescência		
2005	2,33	1	Trabalho e Gênero	2005	2,33	1	Inclusão	2005	2,33	1	Prod. Científ. Acadêmica		
2005	4,65	2	Gestão e Democracia	2005	2,33	1	Negros	2005	2,33	1	Trabalho Prisional		
2005	2,33	1	Ensino de Filosofia	2005	2,33	1	Indústria Cultural	2005	2,33	1	Formação Territorial		
2005	2,33	1	Ensino Técnico	2005	4,65	2	Currículo	2005	--	--	---		
2006	4,92	3	Formação Docente	2006	1,64	1	Ensino Fundamental	2006	1,64	1	Movimentos Sociais	61	
2006	1,64	1	Educação Ambiental	2006	1,64	1	Representação social	2006	3,28	2	Relações de Gênero		
2006	1,64	1	Leitura	2006	1,64	1	Juventude	2006	3,28	2	Infância		
2006	1,64	1	Arte	2006	1,64	1	Proposta Curricular de SC	2006	4,92	3	Questões Étnicas		
2006	1,64	1	Mercadologização da Educação	2006	1,64	1	Tecnologias	2006	3,28	2	Ensino Médio		
2006	1,64	1	Relações Sociais	2006	4,92	3	Formação Continuada	2006	1,64	1	Aprendizagem		
2006	3,28	2	Educação de Crianças	2006	1,64	1	Trabalho Docente	2006	1,64	1	Pós-Graduação		
2006	1,64	1	Violência e Gênero	2006	1,64	1	Inclusão Digital	2006	1,64	1	Lógica Binária		
2006	3,28	2	Organização Escolar	2006	1,64	1	Educação Indígena	2006	1,64	1	Ensino a Distância		
2006	1,64	1	Representa. da imag. Doscente	2006	1,64	1	Educação e Ideologia	2006	1,64	1	Educ. Profissionalizante		
2006	1,64	1	Criança Negra	2006	1,64	1	Disciplina	2006	3,28	2	Movimentos Sociais		
2006	1,64	1	PROERD	2006	1,64	1	Produção Discente	2006	1,64	1	Educação e Narrativa		
2006	1,64	1	História de Vida	2006	1,64	1	Cultura e Juventude	2006	1,64	1	Memória e Fotografia		
2006	1,64	1	Internet	2006	1,64	1	Educação e Privatização	2006	1,64	1	Jovens Infratores		
2006	1,64	1	Jorn. Educ. e Meio Ambiente	2006	1,64	1	Ed. Repres. Indígena	2006	1,64	1	Campo Educacional		
2006	1,64	1	Educação Infantil	2006	3,28	2	Currículo	2006	1,64	1	Escola Militar		
2007	2,08	1	Currículo	2007	8,33	4	Educação Infantil	2007	16,67	8	Formação Docente		48
2007	2,08	1	Educação Ambiental	2007	2,08	1	Relações de Gênero	2007	4,17	2	Corpo		
2007	2,08	1	Infância	2007	2,08	1	Arte	2007	4,17	2	Formação		
2007	2,08	1	Formação Continuada	2007	4,17	2	Práticas Pedagógicas	2007	2,08	1	EJA		
2007	2,08	1	Trabalho	2007	2,08	1	Formação de Professores	2007	4,17	2	Lógica Binária		
2007	2,08	1	Jogos Eletrônicos	2007	2,08	1	Educação do Campo	2007	2,08	1	Sindicato		
2007	2,08	1	Indisciplina	2007	2,08	1	Holocausto e Modernidade	2007	2,08	1	Educação e Natureza		
2007	2,08	1	Formação de Trabalhadores	2007	2,08	1	Organização Escolar	2007	2,08	1	Ensino a Distância		
2007	2,08	1	Educação Especial	2007	2,08	1	Produção Acadêmica	2007	2,08	1	Representa. da Imagem Docente		
2007	2,08	1	Artes e Ciência	2007	2,08	1	Imprensa	2007	2,08	1	Curso d Pedagogia		
2007	2,08	1	Atendimento Hospitalar	2007	2,08	1	Educação Superior	2007	4,17	2	Edu. Representação Indígena		

Tabela 17 – Categorias temáticas de 2008-2011

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
2008	3,57	2	Currículo	2008	1,79	1	Educação Infantil	2008	3,57	2	Formação Docente	56
2008	1,79	1	Conhecimentos/Saberes	2008	1,79	1	Ensino Superior	2008	1,79	1	Movimentos Sociais	
2008	1,79	1	Estética	2008	1,79	1	Cultura Popular	2008	3,57	2	Formação Continuada	
2008	1,79	1	Educação do Campo	2008	1,79	1	EJA	2008	3,57	2	Escola Continuada	
2008	1,79	1	Grupo de Pesquisa	2008	1,79	1	Usos de Tecnologias	2008	1,79	1	Militância Política	
2008	1,79	1	Educação Catarinense	2008	1,79	1	Proposta Pedagógica	2008	1,79	1	Educação e Mídia	
2008	3,57	2	Inclusão	2008	1,79	1	Arte e Cidadania	2008	1,79	1	Arte e Cidadania	
2008	1,79	1	Produção Acadêmica	2008	5,36	3	Movimentos sociais	2008	7,14	4	Gestão e Democracia	
2008	1,79	1	Telenovela	2008	1,79	1	Teoria Critica e Esporte	2008	1,79	1	Pol. Públicas em Educação	
2008	1,79	1	Lazer e Educação	2008	1,79	1	Formação Política	2008	1,79	1	Intelectuais	
2008	1,79	1	Ensino Secundário	2008	1,79	1	Instituição Escolar	2008	1,79	1	Projeto Instrucional	
2008	1,79	1	Trabalho e Educação	2008	1,79	1	Educação Infantil e Família	2008	1,79	1	Educação Clássica	
2008	1,79	1	Identidade Nacional	2008	1,79	1	Educação de Surdos	2008	1,79	1	Ciência e Infância	
2008	1,79	1	Ação Pedagógica	2008	1,79	1	Coordenação Pedagógica	2008	1,79	1	Qualificação de mão de Obra	
2008	1,79	1	Escola e Autoridade	2008	1,79	1	Responsabilidade Social	2008	1,79	1	Diversidade	
2008	1,79	1	Capoeira	---	---	---	---	---	---	---	-----	
2009	2,22	1	Currículo	2009	8,89	4	Educação Infantil	2009	4,44	2	Formação Docente	45
2009	2,22	1	Educação Ambiental	2009	2,22	1	Representação Social	2009	2,22	1	Leitura	
2009	4,44	2	Infância	2009	2,22	1	Produção Acadêmica	2009	2,22	1	Corpo	
2009	4,44	2	Arte	2009	2,22	1	Formação	2009	2,22	1	Saber Docente	
2009	2,22	1	Políticas Públicas	2009	2,22	1	EJA	2009	6,67	3	Formação de Professores	
2009	2,22	1	Educação de Adulto	2009	2,22	1	Ensino Fundamental	2009	2,22	1	Linguagem	
2009	2,22	1	Educação do Campo	2009	2,22	1	Educação e Mídia	2009	2,22	1	Livro Didático	
2009	2,22	1	Interdisciplinariedade	2009	2,22	1	Experiências Pedagógicas	2009	2,22	1	Folclore	
2009	2,22	1	Educação Popular	2009	2,22	1	Magistério PÚBLICO	2009	2,22	1	Magistério	
2009	2,22	1	Saberes Sociológicos	2009	2,22	1	Violência e Gênero	2009	2,22	1	Professor de Ensino Médio	
2009	2,22	1	Mercado de Trabalho	2009	2,22	1	Educação Indígena	2009	2,22	1	Representação Acadêmica	
2009	2,22	1	Língua e Identidade	2009	4,44	2	Movimento Social	2009	2,22	1	Subjetivação Cuidado de Si	
2010	6,59	3	Currículo	2010	2,17	1	Filosofia e Forma. Humana	2010	6,52	3	Formação Docente	
2010	6,52	3	Ensino Fundamental	2010	6,52	3	Movimentos Sociais	2010	2,17	1	Ensino de Física	
2010	2,17	1	Violência Escolar	2010	2,17	1	Prática Docente	2010	2,17	1	Ensino Superior	

2010	6,52	3	Perspectivas Pedagógicas	2010	4,35	2	Criança	2010	2,17	1	Corpo	46
2010	2,17	1	Relações Sociais	2010	2,17	1	Ensino Médio	2010	2,17	1	Infância	
2010	2,17	1	Estética	2010	2,17	1	Formação	2010	4,35	2	Mercantilização da Educação	
2010	2,17	1	Educação Especial	2010	2,17	1	Redes Sociais	2010	6,52	3	Políticas Públicas	
2010	2,17	1	Aprendizagem	2010	2,17	1	Pedagogia	2010	2,17	1	Escolarização	
2010	2,17	1	Perfil Docente	2010	2,17	1	Educação Política	2010	2,17	1	Educação Hospitalar	
2010	2,17	1	Biografia Docente	2010	2,17	1	Escola Confessional	2010	2,17	1	Educação e Saúde	
2010	2,17	1	Mídia e Educação	2010	2,17	1	Professor	2010	-----	----	-----	
2011	3,85	1	Currículo	2011	7,69	2	Educação Infantil	2011	3,85	1	Formação Docente	26
2011	3,85	1	Movimentos Sociais	2011	3,85	1	Educação Rural	2011	3,85	1	Ensino Superior	
2011	3,85	1	Infância	2011	3,85	1	Avaliação e Aprendizagem	2011	7,69	2	Prática Docente	
2011	7,69	2	Formação	2011	3,85	1	Mídia e Educação	2011	3,85	1	Reformas Educacionais	
2011	3,85	1	Políticas Públicas de Inclusão	2011	3,85	1	Patrimônio Cultural	2011	3,85	1	Educação Pública	
2011	3,85	1	Saúde Docente	2011	3,85	1	Cultura	2011	7,69	2	Violência	
2011	3,85	1	Memória	2011	3,85	1	Práticas Pedagógicas	2011	3,85	1	Meio Ambiente	
2011	3,85	1	EJA	2011	--	--	-----	2011	---	----	-----	

Tabela 18 – Categorias temáticas de 2012-2014

Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Ano	%	Freq.	Categorias	Total
2012	3,13	1	Currículo	2012	12,50	4	Formação Docente	2012	3,13	1	Ambiente Virtual/Aprendizagem	32
2012	6,25	2	Disciplina Controle do Corpo	2012	3,13	1	Crianças	2012	3,13	1	Ensino de Física	
2012	3,13	1	Produção Acadêmica	2012	6,25	2	Infância	2012	3,13	1	Relações Sociais	
2012	3,13	1	Professores	2012	3,13	1	Estética	2012	12,50	4	Formação	
2012	6,25	2	Políticas Educacionais	2012	3,13	1	Educação Física	2012	3,13	1	Práticas Pedagógicas	
2012	3,13	1	Expressão Corporal	2012	3,13	1	Interculturalidade	2012	3,13	1	Trabalho	
2012	3,13	1	Escolas Rurais	2012	3,13	1	Paisagem Urbana	2012	3,13	1	Gestão Educacional	
2012	6,25	2	Jogos Eletrônicos	2012	---	----	-----	2012	-----	----	-----	
2013	2,33	1	Perspectivas Pedagógicas	2013	6,98	3	Currículo	2013	18,60	8	Educação Infantil	
2013	9,30	4	Formação Docente	2013	2,33	1	Ensino Fundamental	2013	2,33	1	Ensino Superior	
2013	2,33	1	Subjetividade	2013	2,33	1	Infância	2013	2,33	1	TEcnologia	
2013	2,33	1	EaD	2013	6,98	3	Formação	2013	2,33	1	Formação Continuada	
2013	2,33	1	Formação Cultural	2013	4,65	2	Práticas Pedagógicas	2013	2,33	1	Mídia e Educação	
2013	2,33	1	Formação Acadêmica	2013	2,33	1	Filosofia (Filósofo)	2013	2,33	1	Trabalho e Emprego	
2013	3,33	1	Sistemas Educacionais	2013	2,33	1	Educação Inclusiva	2013	2,33	1	Educação de Crianças	
2013	2,33	1	Esporte	2013	2,33	1	Discurso	2013	2,33	1	Trabalho Docente	
2013	2,33	1	Políticas de Saúde	2013	2,33	1	Práticas de Ensino	2013	2,33	1	Literatura	
---	---	-----	-----	----	---	--	-----	2013	2,33	1	Língua Portuguesa	
2014	2,08	1	Bolsa Estudantil	2014	2,08	1	Educação Infantil	2014	2,08	1	Ensino Fundamental	48
2014	2,08	1	Currículo	2014	6,25	3	Formação Docente	2014	4,17	2	Ensino de Física	
2014	2,08	1	Controle do Corpo/Disciplina	2014	2,08	1	Corpo	2014	4,17	2	Ensino Superior	
2014	2,08	1	Infância	2014	10,42	5	Formação	2014	2,08	1	Criança	
2014	6,25	3	Formação Continuada	2014	2,08	1	Educação Especial	2014	2,08	1	Reformas Educacionais	
2014	2,08	1	Redes Sociais	2014	4,17	2	Cultura	2014	2,08	1	Políticas Educacionais	
2014	2,08	1	Gestão Educacional	2014	2,08	1	EJA	2014	2,08	1	Paisagem Urbana	
2014	2,08	1	Esporte	2014	2,08	1	Língua Portuguesa	2014	2,08	1	Corpo e Cidade	
2014	2,08	1	Carreira Docente	2014	2,08	1	Docência	2014	2,08	1	Pós-Graduação	
2014	4,17	2	Educação Integral	2014	2,08	1	Ensino Privado	2014	2,08	1	Identidade Docente	
2014	2,08	1	Preconceito Racial	2014	2,08	1	Cultura Africana	2014	2,08	1	Pintura Urbana	
2014	2,08	1	ONG	2014	2,08	1	Apostilamento	2014	2,08	1	Linguagem e Educação	

Mapeamento 6 - Áreas temáticas por quadriênio e suas categorias

Aqui encontramos tabelas que mapeiam as áreas temáticas organizadas por quadriênio e as categorias que as compuseram. A frequência de cada área corresponde ao valor adquirido em relação a aquele quadriênio.

Tabela 21 – Áreas temáticas e suas Categorias 1996-1999

Áreas temáticas	ORGANI. CURRICULAR	%	Freq.	FORMAÇÃO	%	Freq.	DOCÊNCIA	%	Freq.	RELAÇÕES SOCIAIS	%	Freq.
		25.31	20		15.18	12		3.79	3		5.06	4
CATEGORIAS	Currículo	-	13	Formação humana	-	2	Docência e prática	-	2	Educação e trabalho	-	1
	Artes	-	4	Formação docente	-	10	Comunidade docente	-	1	Trabalho	-	2
	Ensino de matemática	-	1	-	-	-	-	-	-	Trabalho e gênero	-	1
	Educação e cidadania	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Educação e ciências	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Áreas temáticas	ORGANIZAÇÃO SOCIAL	%	Freq.	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	%	Freq.	EDUCAÇÃO INFANTIL	%	Freq.	EDUCAÇÃO	%	Freq.
		2.53	2		12.65	10		16.45	13		11.39	9
	Política	-	1	Psicologia	-	1	Infância	-	13	Educação Especial	-	1
	Movimentos sociais	-	1	Perspectivas pedagógicas	-	3	-	-	-	Educação do campo	-	1
				Desenvolvimento da aprendizagem	-	3	-	-	-	Educação ambiental	-	1
	-	-	-	Pedagogia	-	1	-	-	-	Ensino público	-	1
	-	-	-	Epistemologia	-	1	-	-	-	Ensino	-	3
	-	-	-	Sociologia	-	1	-	-	-	Organização escolar	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Mediação socioeducatva	-	1
	Áreas temáticas	CORPO	%	Freq.	POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	%	Freq.		%	Freq.		%
5.06			4	2.53		2	-		-	-		-
CATEGORIAS	Saúde	-	3	Inclusão	-	2	-	-	-	-	-	-

Áreas temáticas	RECURSOS / FERRAMENTAS DIDÁTICAS	% 0,89	Freq. 2	MODALIDADE DE ENSINO	% 3,12	Freq. 7	REDE DE ENSINO	% 0,44	Freq. 1	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	% 4,91	Freq. 11
CATEGORIAS	Livro didático	-	1	Ensino profissionalizante		1	Ensino público	-	1	Epistemologia	-	7
	Instrumentos pedagógicos	-	1	EaD		4	-	-	-	Perspectivas pedagógicas	-	2
	-	-	-	Ensino tecnológico		1	-	-	-	Conceito de Homem	-	1
	-	-	-	-		1	-	-	-	Sujeito	-	1
	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-
Áreas temáticas	EDUCAÇÃO INFANTIL	% 8,48	Freq. 19	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO	% 5,80	Freq. 15	ENSINO UNIVERSITÁRIO	% 3,57	Freq. 8	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	% 4,91	Freq. 11
CATEGORIAS	Infância	-	9	Políticas públicas	-	4	Acesso a universidade	-	2	Práticas de ensino	-	1
	Família, educação e infância	-	1	Inclusão e exclusão	-	2	Acesso à educação	-	1	Práticas docentes	-	1
	Educação de crianças	-	1	Inclusão	-	2	Vestibular	-	1	Ensino	-	1
	Alfabetização	-	1	Escola e democracia	-	1	Produção científica acadêmica	-	1	ação docente	-	1
Áreas temáticas	EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	% 3,12	Freq. 7	DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO	% 1,78	Freq. 4	TEMÁTICAS AMBIENTAIS	% 1,33	Freq. 3	REPRESENTAÇÃO SOCIAL	% 3,12	Freq. 7
CATEGORIAS	Informática e educação	-	1	Acesso à educação técnica	-	1	Ecologia	-	1	identidade	-	1
	Alfabetização científica e tecnológicas	-	1	Meritocracia	-	1	Meio ambiente	-	2	Representação social	-	2
	Informática na escola	-	1	distorção série-idade	-	1	-	-	-	Gênero	-	1
	Tecnologia e ensino fundamental	-	1	Trajectoria escolar	-	1	-	-	-	Jovem	-	1
	Telefonia celular	-	1	-	-	-	-	-	-	Comunicação	-	1
	Ambiental virtual de aprendizagem	-	1	-	-	-	-	-	-	Propaganda publicitária	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Áreas temáticas	ORGANI. CURRICULAR	% 7,88	Freq. 16	TELOS/ESCOPOS DA EDUCAÇÃO	% 0,49	Freq. 1	FORMAÇÃO	% 15,27	Freq. 31	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	% 3,44	Freq. 7

CATEGORIAS	Leitura	-	3	Educação profissionalizante	-	1	Formação de professores	-	21	Ensino superior	-	3
	Artes	-	3	-	-	-	Formação continuada	-	4	Ensino fundamental	-	1
	Currículo	-	5	-	-	-	Formação de trabalhadores	-	1	Ensino médio	-	2
	Lógica binária	-	3	-	-	-	Formação	-	2	Organização de ensino	-	1
	Artes e Ciências	-	1	-	-	-	Prática docente	-	1	-	-	-
	Proposta curricular de SC	-	1	-	-	-	Subjetividade	-	1	-	-	-
Áreas temáticas	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	% 2,95	Freq. 6	ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	% 5,41	Freq. 11	ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO INFANTIL	% 11,82	Freq. 24	MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	% 5,41	Freq. 11
CATEGORIAS	Avaliação	-	1	TV Educativa	-	1	Brincar	-	3	Educação de jovens e Adultos (EJA)	-	2
	Organização escolar	-	3	Organização sindical	-	1	Educação infantil	-	11	Ensino técnico	-	1
	Disciplina	-	1	Movimentos sociais	-	5	Criança	-	1	Educação ambiental	-	1
	Papel da bibliotecária no ensino	-	1	Família e Escola	-	1	Docência na educação infantil	-	1	Educação indígena	-	1
	-	-	-	Indústria cultural	-	1	Infância	-	4	Educação profissionalizante	-	1
	-	-	-	Sindicatos	-	1	Parques em inst. De educação infantil	-	1	Educação especial	-	1
	-	-	-	Juventude e movimento social	-	1	Educação de crianças	-	1	Educação do campo	-	1
	-	-	-	-	-	-	Criança negra	-	-	Ensino a Distância	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Escola militar	-	1
Áreas temáticas	Fundamentos da educação	% 2,95	Freq. 6	Representação social	% 1,97	Freq. 4	Participação social	% 1,978	Freq. 4	Cultura	% 2,95	Freq. 6
	Epistemologia	-	1	REpresetação social da imagem docente	2	-	Participação docente	-	1	Cultura e juventude	-	1
	Perspectivas pedagógicas	-	4	Visão de mundo	1	-	Participação das crianças	-	1	Arte e adolescência	-	1

Tabela 23 – Áreas temáticas e suas Categorias - 2004 – 2007

Áreas temáticas	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	% 2,95	Freq. 6	REPRESENTAÇÃO SOCIAL	% 1,97	Freq. 4	PARTICIPAÇÃO SOCIAL	% 1,97	Freq. 4	CULTURA	% 2,95	Freq. 6
CATEGORIAS	Epistemologia	-	1	Representação da imagem docente	-	2	Participação docente	-	1	Cultura e juventude	-	1
	Perspectivas pedagógicas	-	4	Visão de mundo	-	1	Participação das crianças	-	1	Arte e adolescência	-	1
	Aprendizagem	-	1	Representação social	-	1	Representação indígena	-	2	Saberes populares	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Práticas culturais	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação e Narrativa	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Memória e fotografia	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Áreas temáticas	VIOLÊNCIA	% 1,47	Freq. 3	PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR	% 3,44	Freq. 7	CORPOREIDADE	% 3,94	Freq. 8	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	% 1,47	Freq. 3
CATEGORIAS	Violência	-	1	Produção acadêmica	-	5	CORPOREIDADE	-	2	Contação de história	-	1
	Violência e gênero	-	1	Produção discente	-	1	Disciplina do corpo	-	1	Práticas pedagógicas	-	2
	Jovens infratores	-	1	Pós-graduação	-	1	Saúde	-	2	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	Saúde e docência	-	1	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	Indisciplina	-	1	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	Atendimento hospitalar	-	1	-	-	-
Áreas temáticas	FILOSOFIA	% 0,98	Freq. 2	EDUCAÇÃO E MERCADO	% 0,49	Freq. 1	PROJETOS CURRICULARES	% 0,98	Freq. 2	ABORDAGENS TEÓRICAS	% 0,98	Freq. 2
CATEGORIAS	Ensino de filosofia	-	1	Mercadologização da educação	-	1	Pró-leitura	-	1	Campo educacional	-	1
	Educação e ideologia	-	1	-	-	-	Educação e privatização	-	1	Capital humano	-	1
	TEMAS EM HISTÓRIA E MODERNIDADE	% 1,47	Freq. 3	COMUNICAÇÃO	% 0,49	Freq. 1	ENSINO SUPERIOR	% 0,49	Freq. 1	RELAÇÕES SOCIAIS	% 1,97	Freq. 4
	Holocausto e modernidade	-	1	Imprensa	-	1	Curso de pedagogia	-	1	Lazer e educação	-	1

	Formação territorial	-	1	-	-	-	-	-	-	Trabalho e educação	-	1
	Políticas internacionais para educação	-	1	-	-	-	-	-	-	Mercado de trabalho	-	1
		-	-	-	-	-	-	-	-	Relações sociais	-	1

Tabela 24 – Áreas temáticas e suas Categorias - 2008 -2011

Áreas temáticas	ORGANI. CURRICULAR	% 9,31	Freq. 15	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	% 2,48	Freq. 4	FORMAÇÃO	% 13,66	Freq. 22	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	% 4,96	Freq. 8
CATEGORIAS	Currículo	-	7	Saberes sociológicos	-	1	Formação política	-	1	Ensino secundário	-	1
	Conhecimentos; saberes	-	1	Perspectivas pedagógicas	-	3	Formação docente	-	11	Ensino superior	-	3
	Capoeira	-	1	-	-	-	Formação continuada	-	2	Ensino fundamental	-	4
	Artes	-	2	-	-	-	Formação	-	4	-	-	-
	Leitura	-	1	-	-	-	Filosofia e formação humana	-	1	-	-	-
	Linguagem	-	1	-	-	-	Ensino médio	-	1	-	-	-
	Ensino de física	-	1	-	-	-	Qualificação de mão de obra	-	1	-	-	-
	interdisciplinariedade	-	1	-	-	-	Subjetivação e cuidado de si	-	1	-	-	-
Áreas temáticas	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	% 2,48	Freq. 4	ORGANIZAÇÕES SOCIAIS	% 8,69	Freq. 14	ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO INFANTIL	% 8,69	Freq. 14	MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	% 11,8	Freq. 19
CATEGORIAS	Coordenação pedagógica	-	1	Movimentos sociais	-	7	Educação infantil	-	6	Educação de campo	-	3
	Aprendizagem	-	1	Responsabilidade social	-	1	Educação e família	-	1	Educação catarinense	-	1
	Livro didático	-	1	Escola e autoridade	-	1	Ciências e infância	-	1	Educação de surdos	-	1
	Proposta pedagógica	-	0	Redes sociais	-	1	Infância	-	4	Educação clássica	-	1
	-	-	-	Magistério	-	1	Criança	-	2	Educação ambiental	-	1
	-	-	-	Escolarização	-	1	-	-	-	Educação de Adultos	-	-
	-	-	-	Instituição escolar	-	1	-	-	-	Educação popular	-	1
	-	-	-	Militância política	-	1	-	-	-	Educação especial	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação indígena	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação política	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação hospitalar	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Educação pública	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Escola profissional	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	EJA	-	3
-	-	-	-	-	-	-	-	-	Escola continuada	-	1	
Áreas temáticas	PRÁTICAS	%	Freq.	CORPOREIDADE	%	Freq.	VIOLÊNCIA	%	Freq.	REPRESENTAÇÃO	%	Freq.

	PEDAGÓGICAS	4,96	8		2,48	4		2,48	4	SOCIAL	3,1	5
CATEGORIAS	Experiências pedagógicas	-	1	Saúde docente	-	1	Violência escolar	-	1	Telenovela	-	1
	Práticas pedagógicas	-	1	Corpo	-	2	Violência e gênero	-	1	Representação social	-	1
	Saber docente	-	2	Educação e saúde	-	1	Violência	-	2	Professor	-	1
	Práticas docentes	-	2	-	-	-	-	-	-	Perfil docente	-	1
	Avaliação e aprendizagem	-	1	-	-	-	-	-	-	Biografia docente	-	1
	Ação pedagógica	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Áreas temáticas	CULTURA	% 7,45	Freq. 12	EDUCAÇÃO TECNOLOGIAS	% 3,1	Freq. 5	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDCAÇÃO	% 8,96	Freq. 14	ENSINO SUPERIOR	% 3,72	Freq. 6
CATEGORIAS	Cultura popular	-	1	Usos de tecnologias na educação	-	1	Inclusão	-	2	Grupo de pesquisa	-	1
	Patrimônio cultura	-	1	Educação e mídias	-	3	Políticas pública em educação	-	1	Produção acadêmica	-	1
	Cultura	-	1	Mídias e educação	-	1	Magistério público	-	1	teoria crítica e esporte	--	1
	Folclore	-	1	-	-	-	Políticas públicas	-	4	Intelectuais	-	1
	estética	-	2	-	-	-	Reformas educacionais	-	1	representação acadêmica	--	1
	Arte e cidadania	-	2	-	-	-	Gestão e democracia	-	4	Pedagogia	-	1
	Língua e identidade	-	1	-	-	-	Políticas públicas de inclusão	-	1	-	-	-
	Identidade nacional	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Memória	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Diversidade	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Áreas temáticas	QUESTÕES AMBIENTAIS	-	Freq. 1	MERCADO	% 1,24	Freq. 2		% X	Freq. 0		% X	Freq. 0

CATEGORIAS	Meio ambiente	-	1	Mercantilização da educação		2							
-------------------	---------------	---	---	--------------------------------	--	---	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 25 - Áreas temáticas e suas Categorias - 2012 – 2014

Áreas temáticas	ORGANI. CURRICULAR	% 13,11	Freq. 16	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	% 1,63	Freq. 2	FORMAÇÃO	% 25,4	Freq. 31	ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	% 4,96	Freq. 6
CATEGORIAS	Currículo	-	2	Filosofia	-	1	Professores	-	1	Ensino fundamental	-	1
	Esporte	-	2	Perspectivas pedagógicas	-	1	Formação docente	-	8	Ensino superior	-	3
	Educação física	-	1	-	-	-	subjetividade	-	1	Pós-graduação	-	1
	Interculturalidade	-	1	-	-	-	Formação cultural	-	1	-	-	-
	Currículo	-	3	-	-	-	Formação	-	12	-	-	-
	Ensino de física	-	3	-	-	-	Formação continuada	-	7	-	-	-
	Língua portuguesa	-	2	-	-	-	Subjetivação e cuidado de si	-	1	-	-	-
Cultura africana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Áreas temáticas	ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	% 6,55	Freq. 8	RELAÇÕES SOCIAIS	% 7,37	Freq. 9	ENSINO FUNDAMENTAL EDUCAÇÃO INFANTIL	% 13,11	Freq. 16	MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR	% 4,91	Freq. 6
CATEGORIAS	Práticas pedagógicas	-	3	Disciplina e controle do corpo	-	2	Crianças	-	2	Escola rurais	-	1
	Práticas de ensino	-	1	Relações sociais	-	1	Infância	-	4	EaD	-	1
	Gestão educacional	-	2	Trabalho	-	1	Educação infantil	-	9	Educação integral	-	2
	Apostilamento	-	1	Trabalho e emprego	-	1	Educação e criança	-	1	Educação especial	-	1
	-	-	-	redes sociais	-	1	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	Carreira docente	-	1	-	-	-	-	-	-
-	-	-	Preconceito racial	-	1	-	-	-	-	-	-	
Áreas temáticas	CULTURA	% 4,91	Freq. 6		%	Freq.	POLÍTICAS PÚBLICAS	% 5,73	Freq. 7	ENSINO SUPERIOR	% 0,81	Freq. 1
CATEGORIAS	Estética	-	1	-	-	-	Políticas educacionais	-	2	Produção acadêmica	-	1
	Pintura urbana	-	1	-	-	-	Políticas de saúde	-	1	Discurso	-	1
	Linguagem e educação	-	1	-	-	-	Educação inclusiva	-	1	-	-	-
	Paisagem urbana	-	-	-	-	-	Bolsa estudantil	-	1	-	-	-

ÁREA METODOLÓGICA

Mapeamento 7 – Área metodológica por ano, 1989 – 2014

Quadro 8 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1989/

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.
Bibliográfica	-	Entrevistas	-	Crítico-dialética	-	Observação	-	Dialética	-	Uso de fantoches	-
De Campo	-	Qualitativa	-	Etnográfica- analítico	-	Depoimento	2	Análise de conteúdo	-	Foto	-
Estudo de caso	-	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	-
Pesquisa-ação	3	Análise Documental	-	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-
Empírico Analítico	-	Questionário	2	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	-	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	Dialético-histórico crítico	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista não estruturada	-	Analítico	-	Descrição	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	-	-
Analítico quantitativo	-	Quantitativo-analítico	-	Histórico-analítico	-	-	-	Histórico-empírico	-	-	-
Analítico reflexivo	-	-	-	Analítico-hermenêutico	-	-	-	Teórico-documental	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-	Exploratório analítico	-	-	-
Empírico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, III, IV)

Quadro 9 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1990

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Método	Freq.
Bibliográfica	2	Entrevistas	6	Crítico-dialética	-	Observação	3	Dialética	-	Materialismo histórico-dialético	1
De Campo	-	Qualitativa	-	Etnográfica	-	Depoimento	2	Análise de conteúdo	-	Experimental participativo	1
Estudo de caso	1	Quantitativa	1	Teórica	-	Trabalho de grupo	2	-	-	-	-
Pesquisa-ação	6	Análise Documental	2	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	1	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	2	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	-	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	3	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	2	-	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	1	-	-	Questionário estruturado	1	-	-	-	-
Bibliográfica	2	Entrevistas	6	Crítico-dialética	-	Observação	3	-	-	-	-
De Campo	-	Qualitativa	-	Etnográfica	-	Depoimento	2	-	-	-	-
Estudo de caso	1	Quantitativa	1	Teórica	-	Trabalho de grupo	2	-	-	-	-
Pesquisa-ação	-	Análise Documental	2	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	-	-	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	2	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	-	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	3	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	2	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV

Quadro 10 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) – Ano de 1991

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Método	Freq.	Procedimentos	Freq.
Bibliográfica	3	Entrevistas	11	Empírica	1	Observação	2	Materialismo histórico-dialético	2	Uso de fantoches	-
De Campo	-	Qualitativa	2	Quantitativo analítico	1	Depoimento	-	Analítico	2	Foto	1
Estudo de caso	-	Quantitativa	2	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	1	Trabalho de grupo	-	Dialético-histórico crítico	1	-	-
Pesquisa-ação	2	Análise Documental	4			Conversas	-		-	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-			Psicodrama	-		-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	5			Pesquisa exploratória descritiva	-		-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	1			Questionário estruturado	-		-	-	-
Estudo exploratório	2	Entrevista não estruturada	-			Descrição	-		-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV

Quadro 11 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano 1992

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Método	Freq.	Procedimentos	Freq.
Bibliográfica	1	Entrevistas	4	Crítico-dialética	-	Observação	1	Materialismo histórico-dialético	2	Uso de fantoches	-
De Campo	-	Qualitativa	-	Etnográfica	-	Depoimento	-	-	-	Foto	1
Estudo de caso	-	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação	2	Análise Documental	2	Dialética Construtivista	-	Conversas	1	-	-	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	-	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	-	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	-	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	1	Analítico	-	Questionário estruturado	-	-	-	-	-
Estudo exploratório	-	Entrevista não estruturada	1	-	-	Descrição	1	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV

Quadro 12 - Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1993

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Método	Freq.
Bibliográfica	21	Entrevistas	6	Crítico-dialética	-	Observação	6	-	-	Materialismo histórico-dialético	1
De Campo	1	Qualitativa	3	Etnográfica	-	Depoimento	-	-	-	Dialética	1
Estudo de caso	-	Quantitativa	-	Teórica	-	Estudo de grupo	-	-	-	Análise de conteúdo	1
Pesquisa-ação	2	Análise Documental	5	Dialética Construtivista	-	Conversas	1	-	-	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	1	Psicodrama	1	-	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	3	Perspectiva histórica	1	-	-	-	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	2	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV

Quadro 13 - Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1994

Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Procedimentos	Freq.	Tipo de pesquisa	Freq.	Métodos	Freq.
Bibliográfica	11	Entrevistas	5	Qualitativa	1	Observação	1	-	-	-	-
De Campo	1	Questionário	2	Quantitativa	1	Depoimento	1	-	-	-	-
Estudo de caso	2	Observação participante	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Pesquisa-ação	-	Documental	4	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Entrevista dirigida	2	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV.

Quadro 14 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 1995

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	7	Entrevistas	2	Crítico-dialética	-	Observação	1	Dialética	-	Dialético-histórico crítico	1
De Campo	-	Entrevista não estruturada	-	Etnográfica- analítico	-	Depoimento	-	Análise de conteúdo	-	Histórico-critica	1
Estudo de caso	-	Quantitativo-analítico	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	-	-
Pesquisa-ação	1	Análise Documental	1	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	-	-
-	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	-	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	-	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	-	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	1	-	-	Analítico	-	Descrição	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	-	-
Analítico quantitativo	-	-	-	Histórico-analítico	-	-	-	Histórico-empírico	-	-	-
Analítico reflexivo	-	-	-	Analítico-hermenêutico	-	-	-	Teórico-documental	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-	Exploratório analítico	-	-	-
Empírico	-	-	-	Qualitativa	1	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Quantitativa	2	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, III, IV

Quadro 15 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1996

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	11	Entrevistas	5	-	-	Observação	-	-	-	Fenomenológica-hermenêutica	1
De Campo	2	Questionário	3	Etnográfica	1	Depoimento	2	-	-	Dialética Construtivista	1
Estudo de caso	-	Observação participante	-	Teórica	1	Estudo de grupo	1	-	-	Fenomenológica-hermenêutica	1
Pesquisa-ação	5	Documental	2	Quantitativa	2	-	-	-	-	Dialética Construtivista	1
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-	Qualitativa	3	-	-	-	-	Crítico-dialética	1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Empírico Analítico	1

Fonte Cadernos I, II, II, IV

Quadro 16 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) -Ano de 1997

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	4	Entrevistas	11	Crítico-dialética	-	Observação	10	Dialética	-	Uso de fantoches	-	Análítico quantitativo	1
De Campo	1	-	-	Etnográfica-analítico	1	Depoimento	-	Teórico-documental	1	Foto	-	Análítico reflexivo	2
Estudo de caso	3	Quantitativa	-	Teórica	1	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	2	Crítico reflexivo	1
Pesquisa-ação	5	Análise Documental	8	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	1	Análise de conteúdo	1
-	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	1	Análítico-hermenêutico	1
-	-	Questionário	1	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	-	-	Histórico-crítica	1
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	-	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	Dialético-histórico crítico	-	-	-	Empírico Analítico	1
Estudo exploratório	3	Entrevista não estruturada	-	-	-	Descrição	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	-	-	Histórico-analítico	4
Qualitativa	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Histórico-empírico	1
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Análítico	9

Fonte: Cadernos I, II, II, IV.

Quadro 17 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 1998

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	4	Entrevistas	11	Crítico-dialética	1	Observação	7	Dialética	2	Uso de fantoches	-	Quantitativo-analítico	1
De Campo	-	Entrevista não estruturada	-	Etnográfica-analítico	3	Depoimento	-	Análise de conteúdo	-	Foto	-	-	-
Estudo de caso	1	Observação participante	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	1	Analítico	4
Pesquisa-ação	2	Análise Documental	6	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-	Dialético-histórico crítico	1
Histórico-critica	3	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	1	Histórico-analítico	2
Empírico Analítico	-	Questionário	-	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	-	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	-	-	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	Exploratório analítico	2	-	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	2	-	-	-	-	Descrição	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	-	-	-	-
Analítico quantitativo	-	-	-	-	-	-	-	Histórico-empírico	-	-	-	-	-
Analítico reflexivo	-	-	-	Analítico-hermenêutico	-	-	-	Teórico-documental	-	-	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Empírico	1	-	-	Qualitativa	11	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	Quantitativa	2	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV.

Quadro 18 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 1999

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	3	Entrevistas	6	Crítico-dialética	-	Observação	5	Análítico reflexivo	2	Uso de fantoches	-
De Campo	2	-	-	Etnográfica	2	Depoimento	-	Análítico	8	Foto	-
Estudo de caso	5	Quantitativa	-	Teórica	5	Trabalho de grupo	-	Hermenêutico	1	Entrevista semiestruturada	-
Pesquisa-ação	1	Análise Documental	4	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Dialético-histórico crítico	5	Análise de relatos	-
Histórico-critica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Materialismo histórico-dialético	-	Grupos focais	-
Empírico Analítico	-	Questionário	1	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Histórico-analítico	1	Gravação de áudio e imagem	-
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	-	Etnográfico	-	Questionário estruturado	-	Análítico quantitativo	1	Análise textual	-
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	-	Diagnóstica	-	Descrição	-			-	-
	-	Quantitativo-analítico	-	HISTÓRICO SOCIAL	-	-	-			-	-
Qualitativa	1	-	-	Análítico-hermenêutico	-	-	-			-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-			-	-
Empírico	1	-	-	-	-	-	-			-	-
Estudo comparativo	-	-	-	-	-	-	-			-	-
Exploratória	-	-	-	-	-	-	-			-	-
Histórico-filosófico	-	-	-	-	-	-	-			-	-

-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, III, IV.

Quadro 20 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2001

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	34	Entrevistas	21	Crítico-dialética	-	Observação	5	Analítico	3	Uso de fantoches	-
De Campo	-	Qualitativa	5	Etnográfica- analítico	-	Depoimento	1	Dialético-histórico crítico	4	Foto	2
Estudo de caso	2	Quantitativa	-	Teórica	1	Trabalho de grupo	-	Análise de discurso	2	Entrevista semiestruturada	-
Pesquisa-ação	1	Análise Documental	12	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Arqueológico	1	Análise de relatos	-
Histórico-critica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Genealógico	1	Grupos focais	-
Empírico Analítico	-	Questionário	7	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Fenomenológica-hermenêutica	-	Gravação de áudio e imagem	2
-	-	Observação participante	3	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	Histórico-filosófico	1	Análise textual	1
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	3	-	-	Descrição	-	Dialética	-	-	-
Analítico quantitativo	-	Quantitativo-analítico	-	-	-	-	-	Análise de conteúdo	-	-	-
Analítico reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	Histórico-analítico	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-	Analítico-hermenêutico	-	-	-
Empírico	8	-	-	Etnográfico	1	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	-	-	-	Diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-
Exploratória	1	-	-	HISTÓRICO SOCIAL	-	-	-	-	-	-	-

-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, III, IV.

Quadro 21 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2002

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	9	Entrevistas	10	Crítico-dialética	-	Observação	4	-	-	Uso de fantoches	-
De Campo	2	-	-	Etnográfica- analítico	-	Depoimento	-	Analítica	1	Foto	2
Estudo de caso	10	-	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Histórico-crítica	1	Entrevista semiestruturada	-
Pesquisa-ação	5	Análise Documental	14	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	-	-	Análise de relatos	-
-	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	-	-	Grupos focais	-
Qualitativa	6	Questionário	3	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	-	-	Gravação de áudio e imagem	2
Quantitativa	1	Observação participante	4	-	-	Questionário estruturado	-	-	-	Análise textual	-
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	5	-	-	Descrição	-	-	-	-	-
Analítico quantitativo	-	Quantitativo-analítico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analítico reflexivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-	-	-	-	-
Empírico	-	-	-	Etnográfico	-	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	1	-	-	Diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-

Exploratória	-	-	-	HISTÓRICO SOCIAL	-	-	-	-	-	-	-
Histórico-filosófico	-	-	-	Hermenêutico	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV

Quadro 22 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2003

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procediment os</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	48	Entrevistas	52	Crítico-dialética	-	Observação	10	Teórico-documental	-	Analítico	76
De Campo	4	Observação participante	-	Etnográfica	5	Depoimento	-	Exploratório analítico	-	Hermenêutico	1
Estudo de caso	4	Entrevista semi- estruturada	1	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	Histórico	2
Pesquisa-ação	-	Análise Documental	46	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de Conteúdo	1
Exploratório documental	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	-	-
Estudo comparativo	-	Questionário	22	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	-	-
Exploratória	4	-	-	Diagnóstico- analítico	-	Questionário estruturado	-	-	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	-	-	-	Etnográfico	-	Descrição	-	-	-	-	-
Qualitativa	2	-	-	Diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-
Quantitativa	1	-	-	HISTÓRICO SOCIAL	-	-	-	-	-	-	-
Crítico reflexivo	-	-	-	Diagnóstico- analítico	-	-	-	-	-	-	-

Qualitativa	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Quantitativa	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte Cadernos I, II, II, IV.

Quadro 24 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2005

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	4	Entrevistas	12	Crítico-dialética	-	Observação	1	Exploratório analítico	-	Uso de fantoches	-	Análise de conteúdo	4
De Campo	1	Qualitativa	4	Etnográfica	-	Depoimento	-	Teórico-documental	-	Foto	3	Análise de discurso	1
Estudo de caso	7	Quantitativa	1	Teórica	1	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	-	-	-
Pesquisa-ação	-	Análise Documental	11	Dialética Construtivista	-	Conversas	2	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-	-	-
Histórico-critica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-	-	-
Empírico Analítico	-	Quantitativo-analítico	-	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	Gravação de áudio e imagem	2	-	-
Questionário	3	Observação participante	2	Diagnóstica	-	Questionário estruturado	-	Dialético-histórico crítico	-	Análise textual	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	-	Analítico	1	Descrição e analítica	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	Técnica do sujeito coletivo	1	-	-
Exploratório documental	-	-	-	Etnográfico	7	-	-	Histórico-empírico	-	-	-	-	-
Exploratória	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Diagnóstico-analítico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Empírico	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações.

Quadro 25 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2006

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	12	Entrevistas	20	Crítico-dialética	-	Observação	5	-	-	Foto	1	Análise de conteúdo	3
De Campo	1	Qualitativa	13	Etnográfica	-	Depoimento	1	-	-	Desenho	1	Análise de discurso	1
Estudo de caso	9	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	-	-	Diário de campo	1		
Pesquisa-ação	5	Análise Documental	8	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	-	-	Análise pictográfica	1		
Estudo comparativo	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	-	-	-	-		
Empírico Analítico	-	Questionário	6	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	-	-	-	-		
Exploratória	-	Observação participante	1	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	-	-	-	-		
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	2	Analítico	-	Descrição e analítica	-	-	-	-	-		
Analítico quantitativo	-		-	Histórico-analítico	-	-	-	-	-	-	-		
Analítico reflexivo	-	História de vida	-	HISTÓRICO SOCIAL	-	-	-	-	-	-	-		
Crítico reflexivo	-	História oral	-	Hermenêutico	-	-	-	-	-	-	-		
Empírico	2	-	-	Etnográfico	5	-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	Diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-		

Fonte: Cadernos I, II, IV de dissertações.

Quadro 26 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) -Ano de 2007

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	23	Entrevistas	19	Crítico-dialética	-	Observação	4	-	-	Uso de fantoches	-	Analítico	1
De Campo	3	-	-	Etnográfica	-	Depoimento	1	-	-	Foto	2	Análise de conteúdo	1
Estudo de caso	4	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	-	-	-
Pesquisa-ação	5	Análise Documental	8	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-	-	-
Qualitativa	9	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-	-	-
Descritiva	1	Questionário	6	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	Gravação de áudio e imagem	-	-	-
Exploratório documental	-	Observação participante	1	Materialismo histórico-dialético	-	Questionário estruturado	-	Dialético-histórico crítico	-	Análise textual	-	-	-
	-	Entrevista semi-estruturada	-	Diagnóstica	-	Descrição e analítica	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	Técnica do sujeito coletivo	-	-	-
Analítico quantitativo	-	Quantitativo-analítico	-	Histórico-analítico	-	-	-	Histórico-empírico	-	Desenhos	-	-	-
Analítico reflexivo	-	História de vida	-	Analítico-hermenêutico	-	-	-	Teórico-documental	-	Diário decampo	1	-	-
Crítico reflexivo	-	História oral	1	Diagnóstico-analítico	-	-	-	Exploratório analítico	-	Análise pictográfica	-	-	-
Empírico	2	Narrativa	1	Etnográfico	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exploratória	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Histórico-filosófico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações.

Quadro 28 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2009

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	4	Entrevistas	14	Diagnóstico	-	Observação	4	Dialética	-	Uso de fantoches	-	Análise de conteúdo	1
De Campo	3	-	-	Etnográfica	-	Depoimento	2	Exploratório analítico	-	Foto	-	Fenomenológico	1
Estudo de caso	3	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Teórico-documental	-	Entrevista semiestruturada	-	Sóciohistórico	1
Pesquisa-ação	2	Análise Documental	9	Dialética Construtivista	-	Conversas	3	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-	Materialismo histórico-dialético	3
Qualitativa	8	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-	Analítico	1
Empírico Analítico	-	Questionário	5	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	Gravação de áudio e imagem	1	-	-
Exploratório documental	2	Observação participante	1	Diagnóstico-analítico	-	Questionário estruturado	-	-	-	Análise textual	-	-	-
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	2	Etnográfico	3	Descrição e analítica	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	Técnica do sujeito coletivo	-	-	-
Empírico	-	-	-	-	-	-	-	Histórico-empírico	-	Desenhos	-	-	-
Estudo comparativo	-	História de vida	-	-	-	-	-	-	-	Diário decampo	-	-	-
Exploratória	1	História oral	1	-	-	-	-	-	-	Análise pictográfica	-	-	-
Histórico-filosófico	-	Narrativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Estudo comparado	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações.

Quadro 29 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2010

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	5	Entrevistas	5	Crítico-dialética	-	Observação	1	Dialética	-	Uso de fantoches	-	Análise de conteúdo	1
De Campo	-	Qualitativa	4	Etnográfica	-	Depoimento	1	Análise de redes sociais	1	Foto	3	Análise de discurso	1
Estudo de caso	2	Quantitativa	-	Teórica	-	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	-	-	-
Pesquisa-ação	-	Análise Documental	14	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-	-	-
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-	-	-
Empírico Analítico	-	Questionário	4	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	Gravação de áudio e imagem	1	-	-
Exploratória	1	Observação participante	4	Etnográfico	5	Questionário estruturado	-	-	-	Análise textual	-	-	-
-	-	Entrevista semi-estruturada	-	Analítico	-	Descrição e analítica	-	-	-	Técnica do sujeito coletivo	-	-	-
-	-	Quantitativo-analítico	-	-	-	-	-	-	-	Desenhos	-	-	-
-	-	História de vida	-	-	-	-	-	-	-	Diário decampo	-	-	-
-	-	História oral	1	-	-	-	-	-	-	Análise pictográfica	-	-	-
-	-	Narrativa	1	-	-	-	-	-	-	Fenomenológico	-	-	-
-	-	Estudo comparado	-	-	-	-	-	-	-	Sócio-histórico	-	-	-
-	-	Análise de trajetória	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações.

Quadro 30 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 2011

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	3	Entrevistas	4	Crítico-dialética	-	Observação	-	Dialética	-	Uso de fantoches	-	Análise de conteúdo	1
De Campo	-	Análise de trajetória	-	Etnográfica	-	Depoimento	-	-	-	Foto	1		
Estudo de caso	1	Estudo comparado	-	Teórica	1	Trabalho de grupo	-	Experimental participativo	-	Entrevista semiestruturada	-		
Pesquisa-ação	-	Análise Documental	8	Dialética Construtivista	-	Conversas	-	Investigação- ação	-	Análise de relatos	-		
Histórico-crítica	-	Entrevista dirigida		Empírico-descriptiva	-	Psicodrama	-	Empírica	-	Grupos focais	-		
Empírico Analítico	-	Questionário	4	Perspectiva histórica	-	Pesquisa exploratória descritiva	-	Quantitativo analítico	-	Gravação de áudio e imagem	1		
Fenomenológica-hermenêutica	-	Observação participante	-	Análítico-hermenêutico	-	Questionário estruturado	-	Dialético-histórico crítico	-	Análise textual	-		
Estudo exploratório Analítico	-	Entrevista semi-estruturada	2	Diagnóstico-analítico	-	Descrição e analítica	-	Diagnóstica-avaliativa iluminativa	-	Técnica do sujeito coletivo	-		
Análítico quantitativo	-	-	-	Etnográfico	3	-	-	-	-	Desenhos	-		
Análítico reflexivo	-	História de vida	-	-	-	-	-	-	-	Diário decampo	1		
Crítico reflexivo	-	História oral	1	-	-	-	-	-	-	Análise pictográfica	-		
Empírico	-	Narrativa	-	-	-	-	-	-	-	Fenomenológico	-		
Qualitativa	7	-	-	-	-	-	-	-	-	Sócio-histórico	-		
Quantitativa	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

Fonte: Cadernos I, II, III, IV de dissertações.

Quadro 31 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) Ano de 2012

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	3	Entrevistas	2	Etnográfico	3	Observação	1	Dialética	-	Diário decampo	2	Análise de discurso	1
De Campo	-	Qualitativa	3	-	-	Depoimento	-	-	-	Foto	1	Análise de conteúdo	1
Estudo de caso	3	Quantitativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	Análise Documental	6	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	Entrevista dirigida		-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	Questionário	3	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	Observação participante	1	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	Entrevista semi-estruturada	3	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações.

Quadro 32 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 2013

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	4	Entrevistas	6	Diagnóstico-analítico	-	Observação	5	-	-	Uso de fantoches	-	Dialético-histórico-crítico	1
De Campo	-	Qualitativa	9	Etnográfico	1	Depoimento	1	-	-	Foto	3	-	-
Estudo de caso	1	Quantitativa	2	-	-	Trabalho de grupo	-	-	-	Gravação de áudio e imagem	3	-	-
Pesquisa-ação	3	Análise Documental	8	-	-	Conversas	1	-	-	Diário de campo	2	-	-
Empírico	1	Entrevista dirigida	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estudo comparativo	-	Questionário	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exploratória	3	Observação participante	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Histórico-filosófico	-	Entrevista semi-estruturada	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Exploratório documental	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Descritiva	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações

Quadro 33 – Área metodológica (Métodos e Técnicas/procedimentos) - Ano de 2014

<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Método</u>	<u>Freq.</u>	<u>Tipo de pesquisa</u>	<u>Freq.</u>	<u>Procedimentos</u>	<u>Freq.</u>
Bibliográfica	7	Entrevistas	5	Crítico-dialética	-	Materialismo histórico-dialético	1	Dialética	-	Uso de fantoches	-
Exploratório documental	1	Qualitativa	4	Etnográfica	-	Análise de discurso	1	Análise de conteúdo	1	Foto	1
-	-	Quantitativa	2	Teórica	2	-	-	Exploratório analítico	-	Diário decampo	2
-	-	Análise Documental	17	Dialética Construtivista	-	-	-	-	-	Gravação de áudio e imagem	2
-	-	Entrevista dirigida	-	Empírico-descritiva	-	-	-	-	-	Grupos focais	-
-	-	Questionário	4	Perspectiva histórica	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Observação participante	2	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Entrevista semi-estruturada	6	Diagnóstico-analítico	-	-	-	-	-	-	-
-	-	Observação	3	Etnográfico	2	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Cadernos I, II, II, IV de dissertações

A seguir, entraremos no capítulo VII, que procura descrever e analisar aspectos do cenário político, social e econômico no qual foram gestados os Planos Nacionais de Pós-Graduação (III, IV, V) como política pública indutora da pós-graduação. Levantamos dilemáticas questões presentes entre os anos de 1980 – 2010, marcados por continuidades e rupturas.

CAPÍTULO VII

7. QUE PAÍS É ESTE? APONTAMENTOS DO CENÁRIO BRASILEIRO DOS ANOS DE 1980 – 2010

Declaro promulgada o documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil. Que Deus nos ajude que isso se cumpra (Ulysses Guimarães).

7.1 O palco político-econômico dos III, IV E V PNPG

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) estão no bojo de distintas épocas ou fases da história brasileira, marcada por continuidades e rompimentos políticos, econômicos, culturais e ideológicos. A política indutora iniciada nos anos de 1960 colocou a educação, especificamente a Pós-graduação, sob um discurso que, apoiado para além da força do convencimento retórico, associou ciência, tecnologia e desenvolvimento; todavia, para a análise que aqui se desenrola, o interesse, ou recorte temporal, está na segunda metade da década de 1980 até 2010, espaço no qual estiveram vigentes três PNPG: III (1986-1989); IV (que não foi impresso/publicado) e o V (2005-2010). É nesse recorte temporal que se situam as dissertações cujos títulos compuseram a área temática de maior expressão (frequência) no campo de pesquisa do PPGE/UFSC. Portanto, vislumbramos realizar análise temática e metodológica da empiria dessa pesquisa tendo como elementos qualitativos os três PNPG destacados anteriormente. Esse movimento de análise corresponde à força provocativa da pergunta implícita no título dessa tese: Em que medida o discurso acadêmico contempla uma ordem? Aqui, ao usarmos a expressão ordem, não nos referimos a uma visão naturalizada da sociedade. A ordem das coisas é expressão do embate de forças, disputas, relações de poder, aproximação ou distanciamentos de agentes e grupos que configuram o espaço social.

7.1.1 1980: “Que venha a Democracia”

A década de 1980 é uma dessas referidas épocas/fases paradigmáticas da história brasileira, período no qual é gestado o III PNPG. Porém, um ano antes, exatamente aos 15 dias de março de 1979, dá-se o início do último governo do regime militar (João Batista Figueiredo – 1975-1979), o mesmo que alavancou a Pós-graduação com sua política indutora mediante diretrizes do I PNPG (1975-1979), que previa ações de institucionalização e expansão, o que de fato ocorreu, ainda que de forma assimétrica pelas regiões do extenso território nacional, o que constituiu às políticas públicas da educação, ainda nos dias atuais,

desafios frente às exigências de democratização do acesso e permanência ao/no Ensino Superior.

Em meio à crise econômica (reajuste de preços, taxa de inflação etc.), houve conquistas referentes à liberdade, como o fim do bipartidarismo, que abriu caminhos para o surgimento de outros partidos; a anistia, possibilitando o retorno de inúmeras lideranças políticas e artísticas exiladas e outras, banidas pela repressão; e a eclosão de greves - o ano de 1979 foi o pré-anúncio de um novo tempo que traria a década da democracia, que andou ao lado de uma política ainda autoritária. O clima no início da década de 1980 estava ventilado pela abertura política que trouxe o surgimento de vários partidos de direita e esquerda – dentre eles: PDS; Arena; PMDB; PTB; PCB. No entanto, o contexto era paradoxal, o discurso de advento da democracia se contrapunha às práticas autoritárias do espectro da ditadura que ainda assombrava e fazia suas vítimas (VILLA, 2014).

Entre 1981 e 1982, no cenário da política brasileira, diversos atores entram em cena evocando a Lei de Segurança Nacional, através da qual religiosos, membros da Igreja Católica, foram expulsos do Brasil sob a acusação das ferrenhas retóricas que alertavam para um suposto perigo comunista. O contexto político, por um lado, pedia maior abertura. No campo da economia, havia uma forte crise que levou à ampliação da dívida externa¹²⁸ e a novos acordos com o FMI, o que significou, também, impacto nas políticas educacionais. Paralelo ao campo da política e seus arranjos partidários, (famoso *toma lá, dá cá*), greves e manifestações ocorriam em diversas regiões do Brasil, expressão da indignação popular diante da crise econômica. No dizer de Villa (2014, p. 301): “A política salarial era considerada essencial para atender às exigências do FMI. Sem austeridade salarial, o Fundo não desembolsaria os empréstimos acordados”. O panorama nacional era de profunda insatisfação popular, acirrada pelo manejo dos interesses políticos (expressão das ambições classistas) dos que almejavam vitória nas eleições presidenciais. O primeiro foco de manifestação popular do que se tornaria o movimento pelas “Diretas Já”, se deu em São Paulo; depois, em janeiro de 1984 em Curitiba. Outro notório ato de repercussão nacional a favor das “Diretas Já” aconteceu na Praça da Sé, São Paulo, do mesmo ano.

Entre 25 de janeiro e 25 de abril, quando se votou a emenda, foram realizados comícios em 50 cidades. A bandeira brasileira voltou a ganhar as ruas como símbolo da luta pela democracia. O amarelo se transformou na cor da campanha. E o político símbolo da campanha foi o deputado Ulysses Guimarães, chamado “Senhor Diretas” (VILLA, 2014, p. 304).

¹²⁸ O tema da dívida externa entrou para valer no debate político brasileiro – e permaneceu por três décadas (VILLA, 2014, p. 294).

Assim, como continua descrevendo Villa, depois de uma acirrada campanha pelas Diretas, em 15 de janeiro de 1985 Tancredo Neves (1910-1985) (com o Vice José Sarney) é eleito presidente do Brasil, pelo voto indireto, na sessão do Colégio Eleitoral da qual Paulo Maluf, candidato da situação) saiu derrotado. Naquele momento, a figura de Tancredo era, podemos assim dizer, a personificação do desejo do advento da democracia e o fim do regime militar.

O mesmo Ulysses Guimarães (1916-1992) retornaria ao centro da cena política em 1988, em seu performático papel na histórica sessão da Assembleia Nacional Constituinte transmitida pela televisão. O mesmo “Senhor Diretas”, aos cinco de outubro de 1988, com a nova Constituição em mãos, feito Ulisses que volta vitorioso da longa jornada a *Ítaca*, com os méritos de herói, exclamou: -“Declaro promulgada o documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil. Que Deus nos ajude que isso se cumpra¹²⁹”.

No horizonte da nação, a expectativa de um novo tempo de liberdade política, garantia e respeito aos direitos humanos pairou pelo ar. Eis-nos diante da Constituição cidadã.

7.1.2 1990: “O furacão da inflação atinge a todos”

No campo da política, a frustração dos anos 1980, pela não realização das Diretas, foi na década de 1990 curada pelas eleições diretas, na qual o povo brasileiro, na “Nova República”, com o tema da redemocratização no topo da agenda, elegeu como presidentes Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco¹³⁰ (1992-1995); Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). A maré neoliberal, que já inundava o mundo, no Brasil chegou de fato com o governo Collor, que assumiu a presidência em 1990 e na sequência estabeleceu medidas econômicas objetivando a estabilização da inflação.

Inspirado pelo modelo de política econômica neoliberal, o governo Collor dá início a diversos reajustes no campo da educação que, na perspectiva de Velloso (1992 *apud* YANAGUITA; FILHO, 2011), foi marcada pelos tons clientelista, de privatização e fragmentação. Todavia, entre retóricas, alguns documentos marcaram presença, muito mais como intenção do que efetivação de uma política, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAIC) e o Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional. O ideário que havia sido posto e tornou-se pano de fundo das políticas nacionais era o de

¹²⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0pGa7hdxVrk> – Acesso: 26 de junho de 2019.

¹³⁰ Assumiu a presidência pois era vice de Collor, que fora afastado pelo processo de *impeachment*.

lançar o Brasil no cenário do mundo moderno; para tanto, retorna a Teoria do Capital Humano, que prefigura a educação como *locus* de preparação, capacitação, formação de recursos humanos para atender demandas do setor produtivo configurado pelas novas tecnologias. Nesse contexto, a Pós-graduação, como parte do sistema educacional brasileiro, terá papel de relevância no projeto de modernização do país em que as bases teóricas devem estabelecer uma relação benéfica para toda sociedade, e deve ocorrer a relação entre ensino e desenvolvimento econômico, pois, como diz Germano (1971, p. 101, *apud* GIL *et. al.*, 2012, p. 187), [...] as transformações necessárias ao desenvolvimento se consubstanciam na necessária passagem da sociedade tradicional para a moderna, ou seja, para a sociedade urbano-industrial”.

A crença dessas perspectivas teóricas estava na possibilidade das transformações mencionadas acima acontecerem mediante modificação das instituições e dos indivíduos, portanto, a necessidade de investir no capital humano através da ação educativa (SHUTZ, 1963 *apud* GIL *et. al.*, 2012, p. 187).

No âmbito econômico, os anos de 1990 foram marcados por uma presença neoliberal mais intensa no governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual o MEC incorpora ao eixo de financiamento as sugestões dos organismos internacionais e empresariais. Financiamento e avaliação constituíram um contínuo par nas diretrizes educacionais, cujo escopo voltava-se para a mensuração da qualidade que definiria a distribuição de recursos (FRANÇA, 2005 *apud* YANAGUITA; FILHO, 2011). No que se refere à legislação, no governo de FHC (com a ausência de um IV PNPG), em setembro de 1996, é promulgada a nova LDB e recomendações da CAPES recebem destaque nesse contexto, dentre elas a ênfase sobre a política de avaliação de resultado e inserção internacional da Pós-graduação. Embora o IV Plano Nacional de Pós-Graduação não tenha saído em formato impresso, uma de suas versões mais completas, que circulou entre poucos, trazia questões a respeito da evolução desse subsistema universitário que desempenhou papel imprescindível na dinâmica de inovação tecnológica, científica e cultural no projeto de modernização nacional, legitimando o papel do sistema universitário como *locus* específico da Pós-graduação. Entre os desafios referentes à Pós-graduação (PG) na década de 1990, o IV Plano (que não foi impresso ou editado) apontava em suas diretrizes vários desafios, a saber: o problema da assimetria do sistema, regiões que não gozavam da presença física da universidade, visto como desequilíbrios, ou seja, tensão da demanda por Pós-graduação – até o ano 2000, a região Sudeste absorvia 59% dos estabelecimentos (IES), a Sul 13%, Nordeste 13%, Centro Oeste 11%, e a região

Norte 4% das instituições (MARTINS, 2000); fatores estruturais que bloqueavam o desenvolvimento do sistema; integração da CAPES com outros órgãos do Estado sobre o modelo de Pós-graduação (flexibilização); mudanças no processo de avaliação e inserção internacional (BRASIL, 2004). Os olhares de análise sobre o sistema universitário (compreendendo aqui graduação e pós-graduação *stricto sensu*) na década de 1990¹³¹ incluiu ou passou, também, pelo sistema educacional em sua totalidade, pois o crescimento e qualidade na graduação (depois na pós-graduação) é consequência do movimento de acesso, expansão e democratização do ensino básico – especificamente o ensino médio – onde, a partir da década de 1990, segundo Freitas (2014), certos modelos de organização do “trabalho pedagógico” passaram a ser repensados, visando alternativas em oposição ao que foi denominado de modelo tradicional, incapaz de formar sujeitos autônomos, críticos e incapazes de proporem novos perfis societários organizados a partir de princípios mais justos do ponto de vista econômico e político.

O primeiro par dialético, objeto de disputas, apontado por Freitas (2014) no projeto dos empresários da educação: objetivos/avaliação nos remete ao movimento discursivo que procurou definir quais os objetivos da escola. Somente assim é possível implementar um processo avaliativo para se cultivar a ideia do que está sendo a educação: se está respondendo, ou não, às demandas sociais. Isso justificaria, dentro de uma lógica condutora, o discurso da necessidade de mudanças. Sobre esta questão já lembrava-nos Neves (2004) em seu texto *As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo*, referindo-se ao papel da escola (num capitalismo periférico) como instrumento formativo na implementação e manutenção de uma racionalidade político-econômica e ideológica burguesa e suas relações de barganha com países de capitalismo avançado, implicando transferência de ciência e tecnologia, investimento no capital humano¹³² e cooptação da intelectualidade. Também não se pode deixar de mencionar o peso e a influência dos órgãos internacionais que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), aparecem como “representantes das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas”, que vão condicionar e estabelecer regras para que os países de capital periférico criem e desenvolvam suas políticas públicas. Dentre tais organismos menciona-se: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

¹³¹ Em 1998, esse sistema possuía 77.641 alunos e foi responsável por 16.455 titulações (MARTINS, 2000, p. 52).

¹³² Teoria associada às ideias desenvolvimentistas, que incluiu a pós-graduação ao projeto de modernização da sociedade brasileira.

A década de 1990, segundo a análise de Neves, é constituída por etapas de implementação do projeto burguês na sociedade brasileira: a) o Plano Real no início da década dos anos 1990; b) os dois governos de FHC; c) uma forma de continuidade das políticas anteriores pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva. Evidencia-se o papel de um Estado educador e a educação como espaço formativo do novo intelectual urbano.

No jogo pela condução, há também a necessidade de criar a crença, via discurso e aparatos ideológicos do Estado (destaque as mídias de massa), de que o modelo em vigor, por exemplo, no que se refere ao Ensino Médio, é obsoleto, não corresponde às necessidades dos seus usuários e nem mesmo às urgências da sociedade emergente (globalizada, científica, tecnológica) ou, como denominam alguns intelectuais: moderna/pós-moderna.

Tais questões nos remetem novamente ao que Freitas (2014) chama de “primeira onda” neoliberal dos anos 1990, na qual temos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Essa política de avaliação do desempenho e da qualidade também está presente na Pós-graduação, por meio da CAPES, que na segunda metade da década de 1990 estabelece novo processo avaliativo (BRASIL, 2004). As políticas públicas em curso no Brasil na última década do século XX não se desenrolaram em uma forma de isolacionismo, muito pelo contrário, estiveram em sintonia com movimentos de políticas econômicas globais que estabeleceram princípios norteadores das ações de muitos governos pela América Latina. Pode-se destacar cinco elementos gerais que fizeram parte da chamada “nova ortodoxia”, em destaque:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Tais princípios estão presentes, por exemplo, na LDB/96, que associa educação escolar e mundo do trabalho, destacando a necessidade de uma formação para esse mundo; e o papel do Estado no controle da qualidade do ensino mediante instrumentos de mensuração (políticas de avaliação). Sobre a educação superior, a LDB/96 trouxe em seu Art. 44 que a pós-graduação compreendia programas de mestrado, doutorado, e também cursos de especialização abertos àqueles que fizeram a graduação – portanto um sistema

sequencial, que reforça a ideia da qualidade na educação básica, que teria como consequência positiva, também, melhor qualidade na graduação e pós-graduação.

A segunda onda, continua Freitas (2014), refere-se à defesa de uma Base Curricular Nacional Comum, estabelecimento de objetivos quanto ao que se espera de cada etapa escolar, dando assim mais ênfase ao par objetivo/avaliação. Certamente o embate deu-se primeiro no âmbito das disputas políticas, jurídicas e ideológicas sob a batuta do Estado, evocando a legitimidade da prerrogativa do uso da ação condutora sobre a *res pública*, na elaboração e direção de suas políticas.

Outro tópico na pauta do governo na década de 1990 referente à educação superior foi a questão do financiamento. A via do espaço para a iniciativa privada emergiu como uma das possibilidades de minimização da questão. Segundo dados do INEP (2003), as Instituições de Ensino Superior privadas no Brasil em 1991 correspondiam a 75,1%; já em 2000 esse número sobe para 85,1%. As Universidades em 1991 eram 11,1% e em 2000, 13,2%. Na leitura de Schwartzman (1996), o formato de financiamento adotado pelo Brasil é de modelo europeu, no qual a eficiência e a produtividade são elementos prioritários; além desses, outros fatores de menor relevância entram nesse formato: qualidade da pós-graduação, qualificação do corpo docente. Embora tal modelo de financiamento das universidades tenha sido implementado de maneira tímida, ajudou as instituições a se familiarizarem com os futuros critérios de distribuição de recursos, ou seja, indicadores de eficiência, qualidade e produtividade. Pelo exposto, financiamento e administração são duas questões nevrálgicas para o ensino superior, pois implicou estabelecer políticas de acompanhamento e avaliação do sistema universitário, no qual a pós-graduação está integrada.

7.1.3 2000: “O quadro geral das universidades brasileiras é de crise”.

O governo de Inácio Lula da Silva (2003-2011), no campo da educação, pela descrição de Oliveira (2009), foi marcado em sua primeira fase pela continuidade de políticas públicas¹³³ que se desenrolaram nas reformas do governo de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. Lula foi herdeiro das reformas educacionais de longo alcance realizadas por FHC. A continuidade mencionada esteve presente no ensino superior por meio das ações tomadas pelo governo do PT a partir de interferências ou

¹³³ “A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas” (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

estímulos internacionais. Alguns traços indicados ou destacados pelo ANDES evidenciam a política de prosseguimento que configurou o perfil da educação no mandato de Lula (PAULA *et. al.*, 2016):

[...] a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e no ensino médio; b) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando utilização das novas tecnologias educacionais, por meio da educação superior à distância e, c) diversificação das fontes de financiamento da educação superior (p. 70).

A criação e implementação das políticas públicas¹³⁴ são precedidas pela ação do diagnóstico advindo da leitura que se faz da realidade social. A leitura panorâmica da educação superior realizada no governo Lula deu-se pelo Grupo de Trabalho Interdisciplinar (GTI)¹³⁵. O cenário traçado apontou a crise vivida pelo ensino superior em decorrência dos entraves pertinentes à falta de investimento (OTRANTO, 2006, p. 5 *apud* PAULA *et. al.*, 2016, p. 71). O Relatório do GTI justifica o trabalho de diagnóstico da situação da universidade, alegando que era uma ação de estratégia para quem estava pensando o Brasil no século XXI. Novamente, à educação compete lugar de destaque nos projetos desenvolvimentistas e de modernização do país. Dentre as ações emergenciais, o relatório do GTI prescrevia: (i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; e (ii) reforma universitária mais profunda. A situação de crise na qual se encontrava o sistema universitário trouxe prejuízos ao corpo docente nas universidades. O quadro 1 destaca os números de 1990-2002 referentes aos professores e discentes nas universidades federais.

¹³⁴ Jenkins (1978) define a política pública como “um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores” (JENSKINS, 1978 *apud* HOWLETT, 2013, p. 8).

¹³⁵ O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem: Ministério da Educação; Casa Civil; Secretaria Geral da Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Fazenda (OTRANTO, 2006, p. 1, *apud* PAULA, 2016). O decreto que instituiu o GTI foi o de 20 de outubro de 2003.

Quadro 34 – Evolução dos Quadros Docente e Discente das Universidades Federais

Corpo Discente	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alunado	356.176	400.113	414.735	426.677	441.580	463.668	506.336	493.632	532.304	563.687
Oferta de Vagas	68.336	92.913	91.680	97.065	102.255	105.116	131.124	134.866	112.643	115.877
Docentes Efetivos	48.416	45.243	43.115	42.411	43.150	42.766	42.985	42.619	41.716	42.363
Docentes Temporários	2.010	5.183	7.311	8.015	7.276	7.660	7.441	7.807	8.710	8.063
Relação...136 [1]	7.06	7.93	8.22	8.46	8.76	9.2	10.04	9.79	10.56	11.18

Dados: Censo INEP de 2002.

O quadro evidencia o crescimento do corpo discente de 1990 – 2002; também houve crescimento na oferta de vagas; já o número de docentes efetivos diminuiu nesse período, e aumentou significativamente o número de professores temporários.

Quadro 35 – Distribuição dos alunos do Ensino Superior Brasil, 2003.

CATEGORIA	MATRÍCULAS
Pública	1.051.655
Federal	531.634
Estadual	415.569
Municipal	104.452
Privada	2.428.258
Particular	1.261.901
Comunitária/ Confessional/ Filantrópica	1.166.357
TOTAL	3.479.913

Fonte: BRASIL, 2003.

O quadro acima mostra o papel que as IES privadas acabaram assumindo ao ampliar sua presença e acolher o maior número de alunos em detrimento das instituições públicas. Especificamente a respeito da Pós-graduação, o relatório reconhece a relevância do papel da pesquisa e o crescimento do número de cursos de mestrado e doutorado, os quais de 1996 a 2001 cresceram 85,8%, proporcional ao crescimento do número de matrículas de alunos e o

número de títulos, que foi na ordem de 76%. Além da expansão quantitativa, a Pós-graduação ganhou méritos por questões também qualitativas de sua produção científica, que entre os anos de 1994 e 2001 teve um crescimento na ordem de 117% da produção e em 2001 passou a ocupar a 18ª posição mundial. Todavia, dados preocupantes sobre o sistema de bolsas de pesquisa foram levantados e colocados na ordem dos desafios a serem enfrentados nos anos que viriam (BRASIL, 2003). Outra evidência da expansão da Pós-graduação no governo Lula pode ser verificada pelo crescimento dos Grupos de Pesquisas, que de 2000 a 2014 tiveram expansão de 201%, fato este que evidencia o avanço quantitativo da produção científica e de pesquisadores titulados conforme demonstra a tabela abaixo (FERREIRA; CHAVES, 2016, p. 5).

Tabela 27 - CNPq - Número de doutores por habitantes segundo região - 2000-2014

Região do	Doutores							% 2000-2014
	Censo	Censo	Censo	Censo	Censo	Censo	Censo	
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2014	
Brasil	705	1.152	1.721	2.313	2.863	3.877	6.863	873,5
Norte	3.705	5.168	7.294	9.380	11.625	15.445	26.467	614,4
Nordeste	17.354	20.540	28.837	33.900	38.558	45.991	66.702	284,4
Sudeste	5.034	7.165	10.312	12.711	14.931	18.516	28.612	468,4
Sul	1.873	2.404	3.632	4.339	5.379	7.400	11.628	520,8
C. Oeste	27.662	34.349	47.971	57.586	66.785	81.725	140.272	407,1
Total								

Fonte: CNPq/AEI.

Ao estabelecer comparação dos anos 2000 com 2014, referente ao crescimento das titulações de doutorado nas regiões brasileiras, observa-se que: na região Norte foi de 89,7%; Nordeste 86%; Sudeste 73,97%; Sul 82,40% e Centro-oeste 83,9%. A região de menor crescimento foi a sudeste, no entanto, ela apresenta o maior número de titulados (doutores). Os números evidenciam as discrepâncias entre as regiões quanto à expansão da pós-graduação como um dos desafios referentes às políticas de democratização do acesso a esse nível de ensino. Os relatos de Ferreira e Chaves (2016) afirmam que a objetivação da expansão da pós-graduação deu-se de fato no governo Lula, contudo a reforma do Estado efetivou-se no governo FHC, o que deu suporte jurídico às outras reformas.

O modelo econômico adotado por Cardoso com a reforma do Estado foi refinado nos governos de Lula da Silva, uma vez que esse governo defendia que a economia brasileira precisava se constituir em um excelente destino para o capital estrangeiro com investimento externo direto no país. Constata-se o aprofundamento da reforma do Estado no que se refere à política de pesquisa por meio de instrumentos normatizadores, com destaque a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que “estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao

alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País” (Brasil, 2004, p. 1, *apud* Ferreira; Chaves, 2016, p. 6).

Em números, o crescimento dos cursos de doutorado e mestrado teve significativo aumento percentual entre 2001 e 2014. Contudo, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe significativas contribuições ao processo de condução de reforma ao ensino superior. As ações pertinentes à educação no segundo mandato de Lula trouxeram um processo de intensificação das mudanças no ensino superior associadas aos interesses do mercado e pela aproximação aos países que estavam no centro do cenário econômico. O mote do governo estava na procura de aumentar vagas na educação superior, respondendo às pressões sociais pela democratização do acesso a esse nível de ensino. Havia uma política clara de privatização – a lógica há muito tempo era a de menos Estado e mais mercado. Além do mais, há de se ressaltar que.

[...] programas como o PROUNI e o Fies abordam o problema da inclusão econômica de estudantes carentes, por outro, o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, levado a cabo com o SINAES, e o projeto de reforma universitária, debruçam-se sobre questões como a qualidade e a necessidade da diversidade e diferenciação do sistema. Além dos problemas de fundo, ou seja, a necessidade de regular a expansão e o peso do setor privado no conjunto do sistema (AGUIAR, 2016, p. 114).

Pelo que se apresenta, as políticas no campo do ensino superior (graduação e pós-graduação) voltaram-se tanto para a tentativa de ampliação, respondendo às demandas das classes populares, portanto um apelo populista, que ao mesmo tempo atrelava essas mesmas classes ao mercado, ampliado por meio do setor privado que recebeu financiamento público.

7.2 Os planos nacionais de pós-graduação – PNPG

7.2.1 Movimentos de constituição

É o Conselho Nacional de Pós-graduação, estabelecido dentro do Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, que dá origem ao I PNPG (1975-1979)¹³⁷, através do Decreto n.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974 – (alinhado ao I Plano Nacional de Desenvolvimento), que atribuía ao Conselho as competências de (i) elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação e (ii) as ações necessárias para desenvolver em nível nacional as políticas de pós-graduação (BRASIL, 1974). O Conselho foi composto por representantes de distintas instituições educacionais e financeiras, tais como: ministro do MEC; do

¹³⁷ Elaborado na presidência de Ernesto Geisel.

Planejamento; presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico; Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas; Presidente do Conselho Federal de Educação; Secretário-Executivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; diretor-Executivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; dois Reitores de universidades oficiais e um Reitor de universidade particular. Ao Plano Nacional de Pós-Graduação a ser elaborado por esse conselho caberia estabelecer critérios para a aplicação de recursos e ampliação dos cursos de mestrado e doutorado, assim como mecanismos para medir a qualidade deles. Os elementos necessários para a organização do PNPG competiam a quatro órgãos principais: Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), o Banco Nacional de desenvolvimento Econômico (BNDE), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e o Conselho Federal de Educação (CFE). Vejamos que a CAPES não estava incluída entre esses órgãos e ao FNDCT é dado um tom de destaque: “O Plano Nacional de Pós-Graduação deverá atender no que couber, às indicações do Plano Básico do Desenvolvimento Científico e Tecnológico” (BRASIL, Decreto nº 73.411/1974). Chama a atenção também quando o decreto prescreve que os recursos aplicados na pós-graduação seriam oriundos de empréstimo externo.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³⁸, que passa a gozar de grande capital social em nível nacional, torna-se, com o fim do Conselho Nacional de Pós-Graduação (1981), a responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação e prepara o II PNPG (1982-1985)¹³⁹, aprovado pelo Decreto nº 87.814, de 16/11/82 (BRASIL, 1982). A agência, a partir de então, “[...] é reconhecida no MEC como a responsável de execução do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia” (HOSTINS, 2006). O III PNPG (1986-1989)¹⁴⁰, também sob a responsabilidade da CAPES, deveria estar articulado com o PND, assim como todos os outros. O IV PNPG, outro sob a organização da CAPES, partiu de trabalhos encomendados pela mesma instituição que instituiu uma Comissão Executiva com o intuito de organizar um Seminário (Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”), que daria as demandas para a construção do Plano (BRASIL, 2004 – PNPG, 2005-2010). Aspectos que orientariam a construção do IV PNPG foram apresentados no documento previamente distribuído pela CAPES, que indicavam: (i) evolução da organização da PG; (ii) sobre a formação de recursos humanos e mercado de trabalho; (iii) sobre a relação graduação e pós-graduação; (iv) carreira acadêmica;

¹³⁸ Em julho de 1974, a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser o de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira (HOSTINS, 2006, p. 137).

¹³⁹ Elaborado na presidência de João Figueiredo.

¹⁴⁰ Elaborado na presidência de José Sarney,

(v) a respeito da avaliação feita pela própria CAPES; (vi) expansão e os desequilíbrios decorrentes dela; (vii) sobre o financiamento e custos. Todavia, o IV Plano não foi publicado (BRASIL, 2004 – PNPG, 2005-2010). O V PNPG (2005-2010) parte do reconhecimento social do papel da Pós-graduação no Brasil em seu processo histórico. A comissão responsável por esse Plano partiu da interlocução com a comunidade acadêmica e científica de todo país.

Ao longo do mês de junho de 2004, sociedades científicas, associações de entidades de ensino e pesquisa, órgãos de governo, fundações de amparo à pesquisa dos Estados e comissões do Congresso Nacional, entre outros atores relevantes, foram convidados a enviar sugestões para o PNPG. No mês de julho, foram realizadas audiências com os Fóruns Regionais de Pós-Graduação, cobrindo as cinco grandes regiões do país (BRASIL, 2004, p. 9).

Os especialistas consultados realizaram seminários com diversos setores e a Comissão¹⁴¹ responsável pelo Plano, mediante diálogo com a CAPES, elaborou o “Documento-Síntese Preliminar”, e mais tarde, depois de várias sugestões, elaborou o documento síntese final que foi a referência do V PNPG¹⁴² (BRASIL, 2004, p. 10).

7.3 Aproximação analítica dos três PNPG (III, IV, V)

A estratégia de análise desse tópico constitui-se de uma aproximação entre os PNPG (III, IV e V), comparando elementos de continuidades e rompimentos nas diretrizes que deram o norte da política de pós-graduação nos anos de 1986 a 2010. O recorte temporal não dispensa recorrer aos outros Planos (I e II), que antecederam os em destaque, assim compreendendo melhor o desenrolar histórico dos processos políticos que compuseram um movimento histórico no qual a Pós-graduação tornou-se um dos mais exitosos empreendimentos do sistema educacional brasileiro desde os tempos do regime militar, passando pela retomada da democracia na década de 1980 até os dias atuais, em que nos parece vigorar uma política de distorção da relevância das universidades como *locus* de

¹⁴¹ O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) constitui documento essencial para o cumprimento da missão institucional da CAPES, no sentido de subsidiar o Ministério da Educação na definição das diretrizes e linhas de ação a serem adotadas, em âmbito nacional, para a educação pós-graduada do País. O PNPG foi elaborado por um grupo de trabalho, instituído pelas Portarias Capes nº 46, de 19 de maio de 2004, nº 53 de 22 de junho de 2004 e nº 83, de 29 de setembro de 2004, formado por doutores especialistas, selecionados especificamente para a tarefa de, a partir de amplo debate e análise da situação atual, propor modelo político a ser adotado para a pós-graduação brasileira nos próximos cinco anos (Relatório de Atividades 2004 – CAPES, 2005, p. 17).

¹⁴² Em 9 de dezembro de 2004, o Plano Nacional da Pós-Graduação 2005-2010 foi entregue ao Conselho Superior da CAPES para análise e deliberação, tendo sido aprovado (BRASIL, 2004, p. 11).

construção de vasto capital intelectual, científico e tecnológico produzidos ao longo da história brasileira.

7.3.1 A Pós-graduação e seus protagonistas – em busca de qualificação

O III (1986-1989), IV¹⁴³ e V (2005-2010) PNPG estiveram sobre a vigência, respectivamente, dos presidentes da República José Sarney (1985-1990); Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco (1992-1995); Fernando Henrique Cardoso (1995-2003); e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Quando comparamos as informações das capas dos Planos III e IV, já é possível observar a diferença dos agentes públicos que participaram da indução de ambos os documentos. O MEC e a CAPES estão presentes nas duas versões, e o elemento diferencial, que marca presença no III PNPG, é a SESu (Secretaria de Educação Superior). Nos Planos I e II, o protagonismo da CAPES aparece (na capa) somente no II (1982-1985) quando, em 1981, o Conselho Nacional de Pós-Graduação (responsável pelo I Plano) é extinto e ela torna-se responsável pelos vindouros Planos Nacionais de Pós-Graduação.

Poder-se-ia dizer que o pano de fundo constante no palco dos distintos cenários brasileiro nos quais foram gestados os PNPG (I-V) é o projeto de modernização e desenvolvimento da sociedade brasileira. Para tanto, a educação (aqui de forma específica a Pós-graduação), recebeu um papel de centralidade para que os objetivos políticos, econômicos e sociais, tanto do setor público como privado, fossem atingidos. A constatação do número insuficiente de cientistas feita na introdução do III PNPG corrobora o escopo dado à Pós-graduação, presente em todos os cinco Planos: a formação de quadros qualificados no intuito de fortalecer o potencial científico e tecnológico, assim como formar professores para este nível de ensino, fator imprescindível ao projeto de expansão e outros similares. A Pós-graduação – como parte do sistema educacional - aparece em todos os Planos Nacionais como expressão das políticas públicas no campo da educação, sempre em sintonia com os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), movido pelo desejo de modernização cujo modelo tinha como estratégia, ou via de ação, a indissociável relação entre recursos humanos (de qualidade), ciências e tecnologia. Sem dúvidas, esse é um dos elementos de continuidade nos cinco PNPG; enfaticamente o V PNPG (2005-2010), que

¹⁴³ O IV Plano foi em 1996 pensado pela CAPES, que estabeleceu uma agenda de discussão, todavia este não chegou a ser impresso, mas muitos de seus princípios serviram como norte para as ações referentes ao planejamento da Pós-graduação.

incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2004, p. 8).

O que se observa é um *telos* de cunho pragmático-utilitarista da educação, ou seja, o desenvolvimento de matriz, *a priori*, econômico, é o que justifica a existência da educação nesses Planos. A noção de formação, pelo que é citado, parece-nos ser de índole técnica – habilidade em saber fazer algo de forma eficiente/competente. A pós-graduação seria a panaceia do atraso civilizatório que assolava a sociedade brasileira, pois passa a ser vista como o local da ciência e da tecnologia que deveriam, a partir das metas dos Planos, serem institucionalizadas, expandidas e de ampla qualidade. A tarefa de institucionalização é dada já no I PNPG¹⁴⁴, juntamente com o propósito de expansão e da qualidade que será o critério primeiro nas políticas de financiamento e credenciamento dos cursos em nível de mestrado e doutorado.

7.3.2 Formação e capacitação de recursos humanos – a prioridade nos PNPG

Com a tarefa de formar cientistas, técnicos, pesquisadores e professores, os PNPG encontraram sua viabilização financeira estabelecendo vínculos com órgãos de fomento, a exemplo: Finep (Financiadora de estudos e projetos); CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e outros de âmbito regional (BEATRIZ; MACHADO, 2003 *apud* HARTZ; NUNES, 2006, p. 51).

Apenas como recurso didático, diríamos que para a efetivação dos projetos de modernização da sociedade brasileira, ancorados no sistema de ensino da Pós-graduação, assim como a crença no poder de emancipação e autonomia da ciência e tecnologia como

¹⁴⁴ “Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior na atual sociedade brasileira, cabe particularmente à pós-graduação: • formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; • formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; • preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” (BRASIL, I PNPG, p. 125). [Volto a enfatizar que a função da nota de rodapé não é simplesmente de espaço para recorte/colagem. Da forma como está aqui poderia ir como citação no corpo do texto.

chaves para o desenvolvimento social, o primeiro passo vital e imprescindível a ser dado pelas políticas públicas indutoras desse sistema de educação seria a implantação de uma efetiva política de formação de recursos humanos [mão de obra qualificada] o que possibilitaria o segundo passo desse sistema, ou seja, sua expansão. A necessidade de uma política de formação e capacitação de recursos humanos¹⁴⁵ está materializada, também, na introdução do Plano Institucional de Capacitação de Docente e Técnico¹⁴⁶ (PICDT - 1978) que prescreve:

A formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para a docência e para o amplo mercado profissional constituem enormes e continuadas tarefa, sob a responsabilidade de instituições governamentais e privadas. Enorme, porque requer não apenas um volume substancial de recursos financeiros mas também pela extensão geográfica do País, com sua complexidade de problemas e suas peculiaridades culturais. Continuada, por emoldurar-se dentro de uma perspectiva histórica de longo prazo, visando a atingir níveis quantitativos suficientes, que permitam regular as condições da oferta para o mercado de trabalho e para a docência (BRASIL, 1978, p. 11).

A citação nos aponta os desafios que emergiram nos diagnósticos realizados por relatórios cujo intuito era subsidiar políticas públicas no âmbito do sistema educacional brasileiro, especificamente o da Pós-graduação, através, de forma efetiva, dos PNPG. Dentre os desafios levantados por distintos estudos sobressai o da formação, que se desdobra no aperfeiçoamento; a necessidade de um crescimento quantitativo e qualitativo e a dificuldade de expansão que fosse o mais possível simétrica no sentido de atender demandas regionais, o que não aconteceu. Houve expansão do sistema da pós-graduação pelo território brasileiro; contudo, assimétrica, dificultando ainda mais a questão da democratização do acesso a esse nível de ensino, pois a ausência ou inexpressiva presença física de IES, em algumas regiões, era mais um fator que alargava as desigualdades de oportunidade.

Mudar o mapa da pós-graduação, superando as assimetrias regionais detectadas em todos os estudos, superar a defasagem existente entre a situação social, educacional e econômica das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e a prevalente nas Sudeste e Sul, tem sido o foco de Planos e Programas estratégicos de desenvolvimento nacional (COURY, 2014, p. 12).

¹⁴⁵ O Decreto Nº 29.741, de 11 de Julho de 1951 instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior que origem a CAPES.

¹⁴⁶ O Programa Institucional de Capacitação de Docente e Técnico (PICDT) visa à qualificação do corpo docente para atender às necessidades definidas pelas instituições de ensino superior (IES) de melhoria e expansão das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a definição precisa das necessidades de cada instituição somente poderá ser feita através do desenvolvimento do seu processo de planejamento. Constitui-se, portanto, num dos objetivos principais do Programa induzir a evolução da capacidade das instituições de planejar o desenvolvimento do seu corpo docente, de acordo com a sua política de desenvolvimento institucional. Inicialmente, o Programa concentrou-se na formação de pessoal docente a nível de mestrado e doutorado no País e no exterior. Em atenção à grande demanda das instituições está sendo estruturado um novo subprograma para atender às necessidades de formação de pessoal docente a nível de pós-graduação lato sensu, ou seja, de aperfeiçoamento e especialização (BRASIL, 1978, p. 15).

Ao reafirmar a necessidade de uma política de formação quantitativa e qualitativa de cientistas, o III PNPG dá continuidade ao que já é missão nos dois planos anteriores, fato este que nos possibilita inferir que, até a segunda metade do século XX, o que o Brasil produzia de ciência não era suficiente para inseri-lo na seara desenvolvimentista, a qual pressupunha o acesso à ciência e tecnologia de qualidade ao ponto de dar conta das demandas sociais locais envoltas à ordem global imposta pelo capital estrangeiro dos países mais ricos. Aliás, como já nos referimos, a política brasileira de financiamento da pós-graduação, desde os tempos do regime militar, esteve atrelada às imposições de instituições internacionais de financiamento. Parafraseando Fernando Pessoa¹⁴⁷: Formar é preciso! Em todos os PNPG, a política de formação emergiu como prioridade.

O I PNPG atribui ao ensino superior a tarefa da formação de recursos humanos para todos os níveis de ensino do sistema educacional. Especificamente à pós-graduação, é dada a responsabilidade de direcionar seus recursos para a formação de quadros de professores com/de qualidade para o magistério do ensino superior, além de cientistas, possibilitando a criação de núcleos de pesquisa. A expansão do ensino superior estava na urgente dependência da formação de recursos humanos de qualidade, com a finalidade de atender tanto instituições públicas como privadas. Na década de 1970 havia 50 instituições de ensino superior com pós-graduação; delas 25 eram federais; 10 estaduais e municipais e 15 particulares; 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração no doutorado reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação. Além disso, 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado indicados pelo CNPq (I PNPG).

Os elementos de continuidade presentes no II PNPG emergem como objetivo geral do plano e dizem respeito à necessidade de formação de recursos humanos sempre enfatizado pelo adjetivo “de qualidade”, compreendido como aquele capaz de atuar dentro de uma especialidade e de incorporar saberes que possibilitassem a autonomia intelectual e criativa. Vejamos que nas décadas de 1970 e 1980 a prioridade das políticas está na formação de recursos humanos, como já mencionamos, fator imprescindível à expansão do sistema e necessário às demandas dos setores público e privado. No que tange à formação como elemento de continuidade, também emerge no III PNPG, reafirmando sua necessidade

¹⁴⁷ Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: "*Navegar é preciso; viver não é preciso.*" Quero para mim o espírito desta frase, transformada/A forma para a casar com o que eu sou: *Viver não/É necessário; o que é necessário é criar.* /Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. /Só quero torná-la grande, ainda que para isso/Tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. /Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso/Tenha de a perder como minha. /Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho /Na essência anímica do meu sangue o propósito/Impessoal de engrandecer a pátria e contribuir /Para a evolução da humanidade. Fonte: <https://historiacomgosto.blogspot.com/2016/07/navegar-e-preciso-fernando-pessoa.html>.

mediante a constatação de que o Brasil, na época, não possuía um número suficiente de cientistas, portanto, esta seria uma missão a ser atingida em curto prazo. O padrão de referência à formação, segundo o Plano, era o modelo desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a teoria do capital humano.

O termo capital humano afirmou que a melhoria do bem-estar dos menos favorecidos não dependia da terra das máquinas ou da energia, mas principalmente do conhecimento. Essa teoria sugere considerar que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e devem ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual. Desta forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do capital humano poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento de um país. Além de proporcionar o bem-estar individual, tal teoria também afirma que esse seria o caminho para o desenvolvimento das nações: investir em capital humano. Essa teoria teve impacto no então denominado Terceiro Mundo e apareceu aqui como alternativa para reduzir as desigualdades sociais (CABRAL; SILVA; SILVA; 2016, p. 36).

A educação tem papel de relevância no horizonte social, pois significava a possibilidade de ampliação do capital intelectual dos indivíduos como qualificação da mão de obra, o que por sua vez seria imprescindível para o desenvolvimento econômico do país. As políticas públicas no campo da educação, embaladas por essa perspectiva do Capital humano, levarão a tendência para a pós-graduação como um terreno fértil, ao ver ali espaço para a ampliação qualificada da mão de obra. Encontros de estudos preparatórios marcaram o projeto de construção do IV PNPG.

Os estudos realizados e as conclusões do seminário foram divulgados em duas publicações —“Discussão da Pós-Graduação Brasileira” e uma edição especial do INFOCAPES — em que foram particularmente focalizados os aspectos referentes à situação e perspectiva da pós-graduação; capacitação de docentes do ensino superior; relação da pós-graduação com o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e com o sistema produtivo e mercado de trabalho e papel da pós-graduação no sistema educacional, principalmente no que se refere à sua contribuição para elevação da qualidade do ensino de graduação. Concluída a fase de identificação dos problemas, necessidades e perspectivas de evolução do sistema nacional de pós-graduação, foi instituída a comissão coordenadora da elaboração do IV PNPG e fixado o calendário a ser por ela cumprido (INFOCAPES, 1997, p. 66).

A temática da formação seria uma das pautas do IV PNPG, contudo, não é possível dizer se teria a mesma prioridade que teve nos outros Planos. No V Plano a temática formação não ocupa lugar de centralidade entre as prioridades, no entanto, está presente de forma secundária o que nos acena como certa quebra ou desvio de prioridades vistas nos planos anteriores. Este plano reconhece as conquistas do passado e vê a necessidade de guardá-las como capital acumulado no intuito de buscar seu aprimoramento.

7.3.3 A expansão e institucionalização da Pós-graduação

A política de expansão e institucionalização da pós-graduação emerge associada à necessidade de garantir a presença de um efetivo sistema de ensino capaz de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento social. No I PNPG, a percepção que vigorou era a de que a expansão da pós-graduação,

havia sido até então parcialmente espontâneo, pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria então estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico e, assim, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), através do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), para o período 1975-1980 (2004, p. 12).

Portanto, no que se refere à institucionalização do subsistema da pós-graduação, as diretrizes do I plano previam que ela deveria se dar dentro do sistema universitário a fim de garantir o financiamento, superar o isolamento e buscar formas mais eficientes de administração dos recursos e aumentar a produtividade, o que daria condições de democratizar o acesso ao capital científico pela população. Não obstante, o processo de expansão deu-se com enormes desequilíbrios no sistema, fator esse que dificultou a democratização do acesso. O III Plano coloca como objetivo dar cabo ao processo de institucionalização da pós-graduação como parte do sistema universitário e a consolidação da pesquisa considerada parte integrante da pós-graduação, assim solidificando a prática da ciência vista como necessária à autonomia nacional e condição *sine qua non* ao crescimento e desenvolvimento da nação.

Esses objetivos foram contemplados juntamente com a necessidade de avaliação do próprio sistema, ou seja, mensurar para financiar. O mérito desponta-se como critério distributivo das agências de fomento e financiamento. Indicativos oriundos de documentos que seriam basilares para a construção do IV PNPG apontavam para a questão da expansão, do crescimento e desequilíbrios regionais, também sobre o desafio de financiamento e custos da Pós-graduação. O V Plano Nacional trouxe a proposta de efetivar um crescimento equânime diante do cenário exposto pelos planos anteriores. O presente plano usa a expressão estabilidade aplicada ao ritmo de crescimento do sistema que precisa ser induzido mediante o estabelecimento de programas estratégicos em sintonia com as políticas públicas, pois há a compreensão da insuficiência de financiamento para custeio, o que coloca em risco um

crescimento homogêneo do sistema proporcional às demandas regionais e intrarregionais. A análise que trazemos aqui tem a finalidade de mostrar a possibilidade de ser estabelecido um ponto de intersecção entre os PNPG com a pesquisa desenvolvida no PPGE/UFSC de 1988 a 2014, em que, em seu quadro temático, a formação é elemento de destaque que emerge sob várias nuances.

Nossa tese é a aposta da possibilidade de estabelecer um ponto de intersecção entre as produções do PPGE/UFSC com os PNPG. No capítulo VIII destacamos a categoria temática de maior frequência nas dissertações e ao mesmo tempo conceito de operação que mais é evidenciado nos PNPG.

CAPÍTULO VIII

8. FORMAÇÃO: UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE A PRODUÇÃO DO PPGE/UFSC E OS PNPGE (I, II, III, IV, V)

“Entre as descobertas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (KANT).

Ao nos referirmos à intersecção, compreendemos como a existência de um conjunto (A) cujos elementos estão contidos, por exemplo, em outros dois (B, C), ou seja, a intersecção são os elementos comuns aos dados conjuntos. Na matemática, a expressão que indica a intersecção é: $A \cap B = X \mid X \in A \text{ e } X \in B$ (A na intersecção de B é igual a X, tal que, X pertence a A e X pertence a B). A propriedade de conjunto que aqui se evidencia é a comutativa: $A \cap B = B \cap A$ (A na intersecção de B é igual a B na intersecção de A).

Exemplos:

Figura 3 – Conjuntos A e B

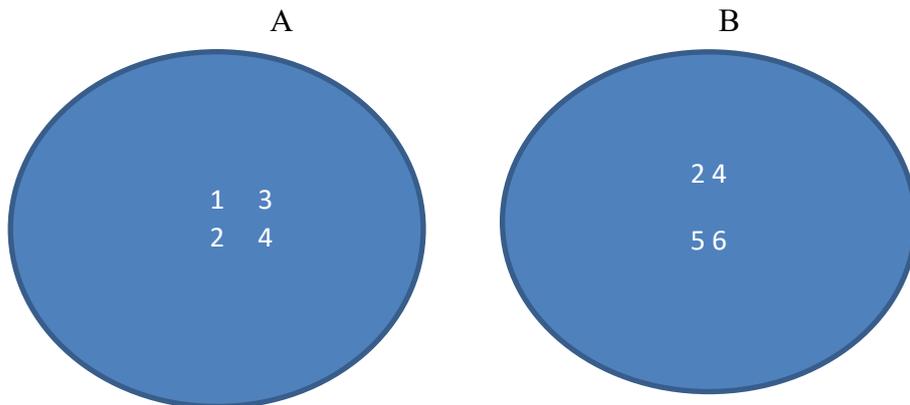


Figura 4 - A intersecção com B

$A \cap B = (2;4)$

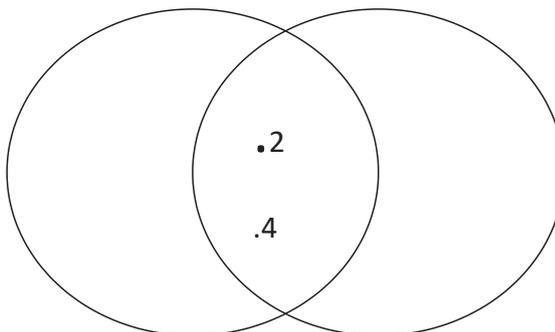
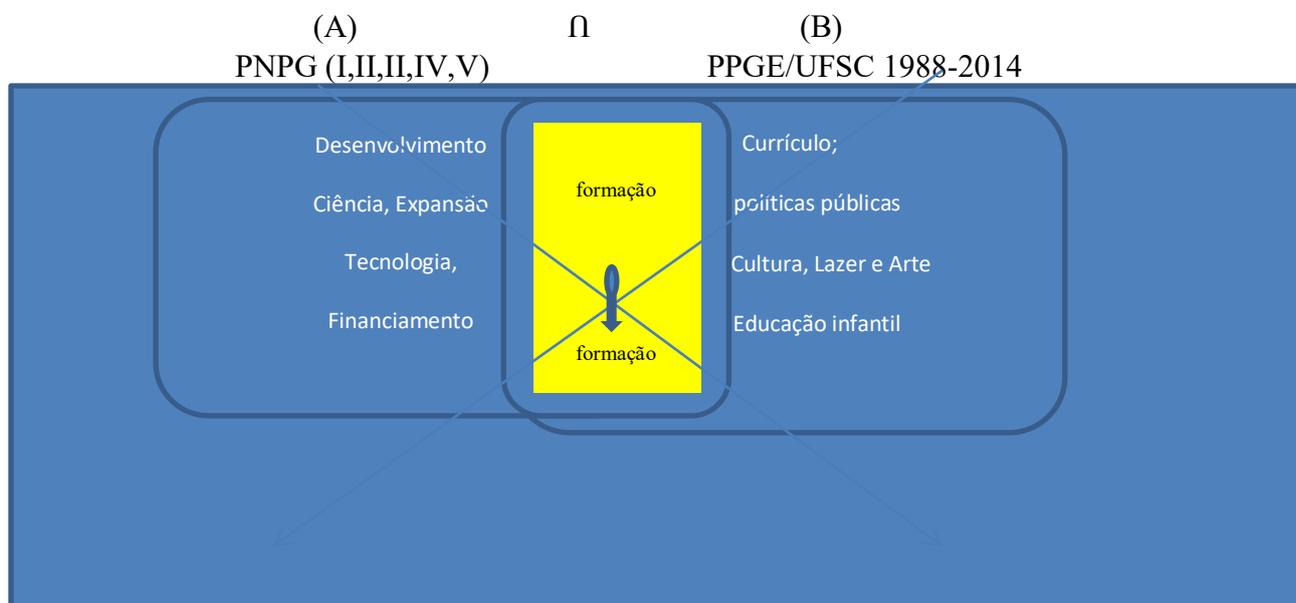


Figura 5 – Intersecção entre PNPG (I,II,III,IV,V) e a produção de dissertações no PPGE(1988-2014)



Fonte: Elaboração do autor

A figura acima representa na letra “A” o conjunto de temas que foram norteadores nas políticas públicas através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (I, II, III, IV, V). A figura “B” traz o conjunto das áreas temáticas observadas a partir das categorias indicadas pelos resumos das dissertações. O ponto de intersecção (figura III) entre os dois grupos é a temática formação, que aparece tanto em A como em B; portanto: $A \cap B = \text{formação}$. O que propusemos aqui foi uma aproximação das temáticas que foram contínuas nos PNPG apostando na possibilidade de estabelecer um ponto de intersecção com os temas que compuseram as áreas temáticas no PPGE de 1988-2014. O desafio a seguir é estabelecer a noção da categoria formação, pois ela tem se demonstrado como um conceito polissêmico e de sentidos distintos em discursos especializados ou do senso comum.

8.1 Formação: um conceito de múltiplas faces

Parece-nos plausível, e de certa razoabilidade, a tese de que *objetos-problema-de-pesquisa*, dentro de um Programa de Pós-graduação, aqui fazendo alusão especificamente à Educação, situados em uma ordem discursiva de seus distintos agentes, encontram-se hierarquizados nesse espaço em decorrência das disputas e interesses que fazem emergir continuidades ou discontinuidades na área temática. Tal tese, na possibilidade de ser, ou não,

corroborada, provoca-nos certa inquietação de ordem sociológica e filosófica ao constatar que a área temática de maior frequência nas dissertações ao longo da trajetória do PPGE/UFSC é a da *Formação*. Inquietação sociológica porque nos perguntamos sobre as disputas e interesses que configuram esse espaço social de pesquisa no qual os agentes disputam posições de dominação e o exercício hegemônico do poder pressupõe o uso de dispositivos legítimos e legitimados no campo, configurando o que é ou não válido, lícito ou ilícito, relevante ou não, assim estabelecendo hierarquias dos objetos a serem pesquisados atribuindo a eles maior ou menor importância. Um exemplo simplório e notório: os processos seletivos que ocorrem todos os anos no PPGE/UFSC (mestrado e doutorado). Assim como os agentes que estão posicionados no campo (espaço) usam de estratégias¹⁴⁸ para selecionar, os que ainda não entraram apreendem regras do jogo e fazem uso, também, de estratégias outras para serem escolhidos, o que nos induz, sob um tom respeitoso de incertezas, a fazer a pergunta: quem escolhe quem? É uma questão inserida no amplo debate sobre a democratização do ensino superior e da pós-graduação. É também uma questão de ordem Filosófica, pois indagar sobre o sentido mais profundo e original da categoria formação é uma atitude que compete não somente, mas principalmente à Filosofia; além do mais, o alargamento da compreensão do sentido dessa categoria é um dos objetos centrais da linha Filosofia da Educação, à qual essa pesquisa encontra-se vinculada.

A área temática *Formação*, enquanto objeto de investigação, está situada no epicentro do campo educacional no qual e sobre o qual distintos discursos são erigidos, sempre fazendo alusão a outras áreas temáticas, teórico-metodológicas e epistemológicas, o que reforça o caráter multifacetário do problema educacional que, segundo Gatti (2000 *apud* André 2001, p. 53):

[...] a propagação da metodologia da pesquisa-ação e da teoria do conflito nos inícios dos anos 80, ao lado de um certo descrédito de que as soluções técnicas iriam resolver os problemas da educação brasileira fazem mudar o perfil da pesquisa educacional, abrindo espaço para abordagens críticas. Recorre-se não exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas a antropologia, à história, à linguística, à filosofia. Constata-se que para compreender e interpretar grandes partes das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais.

À compreensão do campo da educação, outras áreas do conhecimento são imprescindíveis, aliás, do ponto de vista epistemológico, a educação não se define por uma única perspectiva ou abordagem, é um campo polifônico.

¹⁴⁸ Por exemplo, no que tange à lógica implícita na escolha das referências bibliográficas colocadas nos editais de seleção – seus vínculos com o objeto de pesquisa dos professores.

Muitos dizem que o mais difícil de uma jornada é o ponto de chegada; todavia, a experiência, um tanto quanto árida, do exercício da escrita, tem mostrado o contrário. O desafio maior consiste na escolha do ponto de partida. O volume do acúmulo de capital teórico do qual, no tempo presente, podemos nos servir, é imenso e de fácil acesso, possibilitado pelas tecnologias em rede. Além de navegar, escolher um ponto de partida numa constelação de possibilidades também é preciso. Nesse instante da pesquisa em curso, nos vemos diante de um conceito multifacetário que emergiu no mapeamento das áreas temáticas como o mais expressivo no que tange à frequência. É um conceito que ocupa posição de centralidade, teórica e prática, no campo da educação. Aliás, pensar qualquer processo (ou ação) educacional, institucionalizado ou não, é colocar-se num movimento reflexivo e prático a respeito da formação humana. Evidenciamos nosso ponto de partida ao considerar a educação como estratégia, etapa, ação de uma trajetória formativa. Distintas perspectivas filosóficas, com suas nuances, partiram desse ponto. Os séculos XVIII e XIX constituem um horizonte de luz própria, rico no que se refere a proposições sobre educação e formação humana. Nesses séculos, a luz que incide sobre a cultura é a do Esclarecimento, que propunha uma formação humanista de matizes renascentistas, uma quebra paradigmática em relação aos valores teocêntricos.

Assim, aclarados por Kant, Rousseau e Nietzsche, os quais, sem nenhuma sombra de dúvidas, exerceram influências incontestes às discussões referentes à formação humana e à educação, tecemos algumas páginas com fios do pensamento desses filósofos no que se refere ao lugar, relevância e função da educação como processo formativo do humano. Estas páginas foram elaboradas a partir da leitura de artigos que contemplam nuances do pensamento pedagógico desses filósofos que, assim como Ítalo Calvino (1993, p. 11), poderíamos chamar de clássicos, pois neles, quando dizemos fazer uma releitura “[...] é uma leitura de descoberta como a primeira”, ou de outra forma, “[...] é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, ou até mesmo numa sentença mais extensa e explicativa: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (p. 11). Feito provocação ou desconcerto aos que dizem “estou relendo” ou “estou lendo”, escreve Calvino: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (1993, p. 12). Por fim, “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (p. 15). Desses, o primeiro a ser apresentado é Immanuel Kant, que no texto *Sobre a Pedagogia* (1996) articula proposições que expressam o como, o porquê e os

fins da educação do homem associada às noções de formação e disciplina, em destaque: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende o cuidado de sua infância (a conservação o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1996, p. 11).

A profícua proposição kantiana é utilizada em distintos contextos textuais (artigos) que abordam a ideia de educação como um processo formativo do homem associado a específicos fins. Em Rodrigues (2001), no artigo *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*, a proposição kantiana é articulada à crítica aos consensos existentes que associam os processos e fins educacionais às concepções pragmáticas e utilitárias que atribuem à educação a função de formar cidadãos, estes definidos pela apropriação e incorporação de habilidades e saberes que lhes habilitam a responder às demandas do mercado, ou seja, integrar-se no montante das forças produtivas. Esse paradigma educacional associa-se ao que vimos nos capítulos IV e V, quando foi explicitada a finalidade dada à educação, principalmente à Pós-graduação, no bojo do projeto desenvolvimentista que associou ciência, tecnologia e formação humana (educação) como condições para alavancar o crescimento e desenvolvimento da sociedade brasileira. Voltando a Rodrigues, seu texto desdobra a noção de que ao homem faz-se necessário um processo de educação, ou seja, formativo, de âmbito global, que pode ser entendido como: cultural, técnico, ético, disposições e habilidades [...] que lhe deem possibilidades e condições de existir no mundo da cultura que transpôs o da natureza. Utilizar Kant, segundo Rodrigues, é escolher um ponto de partida, no intuito de não replicar um discurso já realizado, pelo contrário, ampliar os níveis conceituais e argumentativos das proposições ou teses que circulam pelo campo da educação. Os desdobramentos interpretativos que Rodrigues (2011) faz da afirmação de Kant (“O homem é a única criatura que precisa ser educada”) compreendem algumas teses: (i) o homem se humaniza por meio da educação¹⁴⁹, a condição biológica sozinha não define sua humanidade, nela os valores civilizatórios precisam ser introjetados e incorporados pelo indivíduo; (ii) formar é uma ação que se realiza em dois planos distintos e complementares: a) de fora para dentro – o que compreende uma ação externa que age sobre o educando (sujeito), é uma ação intencional que transforma o ser biológico em sujeito de cultura; b) no segundo plano a educação compreende um processo que aciona as potencialidades intelectuais objetivando chegar a autonomia, conduzir seu próprio processo formativo mediante as potencialidades físicas, morais e intelectuais.

¹⁴⁹ Compreendida como um processo formativo que não está confinado a uma instituição.

Dentro da mesma perspectiva da proposição kantiana que aproxima o homem da educação, temos o texto de Carvalho (2010), cujo título é: *A filosofia da educação Kantiana: educar para a liberdade*. Para este autor, Kant representa a síntese de uma época nas dimensões filosófica, política, espiritual, religiosa, cultural e histórica. O ponto de partida desse texto é a proposição: para Kant, as disposições naturais presentes no homem, mediante uma educação adequada, podem ser elevadas ao seu pleno desenvolvimento e passando pela via da liberdade o mesmo homem poderá construir uma sociedade justa, autônoma e esclarecida. Eis a onda do esclarecimento¹⁵⁰, ou da filosofia das luzes (Iluminismo), da qual o próprio Kant é um dos expoentes. Discorre Carvalho (2010), a partir de Kant (1996): o ato de educar/formar tem em vista um fim, uma dimensão teleológica que, guiada pela razão e a liberdade da vontade, possibilitará ao homem conquistar meios para sua subsistência, segurança e prazeres, os quais tornam a vida mais agradável. Até a bondade da vontade é colocada como resultado de sua conquista. A educação é um aperfeiçoar, talhar o que no homem se encontra em estado de rudeza.

Prosseguindo em nosso exercício de escrita, agora com *A educação na ética kantiana*, Oliveira (2004), como sugere o título de seu texto, insiste na utilidade da dimensão empírica da ética kantiana (uma antropologia moral), que se efetiva na/pela educação, ao proporcionar ao homem acolher as leis morais com resultados práticos no mundo social. A partir dessa questão, Oliveira propõe a tese da possibilidade das virtudes serem ensinadas aos jovens, possibilitando a eles o uso correto da liberdade. O ponto de partida, ao associar ética e educação, é o texto de Kant *Sobre a Pedagogia*, que foi editado

[...] pelo ex-estudante Friedrich Theodor Rink e inicialmente publicado em 1803, um ano antes da morte de Kant. Nessa época, Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo devido ao despotismo político e à falta, no sistema educacional do seu país, de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística e que aplicados no processo educativo levassem os homens à liberdade e à felicidade. É, portanto, inserido neste pensamento que Kant lança uma pergunta que até hoje nos faz pensar: “Como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?” (1999, p. 28 [451]). Para que os homens se tornem morais e sábios e, portanto, felizes é preciso que sejam educados (OLIVEIRA, 2004, p. 453).

Oliveira ressalta a importância que Kant deu a Rousseau, com o qual diz ter aprendido a considerar os homens menos instruídos (plebe). Aprendeu a honrar a dignidade moral de todos os homens: “Rousseau me pôs no caminho certo. Aprendi a honrar os

¹⁵⁰ “O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (Unmündigkeit) auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro. Sapere Aude! Tenha coragem de usar sua própria mente (Verstandes)! Este é o lema do Esclarecimento” (KANT, em *Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?*).

homens” (KANT, 1998, p. 298 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 454). Continua Oliveira: Kant, ao ver uma forma de moral pré-filosófica nas pessoas comuns e de pouca educação, elaborou a norma moral definitiva com tamanha simplicidade, clareza e precisão. Nessa perspectiva, a educação e a formação¹⁵¹ consistem, também, ou proeminentemente, em uma educação moral qualificada pelo princípio da razão pura. Essa moralidade terá sua perfeição por um extensivo processo de educação. Na leitura de Oliveira (2004) do texto *Sobre a pedagogia*, Kant realiza uma descrição dos estágios e divisões da educação – a saber: (i) primeiro estágio: o cuidado com as crianças a fim de que ela não coloque a si mesma em risco (aqui se aproxima de Rousseau); (ii) segundo estágio: tempo de disciplina ou treinamento – humanizar sua animalidade: a disciplina é vista como uma forma de domar a selvageria, um “libertar a vontade do despotismo dos desejos (KANT, 1995, p. 295 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 456); (iii) o último estágio é a moralização, consequência do processo de civilização no qual o homem se encontra com habilidades adquiridas pela educação, dentre elas a prudência e o pragmatismo¹⁵². Oliveira nos relata que a moralização não é apenas uma somatória de elementos culturais, supõe a passagem pela liberdade. Além do mais, o escopo da moralização encontra-se em sua relação com a educação. A perfeição do ser humano encontra-se na formação do caráter e o primeiro movimento da cultura moral deveria ser lançar os fundamentos desse caráter, o qual consiste em agir a partir de algumas máximas dadas primeiro pela escola e, *a posteriori*, pela humanidade.

Outra referência na constelação de perspectivas filosóficas que nos ajuda a pensar a respeito da conexão entre formação e educação é o pensamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), em sua obra *Emílio ou da educação* (1762). Os discursos de *experts* nos estudos desse filósofo apontam-na como um dos mais notórios e férteis tratados sobre educação. Um livro que nasceu, segundo o próprio filósofo, “[...] para agradar uma boa mãe

¹⁵¹ São citações? Entre aspas. Os dois termos gerais *Bildung* e *Kultur* são usados como sinônimos por Kant, e incluem dentro deles uma variedade de processos mais específicos, tais como a instrução (*Unterweisung*), o ensino (*Belehrung*) e a orientação (*Anführung*). É também importante lembrar que “cultura”, como os outros estágios da educação, é frequentemente utilizada por Kant num duplo sentido: às vezes esse termo se refere à formação geral da humanidade para além da animalidade na raça humana. Em outros momentos, refere-se a processos educacionais mais específicos, dirigidos a grupos particulares assim como a indivíduos. Segundo o texto de Kant, cultura é também “a obtenção de habilidades (*Geschicklichkeit*)” e estas são consideradas obtidas quando as pessoas alcançam com sucesso todos os seus fins escolhidos. Podemos dizer, portanto, que as pessoas possuem habilidades quando são eficientes em raciocínios instrumentais. A habilitação “é a posse de uma faculdade que é suficiente para o fim que seja. Assim, a habilidade não determina, de modo algum, os fins”. Ou, como escreve Kant na Crítica do juízo, “a produção em um ser racional de uma aptidão para quaisquer fins em geral de sua própria escolha (consequentemente de sua liberdade) é cultura” (OLIVEIRA, 2004, p. 456).

¹⁵² O resumo da antropologia pragmática com referência ao destino do ser humano e as características da sua educação é o seguinte: o ser humano é destinado através da sua razão a estar em sociedade com outros seres humanos e a se cultivar, a se civilizar e a se moralizar nessa sociedade através das artes e das ciências. (KANT, 1996, p. 240 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 457).

que sabe pensar. [...] essa memória tornou-se insensivelmente uma espécie de obra grande demais” (ROUSSEAU, 1979, p. 6). Parece-nos ser consenso dentre os leitores mais especializados de Rousseau de que o *background* de seu livro (Emílio) consistiu num projeto formativo que possibilitasse ao homem voltar ao *estado de natureza*, uma antítese do homem em estado de natureza de Hobbes (1588 – 1679). Emílio é a síntese de um processo histórico formativo dialético, ou seja, a interface entre aluno e discípulo, duas condições transitórias de uma existência cujo escopo é o Homem restaurado em sua natureza primeira moldada pelas mãos do *Autor de todas as coisas e degenerada nas mãos do homem*. Emílio reafirma o lugar necessário, inconfundível, incontestado do professor, do mestre, do preceptor e também do aluno ou do discípulo em todo projeto que se pretenda ser de formação humana. A educação seria o meio através do qual o homem deveria ser formado, conduzido novamente à sua condição originária. Pelo visto, o par dialético que emerge no Emílio é: natureza e sociedade. O filósofo antevê as possíveis críticas de seus leitores que por ventura pensassem em encontrar em sua obra um grande tratado com uma linguagem hermética (altamente sofisticada e complexa) de premissas geradas pela lógica de um racionalismo cartesiano¹⁵³.
Alerta Rousseau:

Em relação ao que chamarão a parte sistemática, que não é outra coisa aqui senão a marcha da natureza será o que mais desnorteará o leitor; por aí é que me atacarão sem dúvida e talvez tenham razão. Acreditarão menos ler um tratado de educação que os devaneios de um visionário sobre a educação. Que fazer? Não é sobre as ideias de outros que escrevo; é sobre as minhas (ROUSSEAU, 1979, p. 8).

O primeiro texto que parte de Emílio para pensar a relação entre educação e formação intitula-se *Emílio: texto e contexto*, em que Paiva (2011) se propõe a discutir a formação do homem no Emílio, pois considera a obra uma ampliação no que concerne à compreensão de ideias que dão direção à formação do homem no contexto da modernidade, do século XVIII até os dias atuais. Destaca ele que Rousseau se posiciona numa ferrenha crítica social às perspectivas pedagógicas de seu século inspiradas pelo discurso na *Didática*

¹⁵³ “Mesmo sendo um período de esgotamento do *Cogito*, o século XVIII deve muito a Descartes pela ruptura com o jugo da escolástica e pelo prazer ao exercício racional, alimentado pela dúvida metódica. Teria sido o século triunfal do cartesianismo se o espírito histórico das ciências humanas e o espírito experimental das ciências da natureza não tivessem se manifestado; nem, tampouco, o naturalismo rousseauiano tivesse surgido como voz dissonante. O penso, logo, existo, no contexto do Iluminismo desloca-se num sentido contrário e passa a depender da observação dos fatos e da experiência, gerando um *cogito* iluminista que seria traduzido pela construção: existo, logo, penso. Rousseau, o “patinho feio” dos philosophes, introduz elementos que o distancia consideravelmente do *cogito* cartesiano bem como do iluminista. Para ele, a frase que melhor traduziria seu pensamento seria: sinto, logo existo. Pois, tomando suas próprias palavras: “Existir para nós é sentir. Nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior a nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ideias.” (Emílio, p. 330) O homem é um ser sensível e no Emílio o que temos é, na verdade, um tratado de como desenvolver sua sensibilidade (PAIVA, 2011, p. 8).

Magna de Comênio, no século antecedente¹⁵⁴. Tais discursos propunham perspectivas pedagógicas das quais os resultados, sob sua análise, não eram capazes de restituir ao homem o que havia perdido. O ponto de partida do projeto formativo de Rousseau consistia em iniciar a educação do homem já na infância, propondo-se a acompanhar as crianças no processo de maturação, pois, elas “[...] se acham em estado de aprender” (ROUSSEAU, 1979, p. 7). Seus escritos têm veemente tom de denúncia: “Não se conhece a infância” (p. 6). A boa formação tinha como pressuposto superar os preconceitos acumulados sobre a noção de criança. Sua ordem é um apelo, ainda hoje, para todos os que se aventuram pelo polissêmico campo da educação: “Começais, portanto estudando melhor vossos alunos” (p. 6).

Emílio: aluno e discípulo, interface de um mesmo projeto formativo, que tem amplo alcance no que tange às pretensões educacionais do personagem envolto a um roteiro novelístico, segundo Paiva (2011) composto por cinco partes: (i) destaque dado à degeneração do homem, cujo caminho de volta se daria pela educação doméstica na idade da infância – até os dois anos de idade; (ii) relato da idade da criança, dos dois aos doze anos, tempo este de desenvolvimento da linguagem e dos sentidos; (iii) dos doze aos quinze anos, tempo no qual são engendradas as forças físicas, intelectuais e morais; (iv) educação que se dá dos quinze aos vinte anos, etapa da vida marcada por duas forças paradoxais: paixão e razão. Tempo propício para semear valores morais e espirituais – etapa de muita sensibilidade; (v) dos vinte aos vinte e cinco anos. Idade da sabedoria e do matrimônio. Toda preparação desemboca nesse instante derradeiro. Explica Paiva (2011) que educar na perspectiva de Rousseau implica uma ação global objetivando a formação humana, o que não se faz, necessariamente, dentro de um estabelecimento escolar, o escopo dessa ação formativa é o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades, é uma ação de intervenção, de condução e, todavia, conduzir é um verbo transitivo direto, pede complemento. Emílio, na primeira infância, é uma existência conduzida, que está sob as ordens e ensinamentos de seus mestres: a natureza, os homens e as coisas.

Outro texto de Paiva (2007), *Sobre o Projeto de formação humana em Rousseau: alguns comentários*, objetiva resgatar a importância da temática para o campo da educação conduzido por projetos distintos sobre a formação humana ancorada em princípios colocados como meio e fim de projetos educacionais. Para os que insistem em dissociar educação da política, Paiva reafirma que o projeto de humanização em Rousseau tem caráter político. A

¹⁵⁴ É citação? Fazer uma ligação com a ideia do texto e completar..... “Rousseau também critica Locke, Montesquieu, Grócio, Hobbes (e outros), pois todos eles transportaram para o homem em estado de natureza o que era do homem em estado civil”? (PAIVA, 2011. p.).

pergunta de Rousseau: “Mas, faremos de Emílio um cavaleiro andante, um paladino”? é uma referência aos fins que elegemos na educação das crianças – o que estamos fazendo delas? Homem ou cidadão? Para Paiva, o fim que Rousseau espera de Emílio é sua formação como homem. “Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre, será primeiramente um homem” (Emílio, p. 15). O ideal de Rousseau em tornar Emílio um homem soa como paradoxal aos projetos educacionais nos tempos atuais que colocam a cidadania e o mercado de trabalho como escopos. Emílio prefigura a formação do homem para o dever consigo mesmo. Paiva traz para sua reflexão o impulso dado pelo humanismo do Renascimento na estética da formação humana que, no entanto, não chegou a se concretizar, pois, como lembra o próprio Rousseau:

Sendo, portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la (ROUSSEAU, 1979, p. 11).

Explica Paiva: no contexto do século XVIII arte é vista como um método de ação sobre determinado fenômeno, portanto, Emílio é visto como obra de arte na qual o homem emerge como um fenômeno natural.

Há dois sentidos de homem na obra de Rousseau. O primeiro é o homem natural e o segundo o homem civil. O homem natural, por sua vez, significa o homem primitivo, encontrado num estágio anterior à sociedade e ao plano histórico da humanidade; bem como o homem natural que vive comunitariamente entre seus semelhantes já num estágio avançado de civilidade. A bondade, a sensibilidade e o caráter reto desse espécime fazem dele um homem autêntico por apresentar todas suas potencialidades como indivíduo e todo seu engenho como ser no mundo, real e concreto. O homem civil se desdobra em burguês e cidadão. O burguês é o pseudocidadão, possuidor de privilégios resultantes da dominação sobre o semelhante e da usurpação da propriedade, como bem demonstrado no segundo Discurso. O cidadão é o homem ideal, o ser coletivo, unidade fracionária e fruto do contrato social. O que chamo de homem total é a junção do homem autêntico com o cidadão, superando o burguês e todos os vícios engendrados do desvirtuamento das paixões (PAIVA, 2011, p. 150-151).

Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura – HARDT; DOZOL e MOURA (2014) é um texto que articula Rousseau, Nietzsche e Kant a partir de questões pertinentes ao conflito ou tensão entre natureza e cultura, profícuas pelas perguntas propostas. As três autoras transitam pela perspectiva de Rousseau, que coloca o homem numa condição de perda do estado originário de natureza e vestido por uma segunda pele, a cultura, evocando um projeto formativo na figura de Emílio. Passam também por Kant, para quem a educação supõe a disciplina e a lei – uma educação moral que conduziria à liberdade; e usam com leveza e beleza o martelo de Nietzsche, pondo em questão perspectivas formativas

firmadas no adestramento, na moralização das forças dionisíacas presentes no homem. Evocam também o olhar hermenêutico da compreensão textual que confirma o lugar da interpretação como autoformação, ou, de outra forma, autossuperação. Reforçam o lugar de centralidade da noção de formação e sua potência no campo da educação. Um conceito nuclear, no qual, em sua órbita, circulam temáticas educacionais de diferentes matrizes teóricas, o que faz do campo da Filosofia da Educação um terreno fértil de proposições e busca pela diversidade de vozes que ecoam pelo espaço da pedagogia.

Podemos dizer, pois, que o agir pedagógico está imbuído da pergunta pelo sentido da formação; traduzi-la é o seu trabalho. A falta refere-se não a uma ideia de que, em algum momento, o campo completar-se-ia, mas, justamente porque é incompleto, logo, rico e a oferecer múltiplas possibilidades e devires de pesquisas (HARDT; DOZOL; MOURA, 2014, p. 156).

Sobre a tensão entre natureza e cultura à qual se refere o título do texto, a sensibilidade das autoras está em propor ao leitor que a vida não se trata de escolha de uma ou outra; para isso, recordam a proposição heideggeriana: Somos *ser-no-mundo*. Portanto, circunscritos numa mundanidade que ganha sentido pela/na cultura; todavia, não se trata de negá-la, nem mesmo moralizar a natureza roubando dela o lugar de morada dos impulsos, dos desejos. “Se a natureza tem um tanto de estupidez, seria necessário aniquilá-la? Isso seria cultura?” (p. 167). A pergunta nos provoca, tira-nos do lugar de uma formação ou educação moralizante cuja estupidez [...] “seria aniquilar os desejos e as paixões para moralizá-los e convertê-los em condutas e atitudes universais” (p. 167). Quais seriam a formação e a educação desejadas? As autoras apostam que:

Formação não pode ser então, qualquer tipo de nivelamento e uma educação nesses termos deseja estimular nosso encontro com as tensões entre natureza e cultura para produzir atos criativos capazes de apresentar adornos estéticos entre vida e conhecimento. A vida mesmo nos força a estabelecer valores, e desse ponto até o que é mais frágil e covarde foi concebido por um valor. Disso resulta que os valores também se enfrentam para decidir o que fazer declinar, enfraquecer, cansar, condenar (HARDT; DOZOL; MOURA, 2014, p.168).

Objetivando conhecer influências do pensamento de Rousseau sobre Schiller, no que se refere às propostas de formação humana e também semelhanças entre ambos, Eccel e Dozol (2017), no artigo *Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem* partem da contextualização histórico-temporal, nos remetendo ao século XVIII, horizonte desnortado pela efervescência iluminista (e da Revolução Francesa), que também lançou sementes na Alemanha e levou o caos à corte francesa, degenerada moralmente e alvo de severas críticas pelo filósofo genebrino. O texto também faz alusão à noção de *Bildung*, objeto de reflexão de poetas e filósofos como Kant, Schiller, Goethe, Holderlin e também o

filósofo do martelo, Nietzsche, no século XIX, como veremos mais à frente. Pela ótica das autoras, Schiller chegou a Rousseau através das leituras que fizera de Kant, e vai expressar suas discordâncias pelo lugar que a razão ocupa em seu processo formativo, afugentando com os sentimentos. Schiller transita entre Kant e Rousseau, destaca o papel da razão e dos sentimentos na busca de uma formação/educação estética do homem. Podemos assim dizer que, ao estabelecer um caminho de formação do homem, Schiller distancia-se de Kant e aproxima-se de Rousseau, ao dar ênfase na dimensão dos sentimentos.

Eis o embate entre natureza e razão no que se refere às propostas formativas. Logo, a formação estética (pela sensibilidade) é o que seria capaz de trazer a unidade que o homem moderno perdera. Observemos como o problema da formação vai ganhando contornos, cores, tons distintos, de acordo com cada horizonte histórico, ancorados em paradigmas de distintas ordens. Aqui, Schiller coloca em questão a formação destinada ao homem moderno conduzido por uma racionalidade explicativa que tira a opacidade que incide sobre as coisas, o que faz com que seja resguardado um tom de mistério, sacralidade e beleza, que não se mostra por completo, ou ao mesmo tempo, ao olhar pretensioso em captar toda a realidade externa a si mesmo. A via de Schiller sobre a formação do homem encontra-se na estética (na arte)¹⁵⁵, uma educação pelo belo (união da sensibilidade com a razão) tido como o caminho para a liberdade que procurava Kant. E é justamente aqui que Schiller distancia-se (ou faz a crítica) de Kant: a proeminência da razão e da moral na formação do homem¹⁵⁶. “O caminho do intelecto precisa ser aberto pelo coração” (ECCEL; DOZOL, 2017, p. 1237). A busca da sensibilidade é o que, também, aproxima Schiller de Rousseau quanto à perspectiva de formação humana.

Ampliando nosso mosaico textual, Silva, Almeida e Guimarães (2016), em *O ofício de mestre e a formação do homem em Rousseau* buscam vestígios na obra *Emílio* que ajudem a estabelecer fundamentos do trabalho de professor. Na leitura deles, Rousseau não encontra elementos na sociedade de seu tempo que possam ajudar na formação de seu escolhido; talvez por isso, o fato em se retirar dela, visando um novo projeto formativo. É mais um reforço de interpretação (compreensão) sobre Rousseau que vemos até aqui ao considerar a educação

¹⁵⁵ “Por isso, só a arte consolidaria a força moral do homem e poderia educá-lo para a liberdade: absoluta, aquela que ele mantém mesmo diante do sofrimento do que não pode escapar como ser natural. É a capacidade de sentir o sublime, considerado pelo autor como uma das mais esplêndidas faculdades humanas, que expressa autonomia racional e influencia a moralidade, dando a possibilidade de destruir conceitualmente a morte” (SÜSSEKIND, 2011, p. 16 *apud* ECCEL; DOZOL, 2017, p. 1239).

¹⁵⁶ “Neste sentido, a crítica schilleriana é bastante equilibrada, pois também leitor ávido de Kant, Schiller está convencido de que nem a moral e tampouco a razão devem ser eliminadas do âmbito da estética, mas desconfia da exclusividade de ambas como uma espécie de caminho único a ser percorrido em termos de formação humana” (ECCEL; DOZOL, 2017, p. 1237).

corroborando os elementos da natureza. O trânsito do homem do estado de natureza para a cultura (civil) é uma condição de ganho, pois passa a ser guiado por uma moralidade que substitui o instinto. O papel do professor é reconhecido pelas fases pelas quais passa Emílio – ele é o que conduz, desde a idade da infância até a vida adulta, quando Emílio chega ao pleno uso de sua autonomia, da liberdade, fazendo suas escolhas numa posição de cidadão capaz de optar por valores que não são os daquela sociedade corrompida moralmente. O educador reconhece seu lugar no processo de formação de Emílio. O professor é aquele que já trilhou o caminho proposto ao seu aluno, portanto, sabe das virtudes necessárias para se tornar um homem distinto, o que faz dele um sábio que não conhece a vida apenas pelo intelecto, mas também pela experiência.

As autoras destacam que para Rousseau há três tipos de educação e que, se bem aplicadas, constituem o homem final, bem formado: a educação da natureza, que não necessita da intervenção do mestre, pois a própria natureza se incumbe de dar impulso àquilo que é próprio dela (andar, falar, comer...); a segunda é a educação dos homens; aqui sim há o processo de mediação do mestre, professor ou instituição – o que nos faz inferir que educar é intervir sobre uma vida; a terceira é a educação das coisas – experiência de vida – as coisas que nos afetam. Em suma, educar exige a presença de um *sujeito* que desempenha o papel de mestre, professor, preceptor e de um *outro*, conduzido não para fazê-lo um eterno dependente, mas um homem, conduzindo a própria vida no exercício da autonomia formada pelas lições do mestre, que afasta seu discípulo para formá-lo e depois o devolve para que ele seja sujeito de transformação.

Nosso próximo passo é em direção ao texto de Lima (2013), *Formação de professores: um diálogo com Rousseau e Foucault*. Aqui a adjetivação do substantivo formação explicita e define um de inúmeros direcionamentos aos quais se declina a noção de formação..

A educação deveria formar o homem para si mesmo ou para os outros? Formar um homem ou um cidadão? Estas duas questões são levantadas pelo filósofo genebrino no início do Emílio. A tese, segundo Pereira e Pereira (2000) consiste em afirmar que Rousseau “Constrói uma nova concepção de educação, não mais baseada no domínio de livros e fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelo próprio educando” (p. 1). Uma nova perspectiva sobre o homem quanto à condução da própria história desenvolvida no texto *A gestão democrática do conhecimento, segundo Jan Jacques Rousseau (1712-1778) – fundamentos educacionais e antropológicos*”. A educação para Rousseau é uma expansão das aptidões naturais, portanto, faz parte do processo de formação do homem. Uma educação

naturalista, negativa, que não dispensa o olhar vigilante do preceptor, ação formativa que acontece mediante três formas de educação: a que vem da natureza, dos homens e das coisas. Os sentimentos, para Rousseau, constituem a grande via de acesso ao conhecimento pelo homem, de si mesmo e das coisas. Emílio é a formação do homem que edifica valores em sua interioridade, dando-lhe firmeza para viver e conviver numa sociedade corrompida, desigual, injusta. Portanto, a educação em Rousseau tem também um fim social, político. Emílio é levado à parte para ser formado e depois retornar ao convívio social. “Não é possível inventar o homem. É preciso educá-lo [formá-lo] propiciar-lhe o seu desenvolvimento para que possa conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, dominar o mundo e fazê-lo mais humano” (PEREIRA; PEREIRA, 2000, p. 7). A vida social não é uma recusa, nessa interpretação; ao contrário, é nela que acontece o amadurecimento da razão que no homem em estado natural está em potência. A educação tem por finalidade ensinar o homem a viver. Escreve Rousseau: “Viver é o ofício que quero ensinar-lhe” (Emílio, 1979, p. 15).

Pensar a noção de formação humana no século XIX, partindo de um viés filosófico, torna inevitável não nos referirmos a Friedrich Nietzsche, que pela potência de suas reflexões colocou sob críticas elementos fundantes da formação do homem no mundo ocidental.

O texto de Myriam Xavier Fragoso (1974), cujo título é *Nietzsche e a Educação*, inicia reivindicando uma contextualização histórica e temporal das reflexões do filósofo alemão. Destaca a autora que o pragmatismo presente na literatura pedagógica da contemporaneidade estava na contramão das reflexões de Nietzsche em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*.¹⁵⁷ O fantasma do anacronismo, de certa forma, assombra a todos que buscam na (ou fazem da) história suas interpretações dos acontecimentos presentes. Pergunta Fragoso:

Não seria abusivo supor a repetição de reações semelhantes, na hipótese de transposição dos argumentos do filósofo para o presente. As condições econômicas e sociais, do momento refletido, aprofundaram-se. A produção de excedentes já determinava o que chamaríamos, hoje, de ideologia cultural. Nietzsche denuncia o caráter irracional e suicida da imposição econômica e do capitalismo industrial. O homem moderno estava esmagado e iludido por falsas necessidades, justificadas por uma falsa cultura. A cultura e o homem modernos eram reflexos do que Nietzsche identificava como a barbárie do século XIX (FRAGOSO, 1974, p. 278).

Desponta-se um humano em meio às ilusões do capitalismo, no qual o Estado se colocou como distribuidor dessa cultura através do ensino. A ascensão da pseudocultura anunciava o fim de uma cultura elevada presente nos estabelecimentos de ensino. “A barbárie

¹⁵⁷ Conferências realizadas (proferidas) na Universidade da Basiléia. O projeto de Nietzsche era utilizar desse material para publicar um livro (FRAGOSO, 1974, p. 277).

da pseudocultura ditava a sua pseudo-educação” (FRAGOSO, 1974, p. 278). Fragoso aponta para certa simbiose que havia entre os estabelecimentos de ensino e o Estado alemão (espírito alemão), contudo, tal união estava se perdendo em meio à barbárie denunciada. Fragoso chama a atenção para o contexto histórico no qual as instituições de ensino eram vistas como escolas que repassavam cultura. Havia um sentimento de perda diante das mudanças ocorridas dentro das escolas, portanto, para assegurar valores de uma tradição era preciso contestar para resistir. Diante da dissipação da cultura dentro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche, dentre as soluções plausíveis, vê a concentração dessa mesma cultura num pequeno número de homens – uma tese a ser defendida no contexto temático das conferências. A crítica feita por Nietzsche sobre os estabelecimentos de ensino apontava para o fim a ser atingido, ou seja, a ideia de uma autêntica cultura trazida pela ensino. Toda discussão está entre a relação do fenômeno educativo com as formas de ensino e a(s) cultura(s). O problema em questão nos incita a pensar a atualidade histórica (sempre de olho no fantasma do anacronismo), na qual certo discurso dominante-revolucionário reivindica a tal democratização da cultura, da educação – contudo, torna-se profícuo perguntar: Que cultura? Que educação? Que ensino? Que humano queremos formar em nossos estabelecimentos de ensino? Uma das proposições de Nietzsche em suas conferências dizia respeito ao papel do ginásio no processo formativo para os níveis superiores de ensino.

O que se pretendia com as transformações em curso era uma educação formal, para as ciências. A duplicidade de fins estabelecia-se. Decorrentemente, confundia-se o homem culto e o homem de ciência. Nietzsche propõe a reposição da finalidade de formação para a antiguidade clássica. As bases dessa formação seriam a língua materna e o "ser" da Alemanha. O ginásio fracassara por causa da incapacidade de estabelecer o elo entre o ensino do alemão e o das línguas clássicas. A derrota do humanismo e a vitória da erudição eram devidas, especialmente, a ação nefasta do ensino da filologia. Na conclusão, o filósofo afirma que o ginásio alemão de 1872 era um falso estabelecimento de ensino. Pretendia formar para a cultura, mas formava para a erudição. No final das contas, o ginásio não formava sequer para a erudição (FRAGOSO, 1974, p. 287-288).

Na terceira conferência, Nietzsche direciona sua reflexão para a necessidade de uma formação para a cultura clássica e o ensino do alemão no ginásio. A formação em massa de professores era uma das causas da decadência apontada pelo filósofo. O excedente de baixa qualidade de professores formados e a massa de alunos era vistos como um bem, mas pelo filósofo como um mal, sinal da mediocridade. Pelo visto, a crítica de Nietzsche dirige-se ao papel que o Estado estava tendo naquele momento – agia como promotor da cultura popular dentro das escolas.

No tempo presente, a solidão parece ser um estado de suplício à alma humana. Estar conectado e fazer parte de algum grupo ou comunidade tornaram-se imperativos. Comportamento oposto é motivo de censura, descrédito, ofensas: desatualizado, alienado, fora da realidade. Olhando o mundo na perspectiva de Zaratustra, a solidão desempenha um papel formativo na vida humana. Com o objetivo de destacar a solidão como elemento formativo, diferenciando de isolamento e abandono, a partir das obras de Nietzsche *Assim falava Zaratustra* e *O Anticristo*, Piedade, Souza e Hardt (2019) procuram na solidão um ingrediente a mais na formação do humano. O texto *A solidão em “Zaratustra” como elemento indicativo para a formação humana* parte da afirmação de que a “solidão como um modo de ser do homem é um aspecto elementar de sua existência” (p. 42). Elucidam os autores que o texto é constituído de duas partes. A primeira comporta proposições sobre a importância da solidão na formação humana; a concepção de Nietzsche de solidão; e a referência a Scarlet Marton, expoente estudiosa da filosofia nietzschiana que, na abordagem do tema, estabelece comparação entre *Assim falava Zaratustra* e *Ecce Homo*. A segunda parte transcorre por uma interpretação que acena uma possível performance de Zaratustra a partir dos heróis gregos, o que traz ao texto a figura de Aristóteles e o conceito de *mimese* na obra *Poética*. Ao percorrer textos que abordam o problema da solidão como formação, os autores encontram-se com Hannah Arendt; esta que em seu texto aponta a solidão como um encontro do humano consigo mesmo, usa a expressão socrática “dois-em-um”, ou seja, abertura da consciência moral pelo diálogo. Arendt vai distinguir isolamento de solidão. O primeiro é um fechamento ao mundo, enquanto o segundo é visto como abertura, diálogo. O deserto é lugar de encontro consigo mesmo; subir a montanha é refugiar-se da multidão, são metáforas que expressam o lugar propício à solidão; no entanto, o melhor refúgio para o emergir do homem superior, por meio da solidão, é dentro de si mesmo, pátria querida à qual todo homem que busca a sabedoria um dia precisa regressar – um eterno retorno. Para a formação desse novo homem, os autores lembram-nos que Nietzsche, no livro *O Anticristo*, destaca sete solidões:

Uma experiência haurida de sete solidões. Ouvidos novos para música nova. Olhos novos para o mais longínquo. Uma consciência nova para verdades que até agora permaneceram mudas. E a vontade de praticar a *economia do grande estilo*: conservar a sua força, o seu *entusiasmo*... O respeito por si mesmo; o amor a si mesmo; a liberdade incondicional frente a si mesmo [...] (NIETZSCHE, 2006, p. 11, grifos nossos).

Filosofia e vida. Seria a filosofia uma atividade destinada apenas a alguns, o que faz dela uma atividade distante da vida? Qual sua utilidade? São questões, direta ou indiretamente, levantadas por Paulo Becher Júnior (2018), no artigo *O saber como fazer: uma*

filosofia da orientação a partir da ideia do cuidado de si. O seu ponto de partida está na filosofia grega, que apresentava um projeto formativo pelo cuidado de si, e também encontra na filosofia de Nietzsche uma filosofia da vida e um modo de orientação. Aludindo-se à ideia da sabedoria como um saber fazer e não apenas como um discurso intelectual sobre a vida, Paulo Becher Júnior observa que é possível estabelecer um nexo entre filosofia e educação segundo o horizonte grego antigo, no qual o mestre estabelecia uma relação de orientação com seus discípulos – um verdadeiro modo de vida ética e política. Sócrates é lembrado no texto de Becher Júnior como aquele que fez da filosofia um modo de vida ética, política e cultural frente aos atenienses de seu tempo. Deduz Becher Júnior: Sócrates encontrou na filosofia um modo de pensar e agir – uma orientação de vida. A filosofia, ao desempenhar seu papel de formação humana, age como uma orientação na/para vida. Portanto, ética, formação, educação e sabedoria, no contexto grego (clássico), sempre estiveram presentes e indissociáveis. Júnior faz a proposição de que a filosofia nos moldes antigos (gregos) é uma relação de coerência entre o falar e o agir. Discurso e prática; portanto, uma orientação ética sobre a vida, que leva o indivíduo a declinar sobre si mesmo, olhar para sua interioridade num exercício de tomar a vida em suas próprias mãos pelo cuidado. Júnior vê em Nietzsche um sujeito que soube fazer a vida envolta às circunstâncias de dor, doença, um sábio que colocou a vida como objeto de seu pensamento e dela soube tirar uma forma de orientação para si mesmo. “A falta de saúde e a vontade de vida podem ser em Nietzsche fatores orientadores para se posicionar em relação à existência” (p. 100).

“Poderia a educação promover valores superiores necessários à superação do niilismo”? Esta é a questão que Martins (2018) coloca em seu texto *Nietzsche e a educação como autossuperação do niilismo...*. Para tanto, estabelece reflexões a partir de possíveis paralelos entre Nietzsche e Dostoiévski, ressaltando que: (i) ambos lançaram severas críticas às promessas da modernidade; (ii) a doença como experiência para a escrita deixou marcas na biografia dos dois; (iii) posição comum de descrença da proeminência da razão sobre as emoções; (iv) colocaram-se na desconfiança de receitas aos problemas existenciais, portanto, sob certa medida, evitaram um discurso prescritivo; (v) posicionamento de crítica religiosa; (vi) buscaram na solidão uma forma de cultivo da vida. Martins destaca que Nietzsche, assim como Dostoiévski, pensou o emergir de um novo homem: *homem-deus(extraordinário)/Übermensch (Além do homem)*. O paralelo entre Nietzsche e Dostoiévski objetiva possibilitar um olhar sobre a educação como forma de combate a toda percepção de redução da vida ao nada, ao niilismo ou de outra forma: “(...) uma concepção de mundo daquele que adota um pessimismo radical, ou então da concepção de quem adere a um

ponto de vista totalmente ‘aniquilacionista’” (MORA, 1998, p. 505 *apud* MARTINS, 2018, p. 492). Um termo de muitas faces, porém, parece ter seu sentido no texto melhor representado pela noção de Turgueniev: "O niilista é uma pessoa que não se curva diante de nenhuma autoridade, que não admite nenhum princípio aceito sem provas, com base na fé, por mais que esse esteja cercado de respeito" (TURGUENIEV, 2004, p. 36 *apud* MARTINS, 2018, p. 492). Na perspectiva de Dostoievski, o espectro do niilismo estava no discurso de igualdade presente na massificação da mediocridade. De outra forma, porém, em Nietzsche, o niilismo estava expresso na decadência daquela sociedade e a afirmação dos valores superiores seria uma forma de superação. Segundo Martins, ao citar Peter Pál Pelbart (2006), o niilismo em Nietzsche comporta quatro formas: a) negativo; b) reativo; c) passivo; d) ativo. Portanto, a ligação do niilismo com a educação se demonstra pelo processo de *autossuperação*, cultivo de si, ou seja, *autoformação* que se faz necessária para a preservação da liberdade por meio da disciplina. Um processo formativo de elevação e superação que ao mesmo tempo pressupõe a *transvaloração* dos valores.

Como pensar o processo de formação humana e sua respectiva relação com a vida sem a voz intermitente da história e da tradição? (VOTTO, 2017, p. 62). Esta é a pergunta que se coloca no centro das reflexões de Votto (2017), em seu texto *Formação e vida: como enfrentar o canto das sereias?* A autora busca em Nietzsche, em sua segunda *Consideração Intempestiva*,

[...] a relação com o conceito de transfiguração e a possibilidade de uma educação que se volte para o horizonte da vida a partir de uma perspectiva ético-estética, levando em consideração um pensamento artista em detrimento de uma formação cientificista (VOTTO, 2017, p. 61).

Mas qual o caminho a seguir para se chegar a essa formação plástica, artística do homem? Entra em cena Nietzsche, com sua repulsa ao excesso prescritivo histórico. O remédio está no esquecimento, uma educação para o esquecimento diante dos três métodos tradicionais de se fazer história. A autora lembra que o horizonte do qual Nietzsche está a falar é o século XIX, no qual as matrizes do racionalismo socrático-platônico, cartesiano, kantiano e as narrativas cristãs estão presentes. A força plástica é colocada em teste pela maneira que se relaciona com as três formas de se fazer história: a monumental - na qual se reforça os grandes nomes e seus feitos como manutenção de uma cultura; a tradicional - que resguarda os hábitos, a tradição; e a crítica - que julga os fatos históricos a partir das provocações do presente.

Essas três formas de se instruir a história constituem para Nietzsche a “transposição imprudente de muitas desgraças”, pois, constitui o estímulo ao espírito que crítica sem necessidade, aquele que conserva sem piedade; e aquele que conhece a grandeza sem conseguir realizar grandes coisas (VOTTO, 2017, p. 64).

Parece-nos que em Nietzsche não há um desprezo pela história, mas sim do como ela é apropriada, ao ponto de desencorajar o homem a buscar dentro de si mesmo força de realização de grandes feitos, ser performático diante e na vida ao ponto de superar os modelos históricos colocados como irrepetíveis e fazer da vida uma arte de viver. Para tanto, a pergunta que se coloca é: para fazer da vida uma arte de viver é preciso alguém que ensine um preceptor, ou um professor? Responde Nietzsche:

Para não me apartar do meu modo de ser, que é afirmativo e apenas e indireta e involuntariamente tem a ver com a contradição e a crítica, apresento a seguir três tarefas para as quais se precisam de educadores. É preciso aprender a ver, é preciso aprender a pensar, é preciso aprender a falar e escrever, a meta nas três tarefas é uma cultura nobre. – Aprender a ver – acostumar o olho à calma, à paciência, a permitir que as coisas se nos aproximem; aprender a protelar o juízo, a circunscrever e conceber em casos particulares por todos os lados (NIETZSCHE, 2014, p. 60-61 *apud* VOTTO, 2017, p. 67).

Aprender a ver, pensar, falar e escrever são funções que justificam a necessidade de educadores no processo formativo a fim de revigorar, revalorizar as forças vitais do humano visando a autossuperação. De qualquer forma, podemos dizer que o humano se humaniza à medida que incorpora disposições virtuosas mediante processos educacionais que estejam inseridos num amplo projeto de formação humana que leve em consideração a necessidade de oferecer ao humano experiências além da aquisição de competências técnicas, habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, mas também autênticas experiências éticas, estéticas, políticas e outras possíveis, mas que deem ao humano condições, sob certa medida, de escolher, deliberar sobre si mesmo.

Chegamos ao último capítulo dessa pesquisa no qual realizamos análises dos dados da área temática formação formada pelas categorias nucleares e seus orbitais. Novamente, um volume expressivo de dados cuja leitura (interpretação) não se exaure em nossa abordagem.

CAPÍTULO IX

9. ANÁLISE DOS DADOS DA ÁREA TEMÁTICA “FORMAÇÃO”

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação(Jaeger).

O foco deste capítulo está na categoria *formação*, que pelo critério da frequência emergiu no quadro temático como a área de maior presença e nuances. Apresentamos uma tabela que nos possibilita um olhar panorâmico da área formação e as categorias nucleares adjetivadas: formação docente, formação continuada, formação profissional, formação indígena, formação cultural. No intuito de pensar a extensão de cada categoria temática ou nuclear que compôs a área ‘formação’, realizamos algumas divagações teóricas a partir de textos que tratam da temática, uma espécie de estado da arte do tema, que modestamente expõe alguns aspectos do objeto em questão. Desta forma, transitamos entre dados quantitativos e variáveis qualitativas (proposições), com o objetivo de análise dessa categoria que é colocada como o ponto de intersecção entre a produção do PPGE/UFSC de 1988 a 2014 com os PNPG (I, II, III, IV, V).

9.1 Formação e suas adjetivações

Tabela 28 – Área temática: Formação, 1988-2014

ÁREA TEMÁTICA FORMAÇÃO		
Categorias nucleares/temáticas	Frequência	
	Nº	%
Formação docente	82	60,3
Formação	22	16,18
Formação continuada	13	9,55
Formação humana	11	8,08
Formação profissional	06	4,41
Formação indígena	01	0,73
Formação cultural	01	0,73
Total	136	100

Fonte: Cadernos I, II, III, IV de dissertações¹⁵⁸ (organização do autor).

¹⁵⁸ Os cadernos (I,II,III, IV) são compostos por tabelas com descritores que usamos na coleta de dados dos resumos das dissertações contendo elementos como:autor; orientador; banca examinadora; palavras chaves; título da dissertação; ano; objetivos; aporte teórico, metodologia... .o caderno IV compõe-se de dados retirados da página do PPGE, dissertações que estão lá disponíveis, no entanto, várias delas não apresentam a banca examinadora.

A tabela 27 evidencia o destaque e a proeminência que a formação docente (60,3%) recebe como categoria nuclear na composição da área temática formação. A categoria nuclear formação, sem nenhuma forma de adjetivação ou especificação, segue em segundo lugar (16,18%), acompanhada pela formação continuada (9,55%), que se liga, ou pode ser associada, à formação docente. A formação humana enquanto sentido último de todo processo formativo emerge correspondendo a 8,08%. Essa ordem estabelecida pelo elemento da frequência, constitui-se, portanto, em um critério de caráter quantitativo que cria uma representação do espaço de pesquisa do PPGE/UFSC no período em questão.

9.2 Formação docente

Assim como já apontavam os PNPG (I-V), o êxito da expansão da Pós-graduação como estratégia de um projeto maior passava, necessariamente, pelos tensos fios da formação docente, em níveis quantitativo e qualitativo. Um dos escopos da ação formativa estava em compor quadros docentes para o ensino superior e demais níveis de ensino. No campo da educação, a formação docente é um desses temas que nunca perdem sua atualidade e necessidade de estarem no topo da agenda das políticas públicas e na relação de temáticas em destaque nas pesquisas de mestrado e doutorado de distintas instituições. Não seria exagero afirmar que a qualidade de nossa educação, mensurada pela performance dos estudantes, no que tange ao domínio de competências e habilidades aferidas por diversos mecanismos de avaliação, está, intimamente, diríamos, numa relação de causa e efeito com o nível de desempenho da competência docente em sua área de atuação. Nóvoa (1992) aponta-nos uma reflexão provocante, ao analisar a formação docente em solo português, propondo uma abordagem (da formação docente) focada no terreno da profissão. Uma chave de leitura que pode ajudar-nos a refletir e estabelecer inferências mediante interpretação da empiria levantada e organizada nessa pesquisa.

A análise de Nóvoa (1992) tem como seu objeto o processo de mudança no professorado de Portugal. Num esforço de contextualização da consolidação histórica da profissão docente, o autor nos aponta a substituição da Igreja pelo Estado na condução da educação. O contexto temporal é o século XVIII, no qual os reformadores viam a criação de uma rede de escolas como sinal de progresso. Porém, conferir ao Estado tal responsabilidade significava corroborar posições ideológicas e mesmo de dominação por grupos/segmentos naquele espaço social. As tensões no campo da educação que vivemos no tempo presente aqui no Brasil fortalecem a proposição da educação ser um espaço/campo de disputas de distintas

ordens, portanto, o domínio na condução e formação do agente formador é imprescindível àqueles envolvidos em disputas. “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 2). Adentrando no século XIX, criou-se uma imagem representativa do professor como sacerdócio, uma vocação, portanto a ideia de dom, como qualidade inata, está presente. A temática da *formação docente*, compreendida no âmbito da profissão, insere-se em um espaço de conflitos sobre as práticas docentes compreendidos como produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992). Através dos PNPG, é possível dizer que no Brasil temos um processo de institucionalização da formação docente destinada como tarefa da universidade, especificamente da pós-graduação *stricto sensu*. A tabela anterior evidencia o lugar, a posição (frequência de 60,3%) que a categoria temática *formação docente* ocupou no espaço da área temática *Formação*, dos anos de 1988 a 2014 no PPGE/UFSC, o que corrobora a proposição de relevância da temática em destaque no campo de pesquisa da pós-graduação. Nóvoa defende a tese de que o campo de formação docente traz em si mais do que aquisição de habilidades técnicas e informações, é um tempo/espaço de socialização e configuração profissional, de uma categoria ou grupo que também se encontra em disputas por posições no mesmo espaço social. A abordagem da formação docente pelo viés da profissão situa esta entre dois pontos antagônicos: profissionalização e proletarização.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG, 1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1992, p. 11-12).

A degradação da posição social docente dá-se na medida em que é reduzida (no solo da violência simbólica) a autonomia do seu saber-fazer mediante o papel que assumem os especialistas (portadores de capital/escolar em forma de certificados) no campo da educação – passam a estabelecer receitas, padronizações, tanto do perfil docente quanto do seu fazer (ação), além da sobrecarga de atividades. É um processo de perda da autoconfiança sobre suas competências, que fica dependente do aval dos especialistas.

Diríamos que, no âmbito da profissionalização, a formação docente parece-nos voltar para um processo de capacitação técnica do professor. Possibilitar ao docente incorporar competências e habilidades técnicas para o seu fazer, sua ação profissional, ao desempenhar as funções específicas da profissão. Desta forma, a tabela 28 (p.251) é de fato ilustrativa a

essa proposição, ao associar formação docente (categoria nuclear) às temáticas orbitais que indicam domínio de habilidades técnicas em diversas áreas de conhecimento (ciências naturais, sociais), que correspondem, pelos dados da tabela, a 41,53% dos orbitais; níveis de ensino (ensino fundamental, infantil, superior), referente a 13,8% dos orbitais; engajamento político-social (movimentos sociais), que corresponde a 7,69%; nível institucional (rede pública), 1,53%; modalidade de ensino (EAD), 6,15%; domínio técnico, habilidades, 10,76%. Portanto, é inevitável não fazer a inferência: o escopo da ação de pesquisa dessas dissertações categorizadas em formação docente está voltado para a compreensão de questões de âmbito técnico e prático da profissão docente. A afirmação que fazemos não tem pretensão de lei universal, pois já deixamos claro o recorte temporal, histórico e quantitativo nos quais a pesquisa se insere. Ao percorrermos os Cadernos de dissertação (I, II, III, IV)¹⁵⁹, no tópico “objetivo geral da pesquisa”, a apreensão que fazemos é de expectativas direcionadas para a compreensão dos aspectos técnicos pertinentes à prática docente e seus processos de formação. Todavia, a formação docente, no que tange ao enfoque técnico e profissional, não pode manter-se distante ou displicente em relação à necessidade de se desenvolver tendo como pano de fundo a formação humana que se proponha em lançar o humano na construção de um sentido para sua existência além do pragmatismo do saber-fazer.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na formação pessoal e dar um estatuto ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (DOMINICÉ, 1986 *apud* NÓVOA, 1992, p. 13).

Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia entre formação técnica e formação humana; compreendemos que ambas são apenas interfaces pertinentes e necessárias ao humano, que em sua trajetória existencial ocupa posições sociais, desempenha papéis, busca significados à vida que necessita de condições materiais para seu vir-a-ser, anseia por beleza, prazer, liberdade. Todavia, insistimos em que todo esforço em capacitar tecnicamente o professor, possibilitando a incorporação de habilidades práticas e técnicas não pode isentar, nem mesmo deixar em segundo plano, ou atenuar o sentido mais profundo que implica a formação humana.

¹⁵⁹ Nos quais estão informações coletadas dos resumos das dissertações.

Tabela 29 – Categoria nuclear *Formação docente* e seus subtemas/Orbitais

Categoria nuclear	Subcategorias/ orbitais	Nº
Formação docente	Licenciatura em física	02
	Ciências biológicas	04
	Ciências sociais/humanas	07
	Ensino fundamental	01
	Curso de Magistério	03
	Tecnologias	01
	Artes	03
	Infância	03
	Práticas pedagógicas	03
	EAD	04
	Matemática	04
	Educação infantil	05
	Química	01
	Educação física	03
	Ensino superior	02
	Educação básica	01
	EJA	01
	Movimentos sociais	03
	Política	01
	<i>Criança</i>	01
	Trabalho	01
	Competências e Habilidades	01
	Rede pública	01
	Questão ambiental	01
	Questões étnicas	01
	Ciências naturais	02
	Currículo	02
	Língua	01
Teoria	02	
Total		65

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

A abordagem quantitativa da categoria temática formação foi indicada (captada) pela sua frequência conforme a tabela 27 (247) todavia, resta-nos compreender sua dimensão extensiva, ou seja, estabelecer certo nível de compreensão do sentido dessa mesma categoria em seus distintos desdobramentos (orbitais).

9.3 Formação humana

Afirma Severino (2006) que a educação, na tradição ocidental, sempre esteve associada à noção de formação humana. No cerne de ambas as noções (educação e formação), que transitaram por díspares contextos históricos, encontram-se, de alguma forma,

respostas tributárias da antropologia filosófica¹⁶⁰, que tem diante de si a pergunta: o homem, quem ele é?¹⁶¹ (MONDIN, 1982). Um voo panorâmico pelo fértil campo da filosofia pelas páginas da introdução do livro de Rabuske (1986) nos atira o olhar com um vasto repertório de respostas a essa indagação. Seria o homem: “um caniço pensante” (Pascal); “lobo para o homem” (Hobbes); “uma máquina” (Lamatrie); “bom por natureza” (Rousseau); “ser racional que encontra sentido da espécie humana ao tornar-se racional” (Fichte); “uma relação que se relaciona consigo mesma” (Kierkegaard); “conjunto de relações sociais” (Marx); “animal doente” (Nietzsche); uma “existência que precede a essência” (Sartre). A educação e a formação humana não prescindem uma concepção do humano, muito pelo contrário, estabelecem suas estratégias de intervenção e condução objetivando chegar a um estado ideal desse humano em suas dimensões individual e/ou coletiva (social). O horizonte da Grécia antiga (e clássica) é um solo inspirador e um legado universal no que tange à temática da formação (educação) humana, portanto, recorrer ao passado é um exercício genealógico que nos ajuda a compreender a dinâmica histórica dos processos formativos em distintos horizontes. Assim escreve Jaeger, ao referir-se ao legado grego no que diz respeito à ideia de Homem como referencial de formação/educação, no cerne da paideia grega:

Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu autônomo*, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. [...] Esse ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. Recolhe e aceita todas as transformações do seu destino e todas as fases do seu desenvolvimento histórico (JAEGER, 2013, p.12-13).

Cada contexto histórico-social, matriz de elaborações conceituais de homem (do humano), estabelece seu projeto formativo-educacional priorizando aquilo que traz em si a potência de tornar o homem mais humano, ou, quem sabe, humanizado, civilizado, inculturado – de uma ou de outra forma, parece-nos que a ideia de uma teleologia está implícita nos mais variados projetos formativos. O texto de Severino (2006) atribui à Filosofia da Educação a tarefa da busca do sentido de formação humana. Seu ponto de partida está na proposição de que na atualidade (contemporaneidade) a formação humana visada pela educação está voltada para formação cultural. Esta concepção coloca-se na contramão da formação e educação que fizeram parte do horizonte grego, nos primórdios da filosofia, em

¹⁶⁰ Segundo Rabuske (1986), a expressão Antropologia teria sido usada no século XVI por Casmann, ao publicar “Psychologia anthropologica”; contudo, o termo ganhou notoriedade com Kant, em 1778, em *Antropologia de um ponto de vista pragmático*.

¹⁶¹ De outra forma: o que é o homem? (RABUSKE, 1986, p. 7).

que a educação e a formação visavam intervir e conduzir o homem a partir de princípios éticos e políticos. Isso reforça a perspectiva do autor que compreende a educação como um movimento que não se circunscreve apenas na transmissão de informações necessárias a um tipo de instrução legitimada pelo poder das instituições públicas ou privadas tuteladas pelo poder do Estado. Essa afirmação, por sua vez, define e nega, ao mesmo tempo, um tipo de educação/formação. Caso alguém perguntasse: mas que noção de educação/formação se coloca além dessa função institucional e instrucional? Responde Severino: “Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paidéia*, formação de uma personalidade integral” (2006, p. 621).

No horizonte grego antigo e até na Idade Média, a educação estava voltada para a formação do homem sob o enfoque ético. Educação que visava formar o homem virtuoso (*areté*), o que implica dizer que, em certo momento da história grega, as virtudes passam a ser vistas como possíveis de serem transmitidas, ensinadas, portanto, perdem seu caráter inatista e classista. Nesse sentido, os sofistas têm um papel muito importante. A *Paideia* foi um modo de educar e formar o homem grego cujo fim era a sua formação integral para estar inserido na vida em sociedade. Dessa forma, ética e política no mundo grego são duas realidades inseparáveis. A perspectiva *eudaimonista*, presente na ética aristotélica, coloca como fim a vida feliz. A finalidade do homem é viver uma vida feliz dentro da *polis*, da cidade. A ética (*Éthika*, *Éthos*) nos remete à ideia de casa, morada, na definição de Aristóteles – uma ciência prática – cuja finalidade seria conduzir, orientar a natureza humana ao equilíbrio, à incorporação da virtude que guiaria à felicidade (BARTOLINI, NUNES, 2018). Recordemos Aristóteles, no Livro 1, capítulo II da *Política*, sobre a importância da *polis*:

Por fim, a comunidade formada por muitas aldeias é a cidade (*pólis*) no pleno sentido da palavra; da qual se pode dizer que atinge desde então a completa autossuficiência (*autarkéias*). Surgindo para permitir viver (*tôu zên*), ela existe para permitir viver bem (*tôu êu zên*). Portanto, se as primeiras comunidades são um fato da natureza, também o é a cidade, porque ela é o fim daquelas comunidades, e a natureza de uma coisa é o seu fim: aquilo que cada coisa se torna quanto atinge seu completo desenvolvimento, nós chamamos de natureza daquela coisa, quer se trate de um homem, de um cavalo ou de uma família. [1253a] Além disso, a causa final e o fim (*télos*) de uma coisa é o que é o melhor para ela; ora, bastar-se a si mesma é, ao mesmo tempo, um fim e um bem por excelência. Essas considerações tornam evidente que a cidade é uma realidade natural e que o homem é, por natureza, um animal político (*politikón zôon*). E aquele que, por natureza e não por mero acidente, não faz parte de uma cidade é ou um ser degradado ou um ser superior ao homem; ele é como aquele a quem Homero censura por ser sem clã, sem lei e sem lar (ARISTÓTELES, 2007, p. 2).

O animal político tende a viver na comunidade, não no isolamento. A educação grega, nos moldes aristotélicos, se volta à preparação para a vida comunitária, na *polis*¹⁶² (vida política), ou seja, na cidade. O homem virtuoso é aquele que se integra entre os seus dentro da *polis*. Portanto, o modelo de educação¹⁶³ chamado de *paideia*¹⁶⁴ implicava uma educação integral do homem. A ética foi o paradigma da matriz na formação humana nos tempos antigos na Grécia e Idade Média, em que a filosofia platônica e aristotélica reverberou nas figuras de Agostinho (354 d.C - 430 d.C) e Tomás de Aquino (1225 - 1274). A Idade Moderna, por sua vez, colocou como modelo e escopo da formação humana a vida política, a figura do cidadão, a inserção social. Em outro momento do percurso histórico de elementos fundantes à formação humana, Severino nos remete à contemporaneidade, dizendo que a filosofia passa por uma inflexão quanto à compreensão da formação humana. Já não são mais as matrizes éticas e políticas as referências à formação e educação. “[...] o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo” (SEVERINO, 2006, p. 622).

Assim, na Contemporaneidade, a razão passa a ser instrumental, ferramenta da ciência e da tecnologia. É diminuída a potência da ética e da política, que foram referências em outros tempos. O mundo desencantado passa a ser ordenado por essa razão instrumental sob a égide da ciência, da tecnologia, portanto emerge um sentido de educação e formação atento aos apelos das demandas do mercado e do capital, percebida como educação que forme (molde, configure) o humano desde a mais tenra idade para a incorporação de habilidades técnicas. Rouanet (1987, p. 12) *apud* Severino (2006, p. 629) propõe que repensemos a formação e a educação a partir das contribuições do pensamento de Marx, Freud, Weber, Foucault e Adorno (-).

Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins.

¹⁶² “A antiga cidade-Estado era para os cidadãos a garantia de todos os princípios ideais da vida; significa participar na existência comum. Tem também o simples significado de viver. É que ambas as coisas eram uma só. Em tempo algum o Estado se identificou tanto com a dignidade e o valor do Homem. Essa identificação da *humanitas*, do ser-homem, com o Estado compreende-se apenas na estrutura viral da antiga cultura da *pólis* grega, para a qual a vida em comum é a súpula da vida mais elevada e adquire até uma qualidade divina” (JAEGER, 2013, p. 147).

¹⁶³ “Os gregos distinguiam educação de formação, dadas as especificidades de cada uma. O termo formação geralmente é associado a aprendizagens externas e atitude interior, as quais se manifestam numa forma integral no homem, e que só termina com o término da existência humana” (BORTOLINI, NUNES, 2018, p. 33). Não pode ser somente recorte/colagem

¹⁶⁴ A *paideia* como expressão da cultura grega antiga, Platão a define como “[...]oposta ao saber especializado dos homens de ofício, negociantes, merceeiros, armadores, a essência de toda a verdadeira educação ou *paideia*, a qual é educação na *areté* que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar a obedecer, sobre o fundamento da justiça” (JAEGER, 2013, p. 146-147).

Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão.

O humano na Contemporaneidade, sujeito e objeto da educação e da formação, não é mais o Homem abstrato, cópia de uma ideia perfeita que habita fora do tempo e da história; no entanto, ainda é sujeito que se constitui e é constituído, em âmbitos ético, estético, social, político. A razão não rege mais como soberana, é ela e suas circunstâncias. Depois de Hiroshima, Nagasaki, Auschwitz, a face mais perversa do humano foi revelada. Sabemos do que o Homem é capaz com seu desejo incontido de domínio sobre a natureza e sobre os próprios homens. Assim, compreender e não deixar cair no esquecimento a memória dos processos históricos (de amplitudes local e global) é parte essencial de uma formação humana eticamente comprometida com uma nova humanidade.

Tabela 30 – Categoria nuclear *formação humana* e suas orbitais

Categoria nuclear	Subcategorias/ orbitais	Frequência
		Nº
Formação humana	Identidade	01
	Sexualidade	02
	Escola e academia	01
	Maturidade	01
	Estética	01
	Moral	01
Total		07

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

A categoria nuclear *formação humana*, como parte da área temática *formação* corresponde a 8,08 % e ao seu entorno encontram-se orbitais de baixa frequência conforme mostra a tabela 29. Tais orbitais apontam a temática da *formação humana* voltada para questões de âmbito da subjetividade do sujeito: sexualidade, maturidade, estética, moral. Não aparece aqui nenhuma referência à formação técnica e instrumental do sujeito.

Tabela 31 – Categoria nuclear *Formação* e seus orbitais

Categoria Nuclear	Subcategorias/ orbitais	Frequência
		Nº
Formação	Ciências e tecnologias	01
	Movimentos populares	02
	Trabalho	02
	Ensino fundamental	02
	Estética	03
	Memória	02
	Futebol	01
	Educação especial	01
	Criança	01
	Parteira	01
Total		16

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

Tabela 32 – Categoria nuclear *Formação continuada* e seus orbitais

Categoria nuclear	Subcategorias/ orbitais	Frequência
		Nº
Formação continuada	Educação infantil	04
	Proinfo	01
	Educação física	01
	Docente	02
Total		08

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

Tabela 32 – Categoria nuclear *Formação profissional* e seus orbitais

Categoria nuclear	Subcategorias/ orbitais	Frequência
		Nº
Formação profissional	Assistente social	01
	MST	01
	Indústria de cerâmica	01
	Produtividade	01
Total		04

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

Tabela 33 – Categoria nuclear *Formação indígena e cultural* e seus orbitais

Categoria nuclear	Subcategorias/ orbitais	Frequência
		Nº
Formação indígena	Novas tecnologias	01
Formação cultural	Corpo	01
Total		02

Fonte: cadernos I, II, III, IV de dissertações (organização do autor).

9.4 Disposições das categorias temáticas que compuseram a área temática da formação

A área temática da “formação” constitui-se de categorias temáticas (136)¹⁶⁵ dispostas da seguinte forma:

a) Do ano de 1990 a 2014 temos apenas a expressão “formação”, com uma frequência (96) que corresponde a 70,58% (de 136) do total de categorias que apareceram compondo esta área temática. O ano de 2002 é onde a categoria tem sua maior frequência (11).

b) Do ano de 1996 a 2014 a categoria formação¹⁶⁶ encontra-se adjetivada pelas expressões: humana (3)¹⁶⁷, médica (2), política (1), professores (19), cultural (1), continuada (10), acadêmica (1), trabalhadores (2) e estética (1) correspondendo a 29,41%.

O que demonstram os dados da letra “b” é a ênfase sobre as categorias ‘formação de professores’ e ‘formação continuada’. Essas duas categorias estão alinhadas com o objetivo de formação de recursos humanos presentes nas políticas para a Pós-Graduação nos PNPG, em que o I explicita e especifica a formação de professores como meta da PG. Portanto, o que aparece de pesquisa nas dissertações em relação a essa área temática está alinhado com o

¹⁶⁵ Total das categorias temáticas que compuseram o campo temático “formação”.

¹⁶⁶ Essa palavra como categoria aparece sozinha de 1990 a 2014 numa frequência de 96.

¹⁶⁷ O número entre parênteses corresponde à frequência da palavra.

Regimento Interno do PPGE (1992); este, por sua vez, em sintonia com a política para a Pós-Graduação (via PNPG), que prevê a formação de professores como prioridade.

9.5 As múltiplas faces da área temática “Formação” no campo do PPGE/UFSC

Quadro 36 - Categoria temática formação e suas adjetivações

Nº	Ano	CATEGORIA TEMÁTICA	TÍTULO	ADJETIVAÇÃO
1		Formação	A formação da criança e a ciranda infantil do MST (movimento dos trabalhadores rurais sem terra)	Criança
2	1990	Formação	A formação de um homem novo no processo de produção autogestionária	Humana
3	1990	Formação	Licenciatura em física da UFSC: análise a luz do referencial de Eisner e Vallance	Professor de física
4	1990	Formação	A prática de ensino do curso de ciências numa abordagem problematizadora: uma proposta utópica	Professor de ciência
5	1992	Formação	A construção da identidade do homem do contestado enquanto grupo social	Sócio-política
6	1993	Formação	A formação dos profissionais de ensino: gêneses e estrutura do habitus de professor	Professor
7	1993	Formação	Processo de constituição curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor	Professor
8	1993	Formação	Educação ou adestramento ambiental	Ambiental
9	1993	Formação	A formação do professor das séries iniciais do ensino do 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de SC.	Professor (series iniciais)
10	1994	Formação	A aprendizagem em química/ciências e a formação em magistério de 2º grau.	Magistério
11	1994	Formação	O fetiche da formação escolar e acadêmica. A coisificação das relações no âmbito escolar e acadêmico	Acadêmica e escolar
12	1996	Formação	A educação estética na formação do técnico de nível médio	Técnica
13	1996	Formação	História da ciência e ensino: contribuições para a formação do professor de biologia	Professor (de biologia)
14	1996	Formação	Concepções de tecnologias: uma contribuição para a formação de professores das escolas técnicas	Professor
15	1996	Formação	Formação educacional permanente em ciências naturais e pesquisa-ação na escola do fundamental	Escolar (ciências)
16	1997	Formação	A formação do professor de biologia	Professor (biologia)
17	1997	Formação	A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)	Educadores
18	1998	Formação	A formação de professores de educação artística e sua complexidade pedagógica.	Professor (artes)
19	1998	Formação	O professor de línguas estrangeiras e os recursos informatizados	Professor (língua estrangeira)

20	1998	Formação	A cientifização da prática pedagógica: o papel da biologia na formação de professores nos anos 10	Professor
21	1998	Formação	Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física.	Professor (educação física)
22	1998	Formação	Ensino de Engenharia: novos desafios para a formação docente	Docente (engenharia)
23	2000	Formação	A (Des) positivação na formação do educador em ciências exatas e naturais	Professor (ciências naturais)
24	2000	Formação	Formação continuada de educadores: uma reflexão do cotidiano da escola pública	Continuada (professores)
25	2000	Formação	Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço social sob a perspectiva dos professores da educação infantil	Acadêmica (serviço social)
26	2000	Formação	Jean- Jaques Rousseau: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação	Humana
27	2000	Formação	A formação em serviços de professoras das séries iniciais do próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão: Frente Popular 93/96	Professores (ensino fundamental)
28	2000	Formação	Educação à distância na formação continuada de educadores	Continuada (educadores)
29	2000	Formação	Formação docente no curso de licenciatura em matemática na UNOESC: A relação da teoria e Prática	Docente (matemática)
30	2001	Formação	Da educação pré-escolar à Educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores do curso de pedagogia	Professores (de pedagogia)
31	2002	Formação	Trabalho coletivo de conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento conquista na fronteira.	Humana
32	2003	Formação	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: o curso de pedagogia em análise	Professores (series inicial)
33	2003	Formação	Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social	Professores (matemática)
34	2003	Formação	Por uma Psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930-1940	Professores (catarinenses)
35	2005	Formação	Anísio Teixeira e a Escola Normal de Caetité/BA: um projeto de formação de professores primários (1926-1941)	Professores (primários)
36	2006	Formação	Artifícios sem arte: o trabalho e a formação das mulheres em uma indústria cerâmica de SC.	De mulheres (na indústria)
37	2007	Formação	Indústria cultural, subjetividade e formação danificada na dialética do esclarecimento e nas mínimas moralia.	Subjetividade
38	2009	Formação	Memória e experiência: elementos de formação dos sujeitos de capoeira	Capoeirista
39	2010	Formação	Estética nietzschiana: para pensar a formação na/pela	Humana

			dança	
40	2010	Formação	O conhecimento na formação humana: elementos para uma perspectiva ontológica do currículo escolar	Humana
41	2011	Formação	Formação estética em Rousseau e o cultivo da natureza	Estética
42	2011	Formação	A formação técnico-profissional em agroecologia no MST//SP	Técnica e profissional
43	2011	Formação	Rede Kipus de formação docente na América Latina e Caribe – do protagonismo à subordinação	Docente
44	2012	Formação	A educação das crianças em Montaigne – uma ideia de formação humana	Da criança
45	2012	Formação	O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina	Professores (edu. Especial)
46	2012	Formação	A construção e a utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física	Professores (ed. física)
47	2012	Formação	A formação dos professores do campo: um estudo na Serra Catarinense	Professores (do campo)
48	2012	Formação	O PROFOR/UF SC como território de formação docente	Docente
49	2012	Formação	Pedro Nava e o potencial (auto) formativo da memória	Humana
50	2012	Formação	Através das lentes: a fotografia como instrumento educativo de construção dos sujeitos	De sujeitos
51	2013	Formação	Corporalidade da mulher artesã: elementos da formação cultural entre o anacronismo e o desejo de vida.	Cultural (da mulher)
52	2013	Formação	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos	Professores (EJA)
53	2013	Formação inicial	A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente	Professor (sociologia)
54	2013	Formação	A formação docente de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emanuel Levinas	Docente
55	2013	Formação	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório	Acadêmica (química)
56	2013	Formação	Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes.	Professor (EJA)
57	2013	Formação	Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina – 1942-1959)	Professores (meio rural)
58	2013	Formação	Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período de 2000 – 2010.	Continuada de Professores (história)
59	2014	Formação	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.	Continuada (ed. infantil)
60	2014	Formação	Programa de formação dos professores de ensino básico, técnico e tecnológico: um estudo a partir das vozes dos educadores.	Professor (ed. básica)
61	2014	Formação	Vir-a-ser da sensibilidade: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura	Humana (estética)
62	2014	Formação	Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do Brasil (2003-20014)	Professor (nível superior)
63	2014	Formação	A morte no processo de formação humana par a vida	Humana

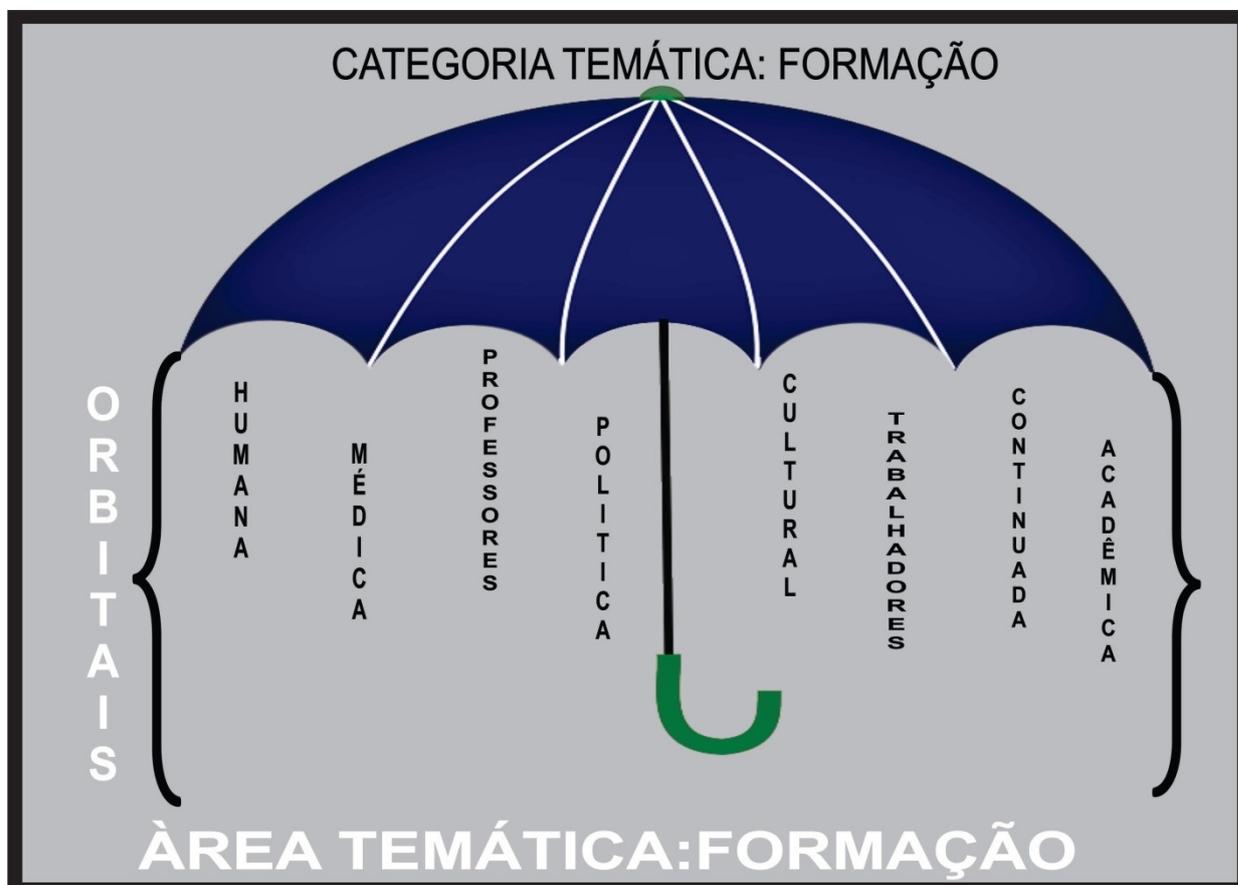
64	2014	Formação	Crescimento: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno	Formação (John Dewey)
65	2014	Formação	A história e o outro: indícios para uma teoria da formação	Formação (teoria)
66	2014	Formação	Profissionalização e escolarização de jovens atletas de futsal em Santa Catarina	De atletas
67	2014	Formação	Letramentos e práticas pedagógicas na educação profissional: um estudo de caso de formação continuada para as mídias para os professores do SENAI/SC	Professores
68	2014	Formação	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)	Continuada (professor alfabetizador)

Fonte: Apêndice - (lista/relação de dissertações de 1988-2014).

*Amostragem de 50% das dissertações que têm a categoria nuclear Formação.

O Quadro acima (36) é uma amostra que corresponde a 50% (68) do total da categoria que compôs a área temática da formação que está em sua maior parte concentrada, ou voltada, para a adjetivação “professor”, ou seja, Formação de professores. De maneira ilustrativa, a figura abaixo ajuda a compreender a organização e relações entre a categoria formação e suas adjetivações (variações) que compõem a área temática.

Figura 6 - Ilustração da área temática formação



Fonte: elaboração do Autor

Na categoria formação, a adjetivação “professor” encontra-se disposta da seguinte forma: a) Quando sozinha, sua frequência corresponde a 9; b) Quando especificada temos: de ciência (4); de artes (1); de língua estrangeira (1); educação física (3); séries iniciais (2); ensino fundamental (1); educação básica (1); de engenharia (1); nível superior (1); educação especial (1); do EJA (2); matemática (2); primário (1); de pedagogia (1); catarinense (1); do campo (2).

Quando é adjetivada por “humana”, a categoria formação – formação humana – situa-se em segundo lugar quanto à sua frequência, o que corresponde a 8. A categoria “formação continuada” aparece em terceiro lugar (5); em quarto, formação acadêmica e escolar, seguidas de: sociopolítica, ambiental, escolar, estética, subjetividade, sujeito, criança, educadores, todas com frequência 1. Com frequência 2, temos: sobre o conceito de formação, de atleta, da mulher e técnica. A proeminência nessa área da formação está na categoria “formação de professores”, associada à “formação continuada”, nada muito estranho para um programa em educação para o qual a política indutora (PNPG) priorizava a formação de recursos humanos para o sistema universitário e outros níveis de ensino.

Quando fazemos a análise da “área temática da formação” por quadriênio - temos:

a) 1988-1991 – de 7 áreas, ocupa a 4ª posição, o que corresponde a 7,9% do total de 38 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: docente (1) e humana (2);

b) 1992-1995 – de 11 áreas, ocupa a 4ª posição, o que corresponde a 10,29% do total de 68 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: docente (6), identidade docente (1);

c) 1996-1999 – de 10 áreas, ocupa a 3ª posição, o que corresponde a 15,18% do total de 79 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: humana (2), docente (10);

d) 2000-2003 – de 20 áreas, ocupa a 1ª posição, correspondendo a 17,41% do total de 224 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: docente (36), humana (1), professor de inglês (1), professor de biologia (1), totalizando 39;

e) 2004-2007 – de 28 áreas, ocupa a 1ª posição, o que corresponde a 15,27,29% do total de 203 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: professores (21), continuada (4); trabalhadores (1); prática docente (2); formação (2)¹⁶⁸; subjetividade (1), totalizando 31.

¹⁶⁸ Aqui a palavra “formação” aparece duas vezes sozinha na frequência das categorias que compõem o campo temático.

f) 2008-2011 - de 18 áreas, ocupa a 1ª posição, o que corresponde a 13,66% do total de 161 categorias temáticas, nas quais a formação refere-se à: política (1); docente (11); continuada (2); formação¹⁶⁹ (4); filosófica e humana (1); ensino médio (1); qualificada de mão de obra (1); subjetivação e cuidado de si (1), totalizando 22.

g) 2012-2014 - de 16 áreas, ocupa a 1ª posição, o que corresponde a 25,40% do total de 122 categorias temáticas das quais a formação refere-se à: professores (9); subjetividade (1); cultural (1); formação (12); continuada (7); acadêmica (1), totalizando 31.

O quadriênio com a maior frequência de categorias temáticas, ou seja, em que houve maior número de defesas de dissertações foi o de 2000-2003, com 224 categorias, das quais 17,41% constituem a área temática da formação, ocupando portanto a 1ª posição. Contudo, de todos os quadriênios, é o de 2012-2014, também com a área temática da formação na 1ª posição, que corresponde ao maior percentual: 25,40% do total das 122 categorias, dessas 31 referem-se à área formação. Comparando esses dois quadriênios, o que se conclui é que o de 2000-2003 é o mais expressivo em pesquisas com temáticas inseridas na área da formação (39), tendo em 2000 sua frequência (6), em 2001 (2), 2002 (11), 2003 (10). A formação docente é a categoria de maior presença de 1988 a 2014; logo depois vem a formação humana.

¹⁶⁹ Aqui a palavra “formação” aparece quatro vezes sozinha na frequência das categorias que compõe o campo temático.

9.6 Ordem da categorização dos orbitais da área temática formação

Quadro 37 - Categorização dos orbitais da área temática “formação”

CATEGORIZAÇÃO	LICENCIATURAS 6,62% (12)	CIÊNCIAS 1,65% (3)	DOCÊNCIA 8,83% (16)	PRODUÇÃO AGRÍCOLA 2,20% (4)	CIÊNCIAS DA NATUREZA 8,28% (15)	CIÊNCIAS SOCIAIS 3,86% (7)	ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES 2,20% (4)
ORBITAIS	Curso de ciência	Ciência e tecnologia	Professora de ciência	Agroecologia	Educação física (7)	História	Currículo (4)
	Licenciatura	Ciências exatas e naturais	Professora de ed. física (3)	Meio rural	Biologia (3)	Sociologia educacional	
	Curso de magistratura	Ciências sociais	Professor universitário	Questões ambientais	Física	Psicologia	
	Licenciatura em matemática		Professor de história (3)	Agricultores	Química	Pedagogia (2)	
	Licenciatura em física		Professore de artes		Matemática (3)	Ética	
	Magistério		Professor do campo			Literatura	
	Licenciatura - bacharelado		Professor (3)				
	Licenciatura em química		Professor de matemática				
	Magister		Professor alfabetizador				
	Pedagogia da terra		Professor de sociologia				
	Ensino de engenharia						
Ensino de química							
CATEGORIZAÇÃO	AÇÃO DOCENTE 2,76% (5)	ELEMENTOS DA PESQUISA ACADÊMICA 3,31% (6)	MODALIDADE DE ENSINO 2,20% (4)	TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO 2,20% (4)	PROGRAMAS EDUCACIONAIS 2,20% (4)	EDUCAÇÃO INFANTIL 4,97% (9)	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E EDUCAÇÃO 3,31% (6)
ORBITAIS	Cientificização da prática pedagógica	Abordagem epistemológica	Educação à distância (4)	Rousseau	PROINFO (2)	Criança (4)	Novas tecnologias
	Prática pedagógica	Metodologia do ensino		Anísio Teixeira	PROGOR/UFSC	Infância (5)	Tecnologias
	Práticas de ensino (3)	Concepção de criança		Pensamento pedagógico (2)	PNAIC		Fotografia
		Concepção de infância					Computador
		Fundamentos teóricos					Informática
		Teoria					Recursos informatizados
CATEGORIZAÇÃO	CULTURA 5,52% (10)	RELAÇÕES SOCIAIS 4,41% (8)	INDIVIDUAÇÃO 6,62% (12)	NÍVEIS DO ENSINO 8,28% (15)	MOVIMENTOS SOCIAIS 3,31% (6)	FORMAS DE ENSINO 2,20% (4)	DOMÍNIO LINGÜÍSTICO 1,10% (2)
ORBITAIS	Estética (5)	Trabalho	Corpo	Ensino superior	MST (3)	Edu. Técnica	Língua estrangeira
	Artes	Produtividade	Maturidade	Ensino básico técnico	Lideranças dos movimentos populares	EJA (2)	Bílingue
	Memória (2)	Profissionalização	Sexualidade (2)	Séries iniciais (5)	Assentamento	Formação científica	
	Indústria cultural	Operário	Etnias		Contestado		
	Mídia	Competência e habilidade	Subjetividade	Edu. Infantil (7)			

ORBITAIS		Trabalho coletivo	Identidade				
		Técnicas	Habitus	Primário			
		Parteiras	Negras				
			Surdos				
			Edu. De surdos				
CATEGORIZAÇÃO	COMPETÊNCIA 2,20% (4)	PROFIS SÃO 0,55% (1)	REDE DE ENSINO 1,10% (2)	ORGANIZAÇÃO SOCIAL 3,31% (6)	LOCALIZAÇÃO 2,20% (4)	AGENTES SOCIAIS 1,65% (3)	NÚCLEOS DE ESTUDO 1,10% (2)
ORBITAIS	Formação inicial	Assistente social	Professor de escola pública	Constituição	Argentina	Mulheres	NEEP
	Capacitação		Rede pública	Política (2)	Província de SC	Jovens atletas	Núcleo de alfabetização - UFSC
	Continuada (2)			Discurso (3)	América latina	Idoso	
					Ocidental		
CATEGORIZAÇÃO	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO 1,65% (3)						
ORBITAIS	UNOESC						
	UDESC						
	IFSC						
Total de orbitais	181						

Fonte: Tabelas da coleta de dados dos resumos das dissertações 1989-2014.

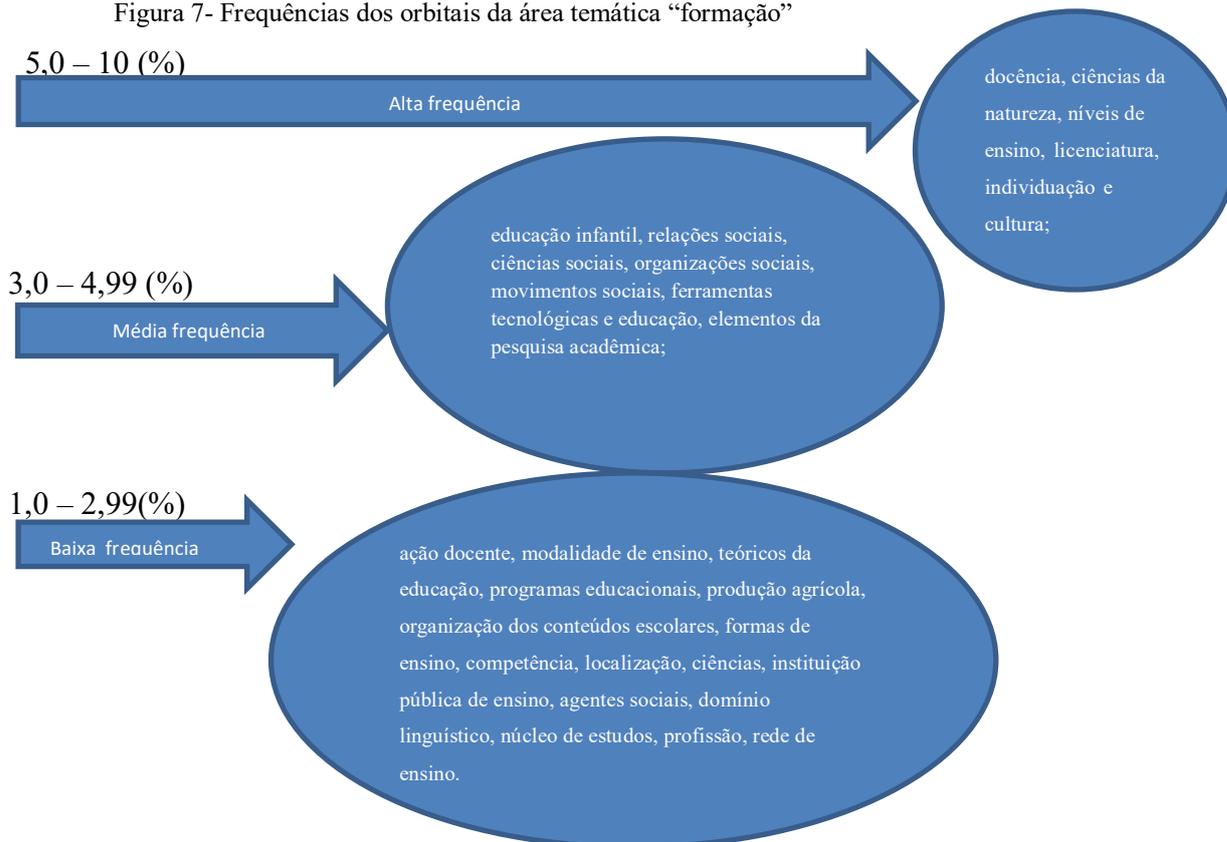
Dos orbitais da área temática formação, agrupados por similaridade, formamos 29 categorias. Pela ordem da distribuição de frequência, as quatro primeiras categorias chamaram nossa atenção, pois nos levaram a inferir que a categoria formação está num primeiro momento voltada para a docência (8,83%) e a formação nas licenciaturas (6,62%) na área das ciências da natureza (8,28%), especificamente nas disciplinas de educação física, matemática e biologia, no nível de ensino (8,28%) da educação infantil e das séries iniciais. As vinte e nove categorias orbitais podem ser divididas em três escalas de frequências que variam de 1% - 10%.

a) de 10,0% - 5,0% - Alta frequência - da qual fazem parte: docência, ciências da natureza, níveis de ensino, licenciatura, individuação e cultura;

b) de 4,99% - 3,0% - Média frequência – da qual fazem parte: educação infantil, relações sociais, ciências sociais, organizações sociais, movimentos sociais, ferramentas tecnológicas e educação, elementos da pesquisa acadêmica;

c) de 2,99% - 1,0% - Baixa frequência – da qual fazem parte: ação docente, modalidade de ensino, teóricos da educação, programas educacionais, produção agrícola, organização dos conteúdos escolares, formas de ensino, competência, localização, ciências, instituição pública de ensino, agentes sociais, domínio linguístico, núcleo de estudos, profissão, rede de ensino.

Figura 7- Frequências dos orbitais da área temática “formação”



Fonte: Autor.

9.7 A metodologia na área temática formação

9.7.1 Tipologias de métodos na pesquisa em educação

Gamboa (2012, p. 33), inspirado por Demo (1985), apresenta algumas tipologias de métodos na pesquisa em educação, que desenvolvem diferentes procedimentos e técnicas (metodologias) que poderão nos ajudar na organização e análise dos dados que levantamos a partir dos resumos das dissertações que compõem nosso *corpus* de fonte empírica. Como primeiro exemplo, temos o *empirismo*, que dá ênfase aos procedimentos da observação e do experimento, assim como foi visto antes, no pensamento de Bacon, acrescido de outros como Locke e Hume. A validade dos enunciados científicos reside na lógica e na base empírica. O *positivismo* são aquelas doutrinas que consideram apenas os objetos adquiridos pelos dados dos sentidos e aparece em várias versões; o *estruturalismo*, que

[...] não faz como o funcionalismo que generaliza sobre as observações particulares, mas busca o que há em comum em todas as sociedades de diferentes tempos e

espaços, busca uma invariante nas variantes, uma espécie de ordem das ordens de inconsciente coletivo ou álgebra do cérebro (GAMBOA, 2012, p. 37).

Em seguida, o funcionalismo, que aparece nas regras do método sociológico de Durkheim, e também em Parsons (1902–1979). “Ao estudar os fenômenos sociais ou educacionais, legitima a situação idealizada da harmonia social e considera o conflito como patológico” (GAMBOA, 2012, p. 36); o *sistemismo*: “o homem aparece como peça na imensa maquinaria da organização social” (GAMBOA, 2012, p. 36); e por último a *dialética*, que existe sob várias perspectivas. Estas abordagens teóricas podem ser associadas, por exemplo, às linhas básicas, ou tipos de pesquisa (DEMO, 1985, p. 23), a saber:

a) A pesquisa teórica:

Transita por quadros teóricos, ou bibliográficos, referentes ao objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa, bibliográfica, é o mais citado no conjunto dos resumos das dissertações do PPGE/UFSC (1989-2014), correspondendo a 39,83% (298)¹⁷⁰. Demo sugere que este tipo de pesquisa pressupõe alguns procedimentos, tais como: domínio dos clássicos; domínio de uma bibliografia fundamental; olhar crítico na leitura dos textos.

b) A pesquisa metodológica:

Está voltada para as questões metodológicas da pesquisa e não da realidade, sua importância é na ajuda do amadurecimento metodológico do pesquisador; como já visto, à ciência, o domínio de procedimentos dessa natureza é imprescindível.

c) Pesquisa empírica:

Voltada para a manifestação dos fenômenos que podem ser observados e experimentados. Além da observação como procedimento, trabalha na coleta, manipulação de dados, fatos e na mensuração dos resultados, é outra faceta do tipo de pesquisa que também podemos chamar de quantitativa, que corresponde a 2,94% (22). A pesquisa empírica também aparece categorizada como: Tipo de pesquisa - *empírica* 3,87% (29); Método de pesquisa-*empírico-analítica* 0,78% (2); Empírico-descritiva 0,39% (1); empírico 0,39% (1); e como Procedimentos de coleta e tratamento de dados – entrevista, 32,13% (295); questionário, 12,52% (115); observação participante, 3,59% (33); entrevista semiestruturada, 4,13% (38); observação, 10,78% (99); questionário estruturado, 0,21% (2).

Em nossa cultura acadêmica, os dados desempenham um papel singular nos tipos de pesquisas empíricas que usam distintos e diversos procedimentos no levantamento e análise de dados.

¹⁷⁰ Frequência da categoria

Na organização dos dados com os quais estamos trabalhando, estabelecemos três categorias de análise na composição do campo metodológico: tipo de pesquisa; métodos; e procedimentos (acompanhados da frequência - número de vezes que aparece e a percentagem), retirados dos resumos da população de dissertações¹⁷¹ que foram analisados. A classificação mediante a categorização que estabelecemos, necessariamente, não significa que no texto das dissertações houve ou não compreensão e uso corretos daquilo que cada pesquisador declarou nos resumos. Vimos que é comum o uso de vários procedimentos lógicos e técnicos, assim como o enquadramento da investigação em mais de um tipo de pesquisa e procedimentos. Isso pode apontar para certa flexibilização metodológica presente nas pesquisas, o que não impede de perguntarmos sobre a compatibilidade lógica e epistemológica quanto ao método, procedimentos, abordagens e objetos de cada investigação. Para bem ilustrar tal condição retiramos de uma amostra dos resumos, *ipsis litteris*, a parte do texto que informa a metodologia da pesquisa. Vejamos:

1. Os dados foram organizados em relatórios descritivos das tele aulas observadas, e sua análise foi realizada a partir da matriz conceitual que está contextualizada em cada capítulo no referencial teórico (Dissertação I, 2001).
2. Os dados coletados foram obtidos a partir de análise documental e de entrevistas com um grupo de profissionais intencionalmente escolhidos: professoras leigas de cinco creches comunitárias, coordenadoras de creches comunitárias [...] (Dissertação II, 2001).
3. Utiliza depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como documentos, fotos e textos relativos ao objeto pesquisado [...] (Dissertação III, 1997).
4. Em seguida, analisou-se, nos depoimentos dos professores de história, geografia e português que trabalham com alunos do 1º grau da mesma escola, a representação que estes professores fazem da sua prática pedagógica (Dissertação IV, 1989).
5. São aqui analisados registros de 179 aulas de Biologia e entrevistas realizadas junto a 28 professores desta disciplina de escolas de nossa comunidade. Esta análise foi feita à luz de um referencial teórico que partindo do entendimento das relações entre escola e sociedade aponta a escola como agência determinada mas também como mediação no conjunto das práticas sociais. Tomamos então como fio condutor a classificação das tendências pedagógicas elaboradas por Saviani e contextualizadas também por Libâneo (Dissertação V, 1988) .
6. [...]trabalhando em diferentes linguagens (fotografia, filmagens, falas e desenhos de crianças), acaba por revelar as representações das crianças sobre seu viver no interior da instituição (Dissertação VI) .

¹⁷¹ Cf. Apêndice.

7. Assim, a pesquisa, de caráter qualitativo, teve como sujeito as professoras das séries iniciais que trabalham, no ano de 1999, na rede municipal de ensino do município de São José – SC. [...] adotamos como referencial teórico “A transposição didática”, cujo estudo trata do processo evolutivo pelo qual passa o objetivo de ensino, estudo esse empreendido por estudiosos franceses, como Chevallard (1991), Astolfi (1995), Verret (1975) e outros (Dissertação VII) .

8. Analisa o discurso dos cursos de duas Universidades Públicas em Florianópolis, sabendo que essas instituições são destinadas à formação inicial de professores (as) da educação infantil [...] por meio da análise da grade curricular e das entrevistas com a coordenação e com egressas dessas Universidades. Trabalhou-se com Foucault e Freud, assim como autores feministas pós-estruturalistas na tentativa de definir esses temas investigados sem limitá-los (Dissertação VIII, 2007) .

9. [...] buscamos na voz do professor elementos para compreender as relações entre educação e tecnologia numa perspectiva sócio histórica [...] (Dissertação IX, 2001).

10. O ambiente de pesquisa foi a sala de aula do Curso de Biblioteconomia da UFSC, sendo que foram estudados dois grupos de sujeitos, isto é, quinze docentes do CIN, que ministram disciplinas no Curso de Biblioteconomia e doze alunos a partir da quarta fase. Para alcançar o objetivo utilizou-se uma metodologia qualitativa. O instrumento utilizado na coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. Na análise das informações obtidas nas entrevistas foi utilizada uma modalidade de análise do discurso, que é o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Dissertação X, 2001).

Dos exemplos enumerados acima, os resumos que informam o tipo de pesquisa ao qual se referem são os: II, que menciona fazer uma análise documental explorando os dados que serão coletados, podendo ser chamada de pesquisa exploratória; O resumo VII, que diz ser uma pesquisa de abordagem qualitativa¹⁷². O resumo X indica o uso de uma metodologia qualitativa, o que nos parece ser um tanto quanto generalizante, portanto, não define com clareza e especificidade a que tipo de pesquisa se refere.

Quanto ao método, chamou-nos a atenção a problematização que Souza *et al.* (2011) levantou, ao apontar para a difusão de uma visão sobre ele, presente também nos ambientes acadêmicos, de que seria ou se reduziria a um conjunto de procedimentos técnicos de coleta e tratamento de dados, considerando-o como sinônimo de metodologia. Semelhantemente, ressalta Ludwing (2014, p. 204):

¹⁷² Poder-se-ia dizer que de forma geral as pesquisas correspondem a duas grandes abordagens: qualitativa ou quantitativa, o que necessariamente não expressa, ainda, o tipo de pesquisa, é preciso que haja um delineamento, especificidade das abordagens citadas (PRAÇA, 2015).

A pouca relevância atribuída ao método é resultante também das várias concepções relativas a ele e que se encontram introjetadas na subjetividade dos pesquisadores as quais não passam pelo crivo da Filosofia da Ciência. Com efeito, existem aqueles que o definem como um conjunto de prescrições abstratas, os que o conceituam como a junção das técnicas e dos procedimentos utilizados na investigação, os que o entendem como a menção da sequência dos passos a serem dados pelo pesquisador e aqueles que postulam que ele é a maneira pela qual a prática científica é exercida. Não podemos esquecer, inclusive, que existem intelectuais que não concedem relevância ao uso de determinado método.

Nenhum dos dez recortes acima faz referência explícita ao método usado na pesquisa. Quanto aos procedimentos, exceto os resumos das dissertações VII e IX, todos os outros indicam procedimentos de coleta e análise de dados – a saber: observação; análise de currículo; entrevista; entrevista semiestruturada; depoimento; análise de registros; fotografia; filmagem; desenhos; análise de grade curricular.

9.7.2 Quanto ao tipo de pesquisa na área temática formação

Quando verificamos a metodologia da categoria temática formação¹⁷³, também quanto ao tipo de pesquisa, o bibliográfico assume a liderança com frequência de 32,43%, seguido de: análise documental – 28,37%; qualitativa – 10,81%; quantitativa e análise exploratória - ambas com 5,40%; pesquisa-ação – 4,05%; estudo de caso – 2,70%; teórica, empírica, de campo, descritiva – 1,35%.

9.7.3 Quanto aos procedimentos na coleta de dados na área temática formação

Partindo da tabela 20, o procedimento que corresponde a 45,45% é a “entrevista”, que aparece nas dissertações 3, 7, 10, 14, 18, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 56, 60, 63, 67. O uso de “questionário” aparece em segundo lugar, presente em 21,21% das dissertações (Apêndice 5): 3, 10, 15, 29, 66, 67. A utilização da observação (participante, 3,03%) responde por 12,12%. Outros procedimentos com menores frequências também estiveram presentes.

9.7.4 Quanto aos métodos utilizados na área temática formação

Ao verificar os resumos das dissertações, um dado que pouco aparece (informado) é quanto ao método usado nas pesquisas. Quando nos referimos a ele, o entendemos como a maneira pela qual o sujeito, em sua pretensão de abordar e capturar o objeto, com o intuito de compreendê-lo, explicá-lo, manipulá-lo ou intervir sobre ele, opera a partir de um determinado formato de procedimentos lógicos, técnicos e teóricos. Implícito ao método,

¹⁷³ Referente a uma amostragem de 68 resumos de dissertações.

residem pressupostos epistemológicos o que nos leva a inferir que ele é, já em si e por si mesmo, uma concepção do objeto, da realidade.

A partir da constatação de que método e resultado não se separam, a opção por um método passa a configurar-se como uma decisão tão importante quanto a escolha do objeto da pesquisa. Pode-se mesmo dizer que, em ambos os casos, trata-se da mesma escolha, uma vez que os resultados pretendidos não podem ser dissociados do método escolhido (PASCHOAL, 2011, p. 3).

A afirmação de Paschoal parece pressupor que entre método e objeto é preciso que haja coerência do ponto de vista epistemológico. Há objetos que não são possíveis de serem abordados por certos métodos. Assim, ganha reforço o que foi exposto anteriormente: o método não é apenas um caminho de procedimentos para se chegar ao objeto, mas também uma teoria na qual e sobre a qual se situa o objeto escolhido para análise. Embora aqui não estejamos voltados para um exame de cunho estritamente epistemológico dos métodos, nos lembra Gamboa (2014) que esse tipo de abordagem tem como escopo o questionamento da cientificidade dos métodos usados, por meio dele a construção dos objetos, temas e pressupostos ideológicos. Além do mais, “[...] a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas” (GAMBOA, 2003, p. 395). A presença de maior frequência quanto ao método é o Analítico (60%), seguido do Histórico analítico (10%). Todos os outros: Materialismo histórico-dialético; Empírico-descritivo; Dialético histórico-crítico; Histórico-dialético; Dialético; Crítico dialético, que correspondem a 5% cada um. As perguntas que se impõem diante do quadro são: o que se pode dizer sobre os dois métodos em destaque? O que compreende usar tais métodos de pesquisa no campo da educação cuja temática em destaque é a formação?

Sobre o método analítico, recorramos ao mundo grego e vejamos o sentido da expressão analítica: “[...] usada para designar os escritos de Aristóteles que tratam da Lógica - Primeiros Analíticos e Segundos Analíticos” (PASCHOAL, 2011, p. 5). Na esteira dessa tradição, *analítica* refere-se à análise que se dá mediante a divisão dos termos, objetivando uma melhor compreensão do todo. Exemplo notório são os silogismos, que na lógica aristotélica podem ser separados para análise das premissas no intuito de compreender o todo da proposição. O método não pode ser uma armadura de ferro ao pesquisador, sua imaginação pode transgredir limites, propor combinações, compor novos arranjos, e é nessa perspectiva que situamos os que aparecem como históricos analíticos: expressão composta (de certa obviedade), que nos remete ao método histórico e ao analítico. A respeito do primeiro, é possível partir da compreensão que:

O método histórico tem como premissa básica a crença na História como ciência e disciplina capaz de explicar estruturas e acontecimentos, notadamente os de foro político-econômico. O fenômeno histórico proveria, neste sentido, um contexto para a análise das organizações, ou seja, os laços que amarram organizações e sociedade (GOLDMAN, 1994 *apud* SAUERBRONN; FARIA, 2006, p. 2).

A trajetória da historiografia é marcada por duas perspectivas colocadas como antagonicas: História Tradicional (ou Velha História) e a História Total (ou Nova História). O primeiro lançou raízes até o século XIX, cujas características são delineadas por “narrativa linear, análises de curtos períodos temporais, foco no âmbito político e a atribuição de relevância aos eventos, conjunturas e personagens específicos”; a segunda, Nova História, corroborada após o século XX, é marcada por características como: “digressões e remissões, análise de longos períodos temporais, maior flexibilização da investigação voltando-se aos campos social e econômico, maior relevância à interpretação das estruturas duradouras” (CURADO, 2001; MARTINS, 2001). A tensa questão aqui refere-se aos usos e significados que as distintas perspectivas dão ao saber histórico, portanto, estamos diante de uma questão de disputa de poder por um campo – as narrativas históricas estão condicionadas às suas perspectivas de abordagens (métodos), o que significa fazer um tipo específico de análise que tem seus pressupostos teóricos e ideológicos (implícitos ou explícitos) pois “cada corrente enxerga de forma diferente as relações entre poder e política para a compreensão do passado” (SAUERBRONN; FARIA, 2006, p. 2).

Para melhor caracterizar o método histórico é necessário diferenciar a historiografia da história oral quanto à forma de coleta de dados. Na historiografia é pertinente fazer uso de diversas fontes de dados, como: textos acadêmicos, palestras, reportagens jornalísticas, documentos legais e entrevistas. Já a história oral estaria baseada na coleta de depoimentos, Fatos históricos como construção social e narrativas históricas que celebram a experiência humana. Fatos históricos podem ser descobertos e suas interpretações como construções sociais e narrativas vão além do storytelling Objetividade/Subjetividade que podem seguir duas linhas de trabalho: depoimentos como alternativas para a complementação de dados históricos; depoimentos como demonstração da relação entre memória, história e representações (FERREIRA, 1994; ALBERTI, 1989 *apud* SAUERBRONN; FARIA, 2006, p. 3-4).

Tabela 34 - Somatória da metodologia da categoria “Formação” (análise parcial de uma amostra)

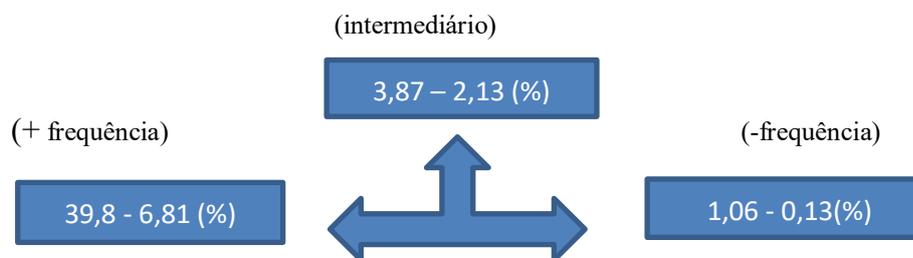
Tipo de pesquisa	Freq.	%	Procedimentos	Freq.	%	Tipo de pesquisa	Freq.	%	Método	Freq.	%
Pesquisa-ação	3	4,05	Seminário	1	3,03	Análise exploratória	4	5,40	Materialismo histórico-dialético	1	5,0
Estudo de caso	2	2,70	Trabalho de grupo	1	3,03	Análise de conteúdo	1	1,35	Empírico-descritivo	1	5,0
Descritiva	1	1,35	Observação	4	12,12	Etnográfica	2	2,70	Dialético histórico-crítico	1	5,0
Teórica	1	1,35	Questionário	7	21,21	Histórica de teorização	1	1,35	Histórico-dialético	1	5,0
Análise Documental	21	28,37	Entrevista	15	45,45						
Quantitativo	4	5,40	Leitura	1	3,03				Dialético	1	5,0
Bibliográfico	24	32,43	Entrevista semiestruturada	2	6,06				Analítico	12	60,0
Qualitativa	8	10,81	Observação participante	1	3,03				Histórico analítico	2	10
Empírico	1	1,35	Oficina de fotografia	1	3,03						
De campo	1	1,35							Crítico dialético	1	5,0
Total	66 *			33			8*			20	

Fonte: Cadernos I, II, III e IV

9.7.5 Cinco tipos de pesquisas mais expressivos

No quadro geral da metodologia, os cinco tipos de pesquisas mais expressivos estão na seguinte ordem: bibliográfico (39,83%); qualitativo (16,57%); estudo de caso (9,62%); etnográfico (7,62%); pesquisa-ação (6,81). Os cinco menos expressivos são: teórico-documental (0,13%); perspectiva histórica (0,13%); exploratório-analítico (1,06%); estudo comparativo (0,26%); diagnóstica (0,26%). Há um grupo de tipo de pesquisa que estão entre os dois extremos (mais usados e menos usados) ocupando uma posição intermediária – a saber: empírico (3,87%); de campo (3,87%); quantitativo (2,94%); análise de conteúdo (2,80%); exploratória (2,13%). A imagem que segue ilustra-nos os três conjuntos de tipos de pesquisa: com mais frequência; intermediário e menos frequência.

Figura 8 – Conjunto de tipos de pesquisa por frequência



A presença da pesquisa bibliográfica é constante e hegemônica tanto no quadro geral de metodologias como nas categorias temáticas¹⁷⁴ apontadas até aqui.

¹⁷⁴ Referentes a dois campos temáticos: formação e educação infantil

10. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

10.1 Eu e minhas experiências formativas

10.1.1 A experiência formativa no doutorado

A ponderação primeira a ser feita refere-se ao processo formativo que o tempo do doutorado possibilita, exclusivamente, na trajetória da escrita do texto da pesquisa. Esse tempo de solidão é singular em nossa autoformação - forjado pelo exercício da autonomia que caminha ao lado das intervenções formativas da orientação e do desejo de constituir-se pesquisador. Além do mais, com nossa investigação, chegamos apenas em algum lugar, não *no lugar*. De outra forma, podemos dizer: chegamos a algum resultado, não ao resultado, pois o espaço que propusemos problematizar, mediante nossa pergunta,¹⁷⁵ encontra-se aberto a outras indagações e abordagens de distintas matizes. Todavia, percebo que um dos desafios, que não é de minha exclusividade, nessa trajetória formativa, refere-se à questão do tempo acadêmico e dos percalços que rondam a prática da orientação.

A pesquisa (tese) é resultado (produto) do processo de quatro anos do doutorado, portanto, o momento litúrgico da defesa é fragmento de tudo que compôs aquilo que de alguma forma nos tocou nas experiências de vários e distintos encontros e desencontros, tais como: participação das disciplinas nos seminários; os grupos de pesquisa; a escrita coletiva de artigos; orientação (também à distância); os debates calorosos pelas redes sociais; participação em eventos. Tais experiências passaram por mim e de alguma forma provocaram meu olhar, minha sensibilidade, roubaram de mim certezas e semearam inquietantes e profícuas dúvidas, assim como o desafio de continuar lançando perguntas sobre aquilo que permanece na penumbra do (des)conhecido.

10.1.2 A experiência formativa no seminário, na escola

Durante minha passagem pelo seminário, um período de 12 anos, dividido em várias etapas, a palavra formação sempre esteve presente. Ir para o seminário compreende entrar num projeto formativo que tem como fim o sacerdócio católico. Em média, o tempo de formação para quem pretende tornar-se padre (ser ordenado) é de 10 anos. No meu caso, o tempo se estendeu porque entrei cursando o ensino fundamental. Caso continuasse, teria que

¹⁷⁵ Recolocando a pergunta inicial: Quais temáticas e perspectivas metodológicas marcaram presenças na produção de dissertações no PPGE/UFSC de 1984 a 2014?

passar por mais quatro anos de intensa formação (teologia). O seminário é o celeiro formativo da classe sacerdotal da Igreja Católica (estes tornar-se-ão bispos, cardeais...). Ao entrar no seminário, me deparei com uma estrutura cuja função é agir sobre o indivíduo, criando disposições (hábitos) comportamentais: psicológicos, corporal (*hexis* corporal), moral, espirituais; além dessas, a formação supõe criar no indivíduo um conjunto de habilidades práticas imprescindíveis ao ofício sacerdotal, por exemplo a arte de fazer discursos, usada em distintos meios, inclusive os midiáticos. O que se espera do jovem seminarista é que se torne sacerdote segundo as virtudes daqueles colocados nos altares da santidade. Para tanto, o seminário é um local estruturado e estruturante: horários, normas, regras, mobília, dormitórios, campo de futebol, biblioteca, capela, jardins etc. Toda essa arquitetura está a serviço do objetivo formativo pelo qual e no qual todos ali estão inseridos. Similarmente, o mesmo poderíamos dizer das moças que entram para os chamados conventos, com o objetivo de tornarem-se religiosas (freiras); o processo formativo é muito análogo.

Mudando de circunstâncias... Sou voluntário, na atualidade, em uma comunidade terapêutica (ONG) que acolhe rapazes e moças dependentes químicos. Os coordenadores dessa instituição são jovens que livremente se dispuseram em ajudar outros pelo serviço voluntário, num sistema de vida comunitária. Há um bom tempo, a preocupação com a formação dos que prestam serviço voluntariamente faz parte da pauta das preocupações imediatas da instituição, pois a manutenção da obra depende de pessoas que internalizem o que se chama de carisma fundacional¹⁷⁶. Todavia, esse é um processo, um itinerário formativo que também supõe transmitir valores, virtudes, criar disposições de todos os âmbitos da subjetividade, disponibilizar informações, incorporar um repertório de princípios ético-religioso.

O trabalho como professor do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina (há mais de 20 anos) deu-me a oportunidade de participar da elaboração de vários Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); poder-se-ia dizer que o mote por excelência nesses documentos, anos seguidos, é a ideia de formar cidadãos, ou para a cidadania, que muitas vezes é compreendida a partir do dueto: direitos e deveres. No ambiente escolar, educação e formação se coadunam.

¹⁷⁶ Uma forma de viver os conselhos evangélicos cuja primeira experiência faz do sujeito (homem ou mulher) inspiração para o seguimento de outros.

10.2 Escola e formação

10.2.1 A escola e seu ideal de formação

Em Durkheim (2013), a educação assume uma tarefa singular no processo civilizatório, por meio dela a sociedade sobrevive, pois educação é compreendida como um processo que forma nas crianças “[...] certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular” (DURKHEIM, 2013, p. 54). De outra forma, diríamos, formar consiste em criar disposições estruturadas no sujeito, a fim de que este aja em conformidade com os valores sociais.

Do ponto de vista sociológico, *formação* é um mecanismo de sobrevivência, manutenção e continuidade das instituições, portanto, de uma sociedade. Ao divagar pela experiência do seminário, do convento, da escola, da ONG, o intuito foi mostrar o lugar de centralidade que a formação ocupa no campo social e seus distintos espaços. Diríamos que é um dos elementos estruturantes na ordem das sociedades. A partir dos exemplos citados acima, formação está associada a um processo de metamorfose, de transformação que se dá por mecanismos exógenos ao indivíduo, ou seja, aqui formar é transformar o indivíduo em uma categoria política (cidadão), um agente religioso (sacerdote), membro de uma corporação (ONG). Nesses moldes sociais, a formação (Educação) é introjeção, incorporação de disposições, habilidades, valores sociais (coletivos), em conformidade com o ideal de ser humano (Homem) em cada época e horizonte históricos (DURKHEIM, 2013).

Cada contexto histórico, matriz de elaborações conceituais de homem (do humano), estabelece seu projeto formativo-educacional priorizando aquilo que traz em si a potência de tornar o homem mais humano, ou quem sabe, humanizado, civilizado, aculturado – de uma ou de outra forma, parece-nos que a ideia de uma teleologia está implícita nos mais variados projetos formativos.

10.3 Filosofia e formação

10.3.1 Um olhar filosófico sobre formação

O texto de Severino (2006) atribui à Filosofia da Educação a tarefa da busca do sentido de formação humana. Seu ponto de partida está na proposição de que na atualidade (contemporaneidade) a formação humana visada pela educação está voltada para uma formação cultural. Esta concepção coloca-se na contramão da formação e educação que fizeram parte do horizonte grego, nos primórdios da filosofia, em que a educação e a

formação visavam intervir e conduzir o homem a partir de princípios éticos e políticos. Isso reforça a perspectiva do autor que compreende a educação como um movimento que não se circunscreve apenas na transmissão de informações necessárias a um tipo de instrução legitimada pelo poder das instituições públicas ou privadas tuteladas pelo poder do Estado. Uma afirmação que por sua vez define e nega ao mesmo tempo um tipo de educação/formação. Caso alguém perguntasse: mas que noção de educação/formação se coloca além dessa função institucional e instrucional? Responde Severino: “Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *Paidéia*, formação de uma personalidade integral” (2006, p. 621).

Sob certo aspecto, diríamos que a formação (educação) pelo que se apresenta é um processo, dosado de violência, que pela força do poder simbólico molda os indivíduos a partir dos arquétipos sociais de homem, ou seja, indivíduos de virtudes religiosas, políticas, ou mesmo portadores de habilidades técnicas, permitindo corresponder às demandas de determinada sociedade. Todavia, há de se perguntar: há lugar nessas estruturas/projetos formativas(os) (educativas) para que a humanidade¹⁷⁷, potencializada no homem, possa vir-a-ser mediante a formação que contemple o *cultivo de si*¹⁷⁸? O que poderia emergir de novo, de surpreendente, se a formação do cidadão, do padre, do aluno, do professor [...] tivesse dado mais espaço para o movimento e o exercício do cultivo de si? Não se trata de negar as circunstâncias formativas nas quais e a partir das quais nos tornamos o que somos no momento presente. Também não é cair numa atitude de abandono aos fragmentos que nos constituíram elegendo outros como superiores.

O vento leva-me ao encontro das palavras de Carlos Skliar em entrevista a Sampaio e Esteban: “Eu, como qualquer outro, sou fragmento. A academia tenta fazer de nós um sujeito só. E a educação também tenta fazer-nos um sujeito uniforme, coerente, consciente... Acho que somos puro fragmento. Muitos fragmentos”(2012, p. 313). Por vezes, parece que somos levados por certos imperativos formativos, que negam o lugar em nós dos fragmentos da imperfeição, da contradição, do chamado de não saber, do inculto, da ignorância, do profano, do feio, do (des)padronizado, do indefinido [...] como se não fizessem parte de nós. Mesmo

¹⁷⁷ Recordando: As notas de rodapé precisam ser orgânicas ao texto. Não podem ser apenas espaço de recorte/colagem. “[...] Não é um estado no qual entramos ao nascer, mas uma tarefa a ser realizada por meio da disciplina e do esforço consciente do indivíduo” (ALVES, 2018, p. 7).

¹⁷⁸ No final do século XIX, o jovem Nietzsche, em suas *Considerações Intempestivas*, estabelece severas críticas ao sentido dado à ideia de *Bildung*. Nietzsche direciona-se aos que tornaram a *Bildung* instrumento de distinção social em filisteus da cultura. Nas quatro considerações intempestivas, Nietzsche passa a considerar *Bildung* como o cultivo de si (ALVES, 2018).

assim, diante de tanta negação, cultivamos a crença de que não nos tornamos o que de *mais* e *melhor* ainda podemos ser. Não se pode ignorar as instituições e suas performances na formação das individualidades e conservação da ordem social, mas é necessário, por vezes, algumas doses de atitude subversiva e transgressora para ver o que de novo pode emergir entre nós humanos sem negação dos fragmentos que estão aí; não se trata aqui de incorporação de uma perspectiva niilista.

10.4 Sobre o método na pesquisa

10.4.1 Método e empiria

A aplicação metodológica, por vezes, depara-se com elementos limitadores pertinentes à própria estrutura do método ou, em algumas situações, às fontes nas quais o pesquisador, feito inquisidor, espera encontrar respostas às suas perguntas, nos dados coletados. Os limites a que nos referimos pudemos encontrar nos resumos das dissertações, dos quais uma boa parte estavam (des)configurados pela ausência de informações que, sob nossa perspectiva, são indispensáveis na posição e função textual (elementos pré-textuais) que deveriam desempenhar. Tais limites emergiram como pedras ao longo do caminho e fatores restritivos na coleta e exploração de dados. Há objetos possíveis de serem capturados (qualitativamente ou quantitativamente) apenas em sua extensão, todavia, sua dimensão intensa¹⁷⁹ transpõe limites metodológicos e da própria racionalidade científica. Nem sempre, nos objetos por nós abordados, encontramos respostas às nossas perguntas, pois elas são, também, artificios metodológicos que fazem parte do sujeito cognoscente e não do objeto. Essa afirmação é um lembrete ao descompasso e tensão de ordem epistemológica na clássica relação entre objeto e sujeito. Uma das querelas do campo científico (epistemológico) está na ideia da infabilidade do método, ou seja, como se fosse uma estrutura teórica e instrumental de validade universal, capaz de sobrepor circunstâncias, contingências temporais, históricas, sociais e culturais. Não há o método infalível, completo. Aquilo que chamamos de realidade, ou que elegemos como objeto do conhecimento, não é uma peça que tem seu lugar de encaixe na arquitetura metodológica.

De forma provocativa, contra a universalização da racionalização científica, vimos a posição de Paul Feyerabend (1924-1994) em sua obra *Contra o Método*¹⁸⁰ (anarquismo

¹⁷⁹ Cf. Pedro Demo, em palestra sobre metodologia do conhecimento científico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hLqaJLQ5Q4&t=1647s>.

¹⁸⁰ *Contra o Método* é o resultado do que seria um “diálogo” entre Feyerabend e Imre Lakatos (1922-1974).

metodológico¹⁸¹), que é um convite à divagação sobre a relatividade das regras metodológicas na apreensão dos objetos.

10.4.2 Uma possível proposta de estruturação para os resumos

Nosso trabalho com a empiria, na fase inicial, encontrou-se numa relação de tensão: entre as perguntas elaboradas na planilha de coleta de dados e o que os resumos apresentavam. Muitos deles não traziam a escolha do método, os dispositivos (instrumentos) de coleta de dados, nem mesmo o tipo de pesquisa a que se referiam; assim, isso também ocorreu quanto ao aporte teórico utilizado. Alguém poderia então perguntar: como é um resumo ideal? Os componentes ausentes, ao nosso ver, são elementos imprescindíveis, os quais devem ser apontados ao leitor num primeiro momento, no resumo, que é a porta de acesso ao texto. Provocados pela questão levantada, pensamos em uma estrutura de resumo ajustada a partir do que Gamboa (2014, p. 79) chama de “Matriz paradigmática”, uma proposta que direciona a escrita desse elemento pré-textual, a fim de que possa apontar ao leitor os elementos estruturantes da pesquisa [do texto], tais como: (i) técnicos (fontes, técnicas de coleta e tratamento de dados); (ii) metodológicos (abordagem, processo de pesquisa, método); (iii) teórico (núcleo conceitual, autores); (iv) objetivo; (v) justificativa; (vi) objeto; (vii) hipótese (tese); (viii) vínculos coletivos (linha de pesquisa, grupo de pesquisa). Para ilustrar o que queremos contemplar fizemos uso do resumo de nossa pesquisa. Vejamos:

Resumos de dissertações produzidas ao longo de 30 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – *stricto sensu*) da UFSC, constituem o *corpus* textual da empiria na coleta, tratamento e análise de dados dessa pesquisa que tem como título – “Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC”. O problema nuclear, a partir do qual outras questões se desdobram e, insistimos em perseguir, em meio às circunstâncias e contingências sóciohistóricas, está na pergunta: *quais temáticas e perspectivas metodológicas marcaram presenças na produção de dissertações ao longo de trinta anos (1984-2014) de pesquisa stricto sensu no PPGE/UFSC?*

O objetivo é captar e analisar continuidades e rupturas temáticas e metodológicas presentes em dissertações defendidas entre os anos de 1984 e 2014. Para tanto, partimos da tese (hipótese) de que é possível estabelecer um ponto (conceitual) de intersecção entre a produção das dissertações em análise com as políticas públicas através do PNPG (I, II, III, IV e V). Nossa investigação caracteriza-se como “Estado do Conhecimento” mediante perspectiva metodológica, notoriamente, conhecida como “Análise de Conteúdo” (AC) (BARDIN, 2010) definida como um conjunto de instrumentos para coleta e análise de dados visando realizar inferências. Estabelecemos abordagens de cunho quantitativo e qualitativo, utilizando de categorizações, tais como: área temática (categorias nuclear/temáticas, orbitais); área metodológica (método, tipo de pesquisa, procedimentos na coleta de dados). A pesquisa está ancorada na linha Filosofia da Educação, da qual faz parte o grupo de estudos *Bio-grafia-Nietzsche* que a partir do perspectivismo tem realizado profícuos estudos sobre a temática ‘formação’, que emergiu como um dos temas de maior

¹⁸¹ O autor não nega que as pesquisas sejam orientadas por padrões e regras que intervenham nas decisões acerca de procedimentos, hipóteses e teorias.

frequência nos resumos em análise (14,28%), ao lado da pesquisa de tipo bibliográfica (39,83%), do método analítico (61,32%) e da entrevista como procedimento (32,13%). O *locus* de investigação – PPGE/UFSC - situado no macrocenário acadêmico é compreendido como espaço de disputas de distintas ordens dentro de um campo numa rede entrelaçada por discursos e dispositivos, saberes, poderes e agentes, em posse de capitais e no confronto de posições sociais mediante formas de distinção. Esses e outros conceitos estão vinculados nas pesquisas de dois notórios franceses: Pierre Bourdieu (mediante conceitos como: campo, espaço, capitais, estratégia, troca simbólica, conversão de capitais, dominação...) e Michel Foucault (mediante conceitos como: ordem, discurso, poder, continuidade...). Assim, nossa pesquisa justifica-se nos desdobramentos da proposição: o estatuto, ou a posição de cientificidade das pesquisas acadêmicas, corroboradas pela própria instituição, por meio da magia de seu capital simbólico, está imerso em questões de ordem metodológica, teórica e temática, nem sempre explicitadas nos resumos dos textos das pesquisas, o que pode indicar certo descaso, lacuna ou mesmo ausências no processo formativo dos pesquisadores, dignas de problematizações diante do papel incontestado que a Pós-graduação desempenhou (e desempenha) na trajetória histórica da educação brasileira, a partir da década de 1960, quando pesquisa, ciência e tecnologia foram associadas à ideologia desenvolvimentista – assim, pode-se dizer que uma das preocupações que passa a compor a pauta do campo da pesquisa acadêmica refere-se à qualidade dessas mesmas produções. Além do mais inspirados pela afirmação de Lyotard (2009, p.xii) e as evidências do cotidiano no campo da economia mundial a posição de destaque de um país, no que tange ao seu lugar na ordem econômica mundial, está intimamente associada ao investimento no campo da educação e na produção de conhecimento científico e tecnológico como tarefa prioritária da Pós-graduação. Logo, uma pesquisa da pesquisa justifica-se no âmbito de inquietantes questões epistemológicas, temáticas, metodológicas e teóricas presentes em toda produção acadêmica das quais nenhuma investigação pode se dar ao luxo de colocar-se indiferente.

Palavras-chave: Formação; Educação; Pós-graduação; Pesquisa.

Em uma rápida análise aos elementos colocados como norteadores (estruturais) em um resumo (elementos pré-textuais), no exemplo que temos aqui, aparecem dispostos da seguinte forma:

I. Elementos técnicos:

- Fonte da coleta de dados: documentos - textos, resumos de dissertações;
- Técnicas de coleta e tratamento de dados – Planilha com descritores, tabulação dos dados, tabelas e gráficos (mensuração por frequência);

II. Elementos metodológicos: método - Análise de Conteúdo (AC); tipo de pesquisa - “Estado do Conhecimento”, abordagem qualitativa e quantitativa;

III. Objetivo: Captar e analisar continuidades e rupturas temáticas e metodológicas presentes em dissertações defendidas entre os anos de 1984 e 2014.

IV. Núcleo teórico: Bourdieu (campo, espaço, jogo, estratégica), Foucault (poder, continuidade, descontinuidade); Bardin, 2010; Lyotard (2009);

V. Justificativa: Evidenciar a necessidade de análise dos fundamentos epistemológicos presentes (ou ausentes) nas pesquisas;

VI. Objeto: produção acadêmica do PPGE/UFSC de 1984 a 2014

VII. Hipótese (tese): É possível estabelecer um ponto (conceitual) de intersecção entre a produção das dissertações em análise com as políticas públicas através do PNPG (I, II, III, IV e V).

VIII. Vínculos coletivos: A pesquisa está ancorada na linha Filosofia da Educação.

IX. Título: “Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa no PPGE/UFSC – 1984-2014”.

As constatações feitas até aqui não têm o tom nem cor de lamento, nem mesmo a expressão de frustração de expectativas estabelecidas na elaboração do trajeto (projeto) que pretendíamos fazer. Todo esse processo de pesquisa foi um tempo imprescindível de formação, os desencontros também foram e são momentos formativos, revelam a tensão pertinente à própria vida, pois estivemos, no decorrer da pesquisa, transitando entre desejos e possibilidades, do indefinido, do *vir-a-ser* imerso na tensa relação entre o *que temos*, o *que queremos* e o *que podemos*.

10.5 Formação, categoria temática de maior frequência

10.5.1 Nuances da Formação e suas metodologias

A pergunta que perpassou todo nosso trabalho referia-se à indagação acerca das temáticas e perspectivas metodológicas que marcaram presenças na produção de dissertações no PPGE/UFSC de 1984 a 2014. O levantamento realizado a partir dos resumos, aos quais tivemos acesso, mostra um espaço de pesquisa marcado por variadas temáticas e metodologias (Cf. cap. VI). Todavia, o tema da formação, em suas distintas adjetivações, foi o que mais marcou presença, assim como a pesquisa bibliográfica (tipo de pesquisa); entrevista (procedimentos); e o método analítico. Uma possível explicação ou justificativa à presença de maior frequência do tema formação no espaço do PPGE pode ser a existência da linha de pesquisa Formação de Educadores, na década de 1990. Dentro de um programa de pós-graduação em educação, não é estranho o volume de pesquisas que se dedicaram a tal temática, pois ela (a formação) é um daqueles elementos conceituais de enorme relevância quando se pensa a educação escolar enquanto (ou pela via da) política pública. A área temática formação tem um viés que se volta para a instrução/capacitação mais técnica de sujeitos/agentes inseridos no campo educacional, o que justifica a presença intensa da ideia de formação docente e formação continuada.

Dessa forma, a responsabilidade formativa dos docentes que recai sobre a universidade fica bem explícita nesse caso. A noção de formação humana “[...] como o ideal de *Bildung* ou *Selbstbildung* (formação, autoformação) entendido como formação integral e multidirecional do ser humano” (ALVES, 2018, p. 27) é de pouca frequência na área temática, o que poderíamos chamar de ausência, dentro desse *espaço-tempo* da pesquisa. De alguma forma, nos dados, está implícita (de forma embrionária) uma perspectiva ou representação social sobre a docência que se efetiva na figura do(a) professor(a) que emerge como profissão para a qual o domínio técnico-instrumental se faz cada vez mais necessário, o que justificaria um processo de formação (capacitação) continuada nesse âmbito. Um processo formativo direcionado para dispor o sujeito no uso competente e habilidoso de instrumentos técnicos. Eis-nos diante do discurso capitaneado pelo mercado. Isso é a docência? Esse é o tipo de formação docente capaz de criar o vislumbre de outras auroras na relação pedagógica? Aqui estamos nós - insistindo em abordar questões nevrálgicas do campo da educação propondo perguntas. A primeira questão supõe certo assombro, inquietação com a noção de docência propagandeada; a segunda indagação aponta àqueles que conservam a utopia da educação, mediante os professores, ser a grande via de mudança (revolução) social.

Embora tenha composto o capítulo VI (Mapeamento temático e metodológico de dissertações do PPGE/UFSC - 1988 – 2014), outras temáticas, pela frequência, chamaram-nos a atenção, tais como: Ensino fundamental-educação infantil; Organização dos conteúdos curriculares; Cultura, lazer e Arte; Formação de ensino; Organização social; Relações Sociais; Políticas públicas para educação; Organização escolar; Organização do ensino; Docentes; Fundamentos teóricos da educação (...). Diríamos que o intervalo temporal abordado na análise da empiria revelou-se como espaço de pluralidade temática, assim como se configura o campo educacional. Portanto, o mapeamento realizado das temáticas e metodologias configura-se em um profícuo acervo de dados e possibilidades de futuras pesquisas mediante outras perguntas.

No que tange às metodologias levantadas, destacam-se: quanto ao tipo de pesquisa a de caráter bibliográfico (39,83%) o que torna coerente 16,57% serem qualitativas, ao lado de procedimentos de coleta de dados como a entrevista (32,13%), análise documental (25,05%), aplicação de questionário (12, 52%), observação (10,78%). Pesquisas voltadas muito mais para abordagem qualitativa do que para quantitativa. O método analítico corresponde a 61,32%. Essas informações, de certa forma, desenham nuances do perfil de pesquisa que marcou presença no PPGE/UFSC no recorte temporal em destaque.

10.5.2 Formação, o ponto de intersecção

A hipótese que havíamos proposto foi: é possível estabelecer um ponto de intersecção entre a produção das dissertações, analisadas a partir dos resumos, com as políticas públicas através dos PNPG (I, II, III, IV, V). Durante a qualificação do texto (ocorrida em abril de 2019), alguns professores da banca indagaram sobre a necessidade de explicitar a tese (deixá-la emergir) de forma clara no texto. Ao retomar as proposições após a qualificação, já com a empiria mapeada e os dados à disposição, vimos a possibilidade de aproximá-los das políticas públicas para a Pós-graduação por meio dos PNPG. Observamos que em todos os PNPG a questão da formação tinha um lugar de destaque, de proeminência, pois se tratava de ação estratégica dentro de uma política de governo que tinha como meta a implantação e expansão da pós-graduação nas regiões do Estado brasileiro. Portanto, formação de qualidade tornou-se a meta imprescindível para suprir as demandas dos setores público e privado. Assim, num tom de intuição, mas com alguns dados prévios, apostamos na possibilidade de estabelecer um ponto de intersecção entre as dissertações com os PNPG. A categoria formação, que constituiu a área de maior frequência, apontou-se como esse possível ponto de intersecção entre as duas instâncias; em todos os PNPG analisados, não é possível encontrar uma explicitação conceitual dessa categoria, sempre que ela é usada parece ter subentendida a existência de um consenso sobre ela. Além do mais, a Teoria do Capital Humano encontra-se nas entrelinhas do discurso nos PNPG, o que corrobora a necessidade de colocar a formação numa posição de centralidade. Assim, poderíamos dizer que o entendimento que está implícito, por vezes, ao longo dos PNPG, é a formação enquanto capacitação técnica, aquisição de habilidades. Quando colocamos a formação como esse ponto de intersecção entre os PNPG e as dissertações (resumos), não estamos afirmando que exista um consenso conceitual entre os Planos com os resumos em análise.

10.5.3 Variação da frequência da categoria temática formação

Ao utilizar o método da Análise de Conteúdo, o fator quantitativo tem um lugar relevante na análise dos dados, pois leva em consideração sua frequência. A partir desse critério (que não é o único), o que chamamos de área temática, composta por temas nucleares, tivemos a categoria formação como a de maior frequência no quadro da empiria (14,28%). Todavia, inferindo a partir de uma linha temporal que vai de 1990 a 2014, observamos que:

i. a frequência dos temas nucleares da área da formação não seguem um movimento linear, nem crescente ou mesmo decrescente; por exemplo: em 1993 temos 4; 2002 temos 11; em 2007 temos 8; em 2013 temos 4. Essa não linearidade deve-se à pluralidade da adjetivação do termo formação, que na abordagem metodológica é organizado pela similaridade do conceito nuclear (formação) levando em consideração sua adjetivação (docente, humana,...) como o elemento diferenciador;

ii. assim, a categoria temática formação, no ano de 2002, emerge como a de maior frequência (11) das categorias temáticas que compuseram a área da formação;

iii. significativamente, em termos de frequência, é relevante destacar que, no ano de 2002, do total de categorias temáticas/nucleares, a “formação” corresponde a 14,10%; no ano de 2003, 12,82%; em 2001, 10,26%; A categoria temática/nuclear “formação de professores”, em 2003, correspondeu a 31,58% das categorias temáticas/nucleares; a categoria temática/nuclear “formação continuada”, em 2006, correspondeu a 30%.

Os indicativos acima reforçam o que a frequência nos mostra: a temática formação (de professores), com suas devidas adjetivações, é presença contínua no quadro das áreas temáticas abordadas nas centenas de dissertações analisadas a partir de seus resumos (elementos pré-textuais), ou seja, a temática da formação, assim como nos PNPG, é um tema constante, que aparece com diferentes nuances no espaço de pesquisa do PPGE/UFSC.

10.6 O campo de pesquisa da pós-graduação

10.6.1 O espaço de pesquisa do PPGE/UFSC

O aporte teórico do qual fizemos uso, presente em obras de Bourdieu e Foucault, são profícuas ferramentas conceituais e de valor heurístico que possibilitam um olhar mais apurado sobre o tenso campo da Pós-graduação. A academia, como já foi mencionado, é lugar instituído e institucionalizante – capaz de certificar, legitimar os discursos com status ou não de pesquisa científica e, claro, conceder aos agentes que dela fazem parte, o acesso a algum tipo de capital; dentre eles, o de maior procura, com certeza, é o capital cultural, em sua forma institucionalizada por meio dos diplomas (certificados), sejam eles de mestre ou doutor. A dinâmica implícita nesse campo, vista como jogo, estabelece uma relação de dupla legitimação: ao certificar os seus membros, a instituição busca sua própria sobrevivência e manutenção de seu poder. Por outro lado, é preciso que o sujeito, também, reconheça o lugar e o papel que desempenha a instituição. Aquela que institucionaliza precisa ser reconhecida,

em toda extensão das regras do jogo, pelo sujeito institucionalizado. Nessa relação, as disputas internas de distintas ordens não são ausentes. O questionamento sobre as temáticas que marcaram presenças no PPGÉ durante os anos de 1988 a 2014 só pode ser compreendido quando consideramos que a escolha das temáticas (e os específicos objetos de pesquisa) está circunscrita num espaço de jogo configurado por interesses que suscitam disputas, mobilizam estratégias, configuram discursos, criam representações da realidade. Há temáticas que funcionam como força motriz de grupos que, por vezes arraigados em pressupostos teóricos, transformam a pesquisa em uma forma de militância acadêmica.

10.7 Pesquisa: a tensão entre a prescrição e sua aplicação

10.7.1 Ao final, tudo parece ter seguido um caminho linear

Quando falamos em fazer uma pesquisa a primeira exigência que se faz a qualquer aspirante é a necessidade de elaboração de seu projeto de pesquisa. Por vezes, há os que afirmam com tamanha veemência a proposição de que - o êxito da pesquisa está na elaboração de um bom projeto. E este, pressupõe a elaboração clara, coerente, articulada de objetivos, método, (metodologias), assim como o convencimento de sua relevância (justificativa), e claro, discorrer com erudição sobre conceitos e categorias do aporte teórico a ser utilizado. Alguns manuais garantem: seguir esse processo é êxito na certa. Será? A experiência formativa, pessoal e individual, sem nenhuma pretensão de torná-la uma prescrição, apontou-nos elementos relevantes de serem compartilhados sobre pedras ao longo do caminho da pesquisa.

O primeiro destaque refere-se ao tenso espaço entre o prescrito (projeto) e o que aqui chamamos de realidade (objeto de pesquisa). Os projetos contendo suas metodologias (estratégias e instrumentos técnicos de captação de dados), por vezes, idealizam, subestimam o objeto, uma forma de ilusão epistemológica, achando que a técnica (método) é capaz de dar conta de capturar a realidade (objeto). Não se trata de ceticismo metodológico. Nem mesmo de uma discussão metafísica ou ontológica sobre a realidade. Todavia, pela experiência, podemos propor que nem sempre os objetos visados cabem, ou encaixam-se em nossos meticulosos discursos metodológicos, cartesianamente elaborados. O ato da pesquisa é um constante vai e vem; faz e refaz; construir e destruir. Não é um processo linear, tão metódico (em sentido stricto). Há os que apresentam a necessidade da tese como a primeira coisa a ser

elaborada no projeto. Não estou aqui colocando em questão uma necessária hierarquia dos elementos a serem elaborados em um projeto de pesquisa, apenas querendo dizer que a pesquisa, de forma efetiva, transgride limites, prescrições, hierarquias, normas... .

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Palestra em Ilha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005. Disponível em: periodicos.ufsc.br.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>.

ALVES, Alexandre. A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de Bildung. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 3, p. 26-40, 2018.

AMODEO, Wagner. **Resenha Ordem do Discurso de Michel Foucault**. São Paulo, novembro, 2011. Acesso: 29/06/2016 – Disponível em: <http://works.bepress.com/amodeo/3>.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 51-64, julho, 2001. Acesso: 09/01/2019 – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século xx. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42 jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1553> - Acesso: 07 de julho de 2018.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. 5 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: ed. USP, 1992.

AZEVEDO, Gilson Xavier de; AZEVEDO, Simone Maria Zanotto. Três percepções sobre o homem na perspectiva de Battista Mondin. Protestantismo em Revista, São Leopoldo, RS, v. 27, jan.-abr. 2012. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo das Faculdades**. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/nepp>.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade, 2002. Digitalização: Membros do Grupo de Discussão Acrópolis (Filosofia) Fonte Digital: O Dialético www.odialetico.hpg.com.br.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARONAS, Roberto Leiser. **Efeito de sentido de pertencimento à Análise de Discurso**. UNEMAT/UFMT-MeEL. Acesso: 02/01/17 – Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/>

BARTZ, Alessandro. A sociologia da religião de Max Weber interpretada por Pierre Bourdieu: breves apontamentos. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP)** da Escola Superior de Teologia Volume 14, set.-dez. de 2007.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 9. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BASTOS, Maria Helena Camarra; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação em educação da Região Sul (1972-2003), p. 242. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro : DP&A, 2005.

BATISTA, Rodolfo Luís Leite. O debate sobre o problema da historicidade da ciência durante o século XX. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro. v.26, n.1, jan.-mar. 2019, p.356-358. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702019000100023>.

BECHER JÚNIOR, Paulo. O saber como fazer: uma Filosofia da orientação a partir da ideia de cuidado de si. **Fermentário** N. 12, Vol. 2 (2018). Disponível em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/329/413>.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. Tradução de HeindrunKrieger Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. IN: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2.ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem**. Coleção: Educação, experiência e sentido, 2013.

BÍBLIA PASTORAL. Editora Paulus, 2014.

BOEIRA, Adriana Ferreira. **Algumas contribuições de Rousseau, presentes na obra Emílio ou Da Educação, que ajudam a pensar estratégias para a utilização dos blogs na educação**. Congresso Internacional de Filosofia da Educação - Caxias do Sul, maio, 2010. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Algumas%20contribuicoes%20de%20Rousseau,%20presentes%20na%20obra%20Emilio.pdf.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORTOLINI, Rosane Wanderscheer; NUNES, César. A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e Classes sociais**. Novos estudos 96, Julho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008 – Acesso em: 14 de setembro de 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Algumas Propriedades do Campo. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p.89-94.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 2. ed. – Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção – crítica social do julgamento**. Ed. rev. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros – os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre . *Algérie, année 60*. Paris: Ed. de Minuit, 1977

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Edição: Editora Vozes, setembro de 2008

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Técnico da DAV – Egressos da Pós-Graduação: áreas estratégicas**. Brasília, DF: Capes, 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação E Cultura. **I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (1975-1979)**. Disponível em: www.capes.gov.br

BRASIL. Ministério Da Educação E Cultura. **II Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1982-1985)**. Disponível em: www.capes.gov.br

BRASIL. Ministério Da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1986-1989)**. Disponível em: www.capes.gov.br

BRASIL. Ministério Da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010)**, 2004. Disponível em: www.capes.gov.br

BRASIL, INEP/MEC. **A Educação no Brasil na década de 90: (1991-2000)**, 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486788.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), 2003. Disponível em: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>.

BRASIL, INFOCAPES. **Boletim Informativo Vol. 5, Nº 2 – Abril/Junho 1997**.

BRASIL. CAPES. **Relatório de Atividades 2004 - CAPES**, 2005. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/.../CAPES_RelatorioGestao_2004.doc.

BRASIL. **Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2005.

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. CAPES. **Manual De Normas Do Programa Institucional De Capacitação De Docentes**. Brasília: MEC/CAPES, 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001605.pdf>.

BRAND, Aniele Fischer; TOLFO, Suzana da Rosa. O Processo De Formação Do Policial Militar. **IX ANPED SUL**. Seminário de pesquisa na região Sul, 2012. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf

BURKE, Peter. **A Escrita Da História - Novas Perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, Nº 32, Dezembro, 2016. Disponível em: periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/1070/575.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução Nilson Moulin. - São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4 – Disponível em: www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Tema em destaque -capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48 n. 167 p.110-127 jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-100.pdf> - Acesso: 16 de setembro de 2019.

CANDIOTO, César. Notas sobre a arqueologia de Foucault em As palavras e as coisas. **Ver. Filos.**, Curitiba, v. 21, n.28, p.13 – 28, jan./jun. 2009.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A filosofia da educação kantiana: educar para a liberdade**. Coleção Objetos educacionais Unesp. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/128>.

CASPER, Gerhard. **Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CATANI, A. M.. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e das suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: **V Congresso Português de Sociologia**, 2004, Braga. p. 8-23. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ba6c00014_1.pdf.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. MATIAS, Emanuela Ferreira; OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. Política educacional no Brasil: cenário histórico e as repercussões da década de 1990. **Campina Grande**, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316 -1086, Realize editora, 2015.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência, afinal?** Tradução Raul Fiker. 1. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. Ed. Perseu Abramo, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CIRANI, Claudia Brito Silva *et al.*. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n.1, p. 163-187, mar. 2015 – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf> - Acesso: 02 de março de 2018.

COURY, Maria de Amorim. **Ações do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010 para a redução de assimetrias regionais: avaliação dos instrumentos criados pela CAPES**, 2014. [Dissertação] – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política Educacional Brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf.

DAMIANI, Magda Floriani; PIRES, Fabiana Lasta Beck; CASTRO, Rafael Fonseca de. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em um evento da área da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, 227-246, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

DESCARTES, René. **Discurso do método**. (Tradução Maria Hermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DEMO, P. **Investigación participante** - mito y realidad. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DIAS, C., Horiguela, M., & Marchelli, P. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação E Pesquisa**, 32(3), 435-464. 2006. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28019> <https://doi.org/10.1590>.

DOZOL, Marlene de Souza. Jean Jacques Rousseau entre uma poética da Superfície e a ideia de infância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.1, p. 17-31, jan./mar. 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Editora Martin Claret, 2002.

ECCEL, Daiane; DOZOL, Marlene de Souza. Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1227-1248, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32680/22119>.

ERN, Edel; CADORI, Aluíza Aparecida; WILL, Daniela E. Monteiro; CERNY, Roseli Zen. **15 Anos de Mestrado em Educação – A Voz do Ex-Aluno**. Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE, Florianópolis (documento recuperado nos arquivos do PPGE, 2018).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **15 anos de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE, Florianópolis, outubro/1999 (documento recuperado nos arquivos do PPGE, 2018).

FERREIRA, Luciana Rodrigues; CHAVES, Vera Lucia Jacob. **A Pós-Graduação no Brasil: interfaces entre o financiamento e a expansão**. 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/6-Luciana-Ferreira-et-al_A-Pos-Graduacao-no-Brasil.pdf.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, novembro/2001.

FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza Editorial, 1986a.

FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Lisboa: Veja/Passagens, 1992. p.29-88.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 : tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel, **Sobre a História da sexualidade**. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder** – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução: Salma Tannos Muchail; 10 ed. Martins Fontes, 2016.

FONSECA JÚNIOR, W. C. Análise de Conteúdo. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 280-303.

FRAGOSO, Miryam Xavier. Nietzsche e Educação. **Trans/Form/Ação** vol. 1 Marília, 1974. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731974000100017.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; SOUZA, Jusamara. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 125-141, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62650>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out. – dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93 – 130, abril 2003.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 19(1):15-23, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2611>.

GALLEWAER, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. **Educação, Sociedade**, nº19, 2003, 131-170.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. 2 ed. Santa Maria, RS: Argos Editora da Unochapecó, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. As ilusões armadas. São Paulo : Cia. das Letras, 2002.

GASPARI, E. **A ditadura derrotada**. O sacerdote e o feiticeiro. São Paulo : Cia. das Letras, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FILHO, Luciano Mendes de Faria (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2012.

GONÇALVES. Anderson Tiago Peixoto. Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas. Administração. **Rev Ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro v. 17 No 2 P. 275–300 MAI JUN JUL AGO 2016.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. 2004. 257 p. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRGS.

HARDT, Lúcia Schneider; DOZOL, Marlene de Souza; MOURA, Rosana Silva de. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, N.22, p.155-174 maio/ago. 2014. Disponível: <http://webtecagrafia.paginas.ufsc.br/files/2014/11/HARDT-L.-DOZOL-M.-MOURA-R.-Do-conceito-de-forma%C3%A7%C3%A3o-humana.pdf>.

HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; NUNES, Tânia Celeste Matos. Formação e Capacitação dos recursos humanos no Brasil. Situação atual, desafios e perspectivas, da Pós-graduação em saúde coletiva. In: LEAL, MC; FREITAS, CM;(orgs.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 284p.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

JACÓ, Paulo César de Carvalho Jacó. **Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, 2009 a 2012**. 2013. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. (tradução Artur M. Pereira) – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JENKINS, W. **Policy Analysis**. A Political and Organizational Perspective, Oxford, Blackwell, 1978.

KANT, Immanuel. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? **Cognitio: Revista de Filosofia**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

KANT, Immanuel. Crítica da faculdade do juízo. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. Lógica. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Unicamp/EDUFU, 1998.

KAVÁFIS, 2006, p. 146-147 apud ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de, 2008, p.5. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand_lib_11/cleide.pdf

KOBASHI, Nair Yumiko; FRANCELIN, Marivalde Moacir. Conceitos, categorias e organização do conhecimento. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 16 n. 3, p. 1 – 24, jan./ jun. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas E Tramas Na Pós-Graduação Em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

LAMAS, Fernando Gaudereto. SILVA, Ramon Mapa da. Foucault, o método histórico de pesquisa e sua contribuição para a metodologia científica das ciências humanas. **Revista de Teoria da História** Ano 1, Número 3, p. 110 – 122, junho/ 2010.

LARROSA, J. Os paradoxos da autoconsciência. In: J. LARROSA, **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, p. 21-43, 2011.

LIMA, Vicentina Oliveira Santos. Formação De Professores: Um Diálogo Com Rousseau E Foucault. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação** Uberaba, v. 1, n.1, p. 205-217, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.157 p.486-507 jul./set 2010.

LUDWING, Antônio Carlos Will. Método de Pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul.-dez. 2014.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; posfácio: Silviano Santiago – 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior nos Anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>.

MARTINS, Lilia Christina de Oliveira; MUNIZ, Egli. **A Emergência Da Pós-Graduação: Implantação E Importância**, 2001. Disponível em: <http://ojs.unimar.br/index.php/estudos/article/view/772>.

MARTINS, Vilmar. Nietzsche e a educação como autossuperação do niilismo... **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 28, n.59/ p.488-504/SETEMBRO-DEZEMBRO. 2018.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.165 p.1044-1066 jul./set. 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-01044.pdf.

MORIN, Edgar. **O método – 1**. A Natureza da Natureza. 2 ed. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Publicações Europa-América, Lda. 1977.

MORITZ, Gilberto de Oliveira *et al.*, A Pós-Graduação brasileira: evolução e princípios desafios no ambiente de cenários prospectivos. **XIC Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América Latina do Sul**. Florianópolis, 2011.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.: Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac>.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever e preciso: o princípio da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira – São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MEC/INFOCAPES. **Boletim Informativo Vol. 8**, Nº 3 julho/setembro, 2000. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/InfoCapes8_3_00.pdf - Acesso: 12 de junho de 2018.

MONDIN, Batista. **Curso de Filosofia 1**. Editora Paulus, 1982.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva – Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências**. v. 5, n. 2, 2011, p. 255.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2.ed. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich . **O Anticristoe Ditirambos Dionisiacos**; tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**; tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**; tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral: uma polêmica**; tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOVAES, Adauto. **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NOVAES, Adauto. Constelações. In: NOVAES, Adauto (organização). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (organizadores). **Escritos de Educação**. 7.ed.. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2015. 231p.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Origem e evolução dos cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil. **RAP** – Rio de Janeiro 29(1): 19-33. JAN/MAR 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009 – Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A educação na ética Kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Ibero americana, 1967.

OTRANTO, Celia Regina. **A Reforma Da Educação Superior Do Governo Lula: Da Inspiração À Implantação**. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>.

PAIVA, Wilson Alves de. Emílio: Texto e Contexto. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S.l.], p. 5-26, dez. 2011.

PAIVA, Wilson Alves de. Sobre o projeto de formação humana em Rousseau: alguns comentários. **LINHAS**, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1373/1179>.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Metodologia Da Pesquisa Em Educação: Analítica E Dialética. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 161-169 - jan./jun. 2011.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento *et al.*. A Educação Superior no limiar do Governo Lula da Silva (2003 – 2010): políticas públicas educacionais nos marcos na reforma universitária. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 15, p. 69-82, 2016.

PRAÇA, F. S. G. Metodologia Da Pesquisa Científica: Organização Estrutural. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**. 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015.

PFUETZENREITER, Márcia Regina. A epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para a pesquisa no ensino na área de saúde. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 147–159, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/01.pdf>

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. **A gestão democrática do conhecimento, segundo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – fundamentos educacionais e antropológicos, 2000**. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/GDCJJR.pdf>.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PEREIRA, Gilson R. de M.; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 107-120, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10279/9551>.

PIEIDADE, Valquíria Vasconcelos; SOUZA, Helder Félix Pereira de; HARDT, Lúcia Schneider. A solidão em “zaratustra” como elemento indicativo para a formação humana. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.4, n.11, p.41-59, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/485/1141>.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo : Cultrix, 2007.

RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROCHA, João Cesar de Castro. Resposta à Pergunta: Que é Universidade? In: CASPER, Gerhard. **Um Mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**. Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, set/dez de 2006.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.** vol.22 no.76 Campinas Out. 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: 3 ed. DIFEL, 1979.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SKLIAR, Carlos; SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias** v. 13 • n. 30 • 311-325 • set./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7ªed. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins 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 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

SCHWARTZMAN, Jacques. **Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90**. 1996. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9603.pdf>. Acesso: 28 de junho de 2019.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica – Marx, Durkheim e Weber**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Coleção Sociologia).

SEPE, Fernando. Pensar para além-do-homem: crítica ao humanismo em Michel Foucault. **Griot** – Revista de Filosofia, 8, n.2, dezembro/2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SILVA, Aline de Fátima Sales; ALMEIDA, Liliane Barros de; GUIMARÃES, Ged. O ofício do mestre e a formação do Homem em Rousseau. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.281-296, jan./abr. 2016.

SILVA, Samara Maria Viana da; FERRO, Maria do Amparo Borges. **Os PNPGS e suas contribuições para a pós-graduação stricto sensu em educação**. 2012. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/846.doc.

SILVA, Maria Bethânia *et al.*, 30 anos de uma história: A Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas** – Goiânia: Editora IFG, 2011.

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, Selvino José. Dispositivo: Fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Caderno de Pesquisa em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 11, n 99, p. 72-92, jul./dez. 2010.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Forum educ.** Rio de Janeiro, 4(4): 3-18, out./dez. 1980.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses.** Campinas, SP, 2008. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

UFSC. **Documento de auto-avaliação** – Centro De Ciências Da Educação – Programa De Pós-Graduação Em Educação – Coordenador: José André Peres Angotti. 1995.

UFSC. Projeto de criação do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. **Portaria nº312/75** do sub-reitor de ensino e pesquisa da universidade federal de santa catarina. 1975.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Mestrado em Educação. **Resumos de Dissertações, 1984 – 1994.** Florianópolis: 1994, 96p.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Mestrado em Educação. **Resumos de Dissertações, 1994 – 1997.** Coordenação de Maria Célia Marcondes de Moraes. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997. 81p.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares.** 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

VILLA, Marco Antônio. **Ditadura à Brasileira – 1964-1985** – A democracia golpeada à esquerda e à direita, 2014. São Paulo: LeYa, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Trad.: Cristina Antunes. São Paulo: Editora Autêntica, 2015.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo, Boitempo, 2011.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil** – origem da autocracia burguesa. 3ed . São Paulo: Boitempo, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. 2004. Disponível em: www.sistema.anped.org.br.

VOTTO, Carolina. Formação e vida: como enfrentar o canto das sereias? **Revista Apotheke**. v.6, n.1, ano 3, julho de 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/10079/6877>.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed. LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1982.

WEBER. Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

WEBER. Max. **Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Editora, UNB, -São Paulo, 2004.

YANAGUITA, Adriana Inácio; FILHO, Júlio de Mesquita. **As Políticas Educacionais No Brasil Nos Anos 1990**, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. ;VILELA, R. A. T . **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES QUE COMPUSERAM O CORPUS DA EMPIRIA DA PESQUISA.

- I. Os nomes com asterisco da coluna “Banca Examinadora” são professores com titulação de mestre, os outros doutores.
- II. A maior parte dessas dissertações foi encontrada em uma sala usada como arquivo no PPGE em formato capa preta e dura e outra parte retiramos da página do PPGE/ <https://ppge.ufsc.br/> (Tese e Dssertações).
- III. Em muitas dissertações presentes no site do PPGE/UFSC os nomes da banca examinadora não estão disponibilizados.

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
001	Gramsci e Vygotsky: na educação para os excluídos.	Sueli Wolff Weber	1988	Carlos Alberto Marques	Carlos Alberto Marques; Reinaldo Matias Fleuri; Selvino José Assmann; Carlos Eduardo dos Reis;
002	Representações sociais e perspectivas de vida de mulheres fumicultoras: articulando gênero e trabalho.	Maria de Lourdes Tamanini Cipriani	1988	Joana Sueli De Lazari	Joana Sueli De Lazari; Norberto Jacob Etges; Maria Teresa Santos Cunha; Edel Ern;
003	Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física.	Rogério Costa Würdig	1988	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Isabel da Cunha; Elenor Kunz; Leda Scheibe;
004	O ensino de biologia: em busca do seu significado e de suas possibilidades.	Marialva Feller Golin	1988	Leda Scheibe	Leda Scheibe, Jose Erno Taglieber; Nadir Ferrari;
005	O pensamento pedagógico de Rousseau e a pré-escola: um estudo de Émile. .	Ana Beatriz Cerizara	1988	Selvino Jose Assmann	Selvino Jose Assmann; Leda Scheibe; Milton Meira do Nascimento;

006	Da prática à teoria: reflexões de um professor de matemática.	Jose Valdir Floriani	1989	Ubiratan D' Ambrósio	Ubiratan D' Ambrosio; Selvino Jose Assmann; Arden Zylbersztajn
007	Análise da prática docente: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica.	Carmem Aide Hermes Silva	1989	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Selvino Jose Assmann; ¹⁸²
008	Caracterização da problemática evasão escolar no segundo grau do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina – 1987.	Estêvão Roberto Ribeiro	1990	Edel Ern;	Edel Ern; André Valdir Zunino; Paulino Vandresen;
009	A formação de um homem novo no processo de produção autogestionária.	Rolando Coto Varela	1990	Lauro Carlos Wittmann;	Lauro Carlos Wittmann; Leda Scheibe; Reinaldo Matias Fleuri; * João da Silva JR;
010	Origem e fomento de práticas pedagógicas diferenciadas.	David Hulse	1990	Jose Erno Taglieber	Jose Erno Taglieber; André Valdir Zunino; Edel Ern
011	Licenciatura em física da UFSC: análise à luz do referencial de Eisner e Vallance.	Jose de Pinho Alves Filho	1990	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Anna Maria P. de Carvalho; Antônio Jose de Souza;
012	Pedagogia materna e relações sociais	Silvia Zanatta da Ros	1990	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Paollo Nosella; *Bernadete W. Aued;
013	Alfabetização técnica na disciplina de física: uma experiência educacional dialógica.	Fabio da Purificação de Basto	1990	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey ; *José André Peres Angotti; Maruice Bazin; Reinaldo Matias Fleuri;
014	Prática de ensino de química: uma experiência educacional dialógica.	Maria Celina Recena Aydos	1990	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Maria Oly Pey; * Demétrio Delizoicov;
015	Caracterização da problemática e evasão escolar no segundo grau do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina 1987.	Estevão Roberto Ribeiro	1990	Edel Ern	Edel Ern; André Valdir Zunino; Paulino Vandresen;

¹⁸² Aqui não foi possível colocar o outro nome do professor da banca examinadora, pois na dissertação (digitalizada) aparece apenas a rubrica. Cf. <https://ppge.ufsc.br/>

016	Utilização de materiais de baixo custo no ensino de química conjugados aos recursos locais disponíveis.	Gerônimo Wisniewski	1990	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Per Christian Braathem; *Valmor Eretiano De Souza;
017	A prática de ensino do curso de ciências numa abordagem problematizadora: uma proposta utópica.	Elisabete Rabaldo Bottan	1990	José Erno Taglieber	José Erno Taglieber; Maria Oly Pey; Reinaldo Matias Fleuri; * Marta Pernambuco
018	A práxis dos movimentos sociais na região de Lages.	Antônio Munarim	1990	Maria Julieta Costa Calazans.	Maria Julieta Costa Calazans; Ilse Scherer - Warren; Reinaldo Matias Fleuri;
019	O processo de ensino e a aprendizagem em química no IIº grau fundamentado em princípios de procedimentos de ação docente: uma avaliação Iluminativa.	Luiz Carlos Naujorkos	1990	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino ; Edel Ern; César Zucco;
020	A formação de um homem novo no processo de produção autogestionária.	Rolando Coto Varela	1990	Lauro Carlos Wittmann	Lauro Carlos Wittmann; Leda Scheibe; Reinaldo Matias Fleuri; * Josué da Silva JR;
021	Origem e Fomento de praticas pedagógicas diferenciadas	David Hulse	1990	José Erno Taglieber	Jose Erno Taglieber; André Valdir Zunino; Edel Ern;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
022	Pedagogia Materna e Relações Sociais	Silvia Zanatta da Ros	1990	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Paollo Nosella; *Bernadete W. Aued;
023	Goiânia, Tchernobyl e a tecnologia nuclear: a informação científica entre alunos do IIº. Grau.	Eliana dos Reis Nunes	1991	Arden Zylbersztajn	Arden Zilbersztajn; Frederico Firmo de Souza Cruz; Jose Erno Taglieber;
024	Pré - escola e escola: unidade ou diversidade?	Eloisa Acires Candal Rocha	1991	*Sonia Kramer	* Sonia Kramer; Leda Scheibe; Maria Das Graças Nóbrega Bollmann; *Ana Beatriz Cerizara;
025	A educação dos que vivem a resistência - 1949 / 1989 - Um estudo com pequenos produtores sem-terra, no município de	Sônia Aparecida Branco Beltrame	1991	Maria Julieta Costa Calazans	Maria Julieta Calazans; Leda Scheibe; Reinaldo Matias Fleuri;

	Curitibanos - Santa Catarina.				
026	Das formas de dizer as formas de ser o fazer-se trabalhador no Vale do Itajaí.	Francisco Fronza	1991	Noberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Nilton Bueno Fischer; Lauro Carlos Wittmann;
027	A construção de uma prática de ensino de geografia no 1º Grau	Leonardo Dirceu de Azambuja	1991	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Dirce Suertgaray; *Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira
028	Dificuldade na resolução de problemas em química.	Mauro Saretta	1991	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Rodí Huckel; Maria Eunice Ribeiro Marcondes
029	Os conselhos comunitários em Tubarão e em Santa Catarina: estado, hegemonia e educação.	Carlos José Ghislandi	1991	Noberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Selvino José Assmann; Alceu R. Ferrar;i
030	Contribuições para a crítica da orientação educacional.	Sonia Maria Martins de Melo	1991	Noberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Selvino José Assamann; *Maria da Graça Soares;
031	Esporte Espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano	Ana Márcia de Souza	1991	Paulo Ghiraldeli Junior	Paulo Ghiraldeli Junior ; Celestino Alves da Silva; Selvino Assmann;
032	O ensino de história como compreensão, construção e pronúncia do mundo.	Nivaldo Anibal Goularte	1991	Maria Oly Pey	Reinaldo Matias Fleuri; Victor Vicent Valla; Maria Oly Pey;
033	Educação física escolar: condicionantes legais.	Júlio César Schimitt Rocha	1991	Leda Scheibe	Edel Ern; ElenorKunz; Iara Regina de Oliveira;
034	Ensino da química: uma reformulação consciente.	Albertinho Della Giustina	1991	Ziole Zanoto Malhadas	Nelma Baldin; Otávio Aloísio Maldaner; Ziole Zanoto Malhadas;
035	Escolas Agrícolas: relações internas e externas	Reni Scaranto	1991	André Valdir Zunino	Roseli Pacheco Schnetzler; Maria Oly Pey;

036	A educação e o saber na ação sindical: estudo de caso do sindicato dos trabalhadores rurais de Ijuí.	Severino B. Verza	1991	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Lauro Carlos Wittmann; Selvino José Assmann;
037	A construção oral de jogos de interlocução e dramáticos em pré-escolares.	Lidia Inês Alebrandt	1991	Vera Lúcia Chacon Valença	Vera Lúcia Chacon Valença; Nadir Zago; *Elza Maria Fonseca
038	Gênese da escola colonial brasileira.	José Mauro Lehmkuhl	1991	Neide Almeida Fiori	Neide Almeida Fiori; Lauro Carlos Wittmann; Norberto Jacob Etges;
038	A organização escolar e a construção do espaço pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?	Maria Aparecida José Basto	1992	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; *Edson Passetti; Eleanor Kuna; *Clóvis Kassick;
039	Santo Antônio de Lisboa: o pescador tecendo sua própria rede.	Dirce Maria Martinello	1992	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Ana Maria Beck; Lauro Carlos Wittmann;
040	Dominação e autoritarismo na prática pedagógica da educação física e as possibilidades de sua superação.	Raquel Stela de Sá Siebert	1992	Elenor Kunz; Maria Oly Pey	Elenor Kunz; Maria Oly Pey; Reinaldo Matias Fleuri; *Maria Cecília de Miranda Mocke;
041	A construção da identidade do homem do contestado enquanto grupo social	Carla Rosane Bressan	1992	Lauro Carlos Wittmann;	Lauro Carlos Wittmann; Norberto Jacob Etges; Selvino Jose Assmann; Maria da graça N. Bollmann;
042	Trabalho-educação e dominação do trabalhador	Samir Ribeiro de Jesus	1992	Nelma Baldin	Nelma Baldin; Edmundo L. de Arruda Jr; Maria da Graça N. Bollmann;
043	Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho.	Clovis Nicanor Kassick	1992	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Milton José de Almeida; Reinando Matias Fleuri;
044	Processo de construção curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor.	Melo Barreto	1993	Edel Ern	Edel Ern; Dr. Kunz; José Alberto Pedra; Leda Scheibe
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA

045	Inovação tecnológica, intelectualização e autonomização da atividade humana na produção: desafios para a educação.	Zeina Rebouças Correa Thome	1993	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Lauro Carlos Wittmann; José T.; Dra. Edel Ern;
046	A trajetória de avaliação de alguns softwares didáticos	Maria Lúcia Vinha	1993	Fernando José de Almeida	Fernando José de Almeida; Arden Zylbertajn; * João Josué da Silva Filho; Leda Scheibe;
047	O trabalho e a construção da mulher na sociedade.	Ana Maria do Nascimento Aquini	1993	Norberto Jacob Etges	Edel Ern; * Sônia Maria Martins de Melo
048	O ensino pré-escolar no SESI/SC - um estudo de caso.	Marlene de Souza Dozol	1993	Vera Lúcia Chacon Valença	Selvino José Assmann; Vera Lúcia Chacon Valença *Telma Anita Piacentini;
049	Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física.	Maria do Carmo Saraiva Kuns	1993	Reinaldo Maias Fleuri; Valter Bracht;	Maria Oly Pey; *Raquel Estela de Sá Silbert; Reinaldo Maias Fleuri;
050	A Educação e a organização do processo de trabalho no capitalismo contemporâneo: uma redefinição nos pressupostos e fundamentos educacionais.	Hanelore Henicka	1993	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; *Aristides Cimadon; Edel Ern, Dr. Lauro Carlos Wittmann
051	A ideia de Universidade numa Universidade que nasce.	Pedro Antônio de Lima Neo	1993	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges, Dr. Lauro Carlos Wittmann; Aristides Cimadon; *Carlos José Ghislandi;
052	A evolução do programa de feiras de ciências do rio grande do sul: avaliação tradicional x avaliação participativa	Ronaldo Moncusso	1993	Reinaldo Matias Fleuri	Roque Moraes; Maria Oly Pey; Maurice Bazin; Arden Zylbersztajn; Reinaldo Matias Fleuri;
053	Aprender a calar e aprender a resistir a pedagogia do silêncio em Santa Catarina.	Áurea Oliveira Silva	1993	Nilson Borges Filho	Nilson Borges Filho; Marli Auras; Reinaldo Matias Fleuri; Bernadete Flores; *Telma Anita Piacentini;

054	O conhecimento e o processo de trabalho escolar para além do pedagogismo.	Araci Hack Catapan	1993	Lauro Carlos Wittmann	Lauro Carlos Wittmann; Fernando Becker; José Erno Taglieber; *Ademir José Rosso;
055	A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus de professor	Tânia Lucia Lupatini	1993	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Fernando Becker; José Erno Taglieber; Eden Ern;
056	Educação ou adestramento ambiental.	Paula Brugger	1993	* Carlos Walter Porto Gonçalves	*Carlos Walter Porto Gonçalves; Leda Scheibe; *Albertina Dutra Silva; José André Peres Angotti;
057	Ibiraquera: a história de um lugar. Um movimento singular e universal.	Maria de Lourdes Avellar	1993	Marli Auras	Marli Auras; Carmem Silvia Rial; Leda Scheibe; *Elisabeth Juchem Machado Leal;
057	Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.	Elisabeth Caldeira	1993	José Erno Taglieber	José Erno Taglieber; Norberto Jacob Etges; Edel Ern; *Maria Celina da Silva Crema;
058	O desejo de saber: a arte de aprender - ensinar fazendo.	Ademilde Silveira Sartori	1993	Maurice Bazin	Maurice Bazi; Maria Oly Pey; *Miguel Cantanhede Sette e Câmara; Oswaldo Casonato ; José André Peres Angotti;
059	Implicações da ideologia médico-psiquiátrica na educação.	Daniela Ribeiro Schneider	1993	*Pedro Bertolino da Silva	* Pedro Bertolino da Silva; Reinaldo Matias Fleuri; Nadir Zago; Victor Vicent Valla; *Marcos Lourenço Herter;
060	Processo de constituição curricular: um caminho possível para a formação continuada do professor.	Eli Maria de Melo Barreto	1993	Edel Ern	Edel Ern; Elenor Kunz; José Alberto Pedra; Leda Scheibe;

061	Por detrás das palavras... Investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª e 4ª série.	Vera Lucia Gaspar da Silva	1993	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Carmem Silvia de Arruda Andaló; Leda Scheibe; *Telma Anita Piacentini; * João Josué da Silva Filho
062	Associação de moradores - interesses em jogo.	Marli Maria Ferreira	1993	Maria da Graça Bollmann	Maria da Graça Bollmann; Selvino José Assmann; Reinaldo Matias Fleuri; * Teresa Kleba Lisboa;
063	O pensamento operário formal e o ensino de exercícios de ecologia: um estudo de caso.	Ademir José Rosso	1993	José Erno Taglieber	Jose Erno Taglieber; *Maria Celina da Silva Crema; Paulo Roberto Peterson Hofmann; Gersolina Antonia Avelar Lamy; Noeberto Jacob Etges;
064	A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina.	Gladys Mary Teive Auras	1993	Marli Auras	Marli Auras; Leda Scheibe; * Telma Anita Piacentini; *Olinda Evangelista;
065	O uso de ROLE-PLAY e dramatização no ensino de física de 2º grau: quatro casos em estudo.	Maria de Fatima Dias Rodrigues	1993	Arden Zylbersztajn	Arden Zylbersztajn; *Suzana de Souza Barros; José André Peres Angotti; Edel Ern
066	A quebra da educação rural o projeto escola rural de São Miguel do Oeste (perasma).	Paulo Hentz	1994	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Leda Scheibe; Maria Julieta Calazans; *Wilson Schmidt;
067	A transformação do trabalho e a constituição da individualidade: elementos para uma relação objetiva entre trabalho e educação.	Luiz Carlos Cerquinho de Brito	1994	Lauro Carlos Wittmann	Lauro Carlos Wittmann; Selvino José Assmann; Fernando Ponte de Souza; * Araci Hack Catapan;
068	Alemão: uma língua estrangeira na escola catarinense.	Elisabeth Maria Trauer	1994	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Neide de Almeida Fiori; Lúcio Kreutz; *Ingeburg Dekker;

069	Uma experiência em construção: do fazer-se escola pública à práxis política-pedagógica na perspectiva da educação libertadora.	Olma Caleffi	1994	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; *Lucídio Bianchetti; Maria Oly Pey; Maria da Graça Bollmann; * Cássia Ferri;
070	Mostra de ciência, tecnologia e sociedade como estratégia para viragem de código de coleção para um código de integração nas escolas.	Arlindo Costa	1994	André Valdir Zunino	Norberto Jacob Etges; Roque Moraes; André Valdir Zunino;
071	Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?	Cássia Ferri	1994	Maria Oly Pey	Silvio Gallo; Reinaldo Matias Fleuri; Maria Oly Pey;
072	Arte - Educação e Etnicidade: elementos para uma interpretação da experiência educativa do Grupo Olodum.	Nadja Miranda de Carvalho	1994	Ilka Boaventura Leite	Ilka Boaventura Leite; Maria da Graça Bollmann; * Jeferson Bacellar; Valdemar S. Pedreira Filho;
073	Do espaço escolar às ruas: um olhar sobre o Movimento dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina.	Ana Maria Borges de Souza	1994	Marli Auras	Marli Auras; Selvino José Assmann; *Maria das Dores Daros de Amorim; Maria da Graça Bollmann (Suplente);
074	Construção histórica da sexualidade humana na tradição ocidental: uma contribuição para a educação-sexual.	Juçara Teresinha Cabral	1994	Selvino José Asmann	Selvino José Asmann; Cesar Aparecido Nunes; *Maria da Graça Soares; Leda Scheibe;
075	Meio ambiente e saúde: a convivência com o carvão.	Maristela Gonçalves Giassi	1994	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Arsênio Oswaldo Sevá Filho; Reinaldo Maias Fleury; * Lúcio Botelho (Suplente);
076	Um ambiente de experimentação educativa em lógica binária.	Wilson Berckembrock Zapelini	1994	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; José Armando Valente; Mário Cherem Schneider; *Maria Celina da Silva Crema (Suplente);
077	A aprendizagem em química/ciências e a formação em magistério de 2º grau.	Joel Irineu Lohn	1994	José André Peres Angotti	José André Angotti; Arden Zylbersztajn; Edel Ern; * Ademir José Rosso (Suplente);

078	O ensino de Ciências Naturais e Matemática no 1º e 2º graus nas escolas públicas de SC - Uma abordagem sociológica.	Gilson Rocha Reynaldo	1994	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; José Francisco Vianna; Wilson Erbs; *Maria Celina da Silva Crema (Suplente);
079	Fome e educação em busca da reconstrução da relação integral entre o ser humano e o ato alimentar, no ensino de nutrição.	Neila Maria Viçosa Machado	1994	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleury; Ubirajara D'Ambrósio; Maria Oly Pey; *Anete Araujo de Sousa; *Nadir Esperança Azibeiro;
080	Processos produtivos avançados: novas demandas educacionais. Um estudo de caso na indústria catarinense.	Elisa Maria Quartiero	1994	Lauro Carlos Wittmann	Lauro Carlos Wittmann; *Otávio Ferrari Filho; Maria do Rosário Knechtel; Norberto Jacob Etges (Suplente);
081	As posições epistemológicas legitimadoras de determinadas formas de abordagem do conteúdo das ciências biológicas.	Marise Borba	1994	José Erno Taglieber	José Erno Taglieber; Norberto Jacob Etges; Edel Ern; * Araci Kack Catapan (Suplente);
082	O fetiche da formação escolar e acadêmica. A coisificação das relações no âmbito escolar e acadêmico.	Anna Maria Gomes Haensel Schmitt	1994	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleury; Ubiratan D'Ambrósio; Maria Oly Pey; *Raquel Stela de Sá Siebert (suplente);
083	Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três histórias.	Beatriz Teresinha Coscodai	1994	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Caros Diaz; Ubiratan D'Ambrósio; Silvio Gallo (Suplente);
084	A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos: a experiência do FFMP-INCA 1; 2; 3; Turmas.	Nadir Esperança Azibeiro	1994	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleury; Ubiratan D'Ambrósio; Maria Oly Pey; *Pedro Martins (Suplente);
085	Ideia relacionada "cts": uma aposta no enfraquecimento das relações de poder na educação matemática.	Maria Auxiliadora Maroneze de Abreu	1994	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Ubiratan D'Ambrósio; *Maria Celina da Silva Crema; Reinaldo Matias Fleuri;
086	Química na educação de adultos: uma proposta de articulação do conteúdo escolar do centro supletivo com o conteúdo de	Sônia Maria Chaves Haracemiv	1994	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Maria Aparecida Rodrigues; *Ademilde Silveira Sartori;

	cotidiano.				*Ivone Menegotti Jensen;
087	Creche domiciliar: nem escola, nem família.	Cleusa Maria Antunes Meuer	1994	Carmen Silvia de Arruda Andaló	Carmen Silvia de Arruda Andaló; Jerusa Gomes Vieira; *Eloisa Acires Candal Rocha;
088	Educação especial e deficiência mental: da extração do saber ao exercício do poder.	Maria Elisabete Archer Tomasini	1995	Selvino José Asmann	Selvino José Asmann; Júlio Romero Ferreira; *Elisabeth Juchem Machado Leal (Co-orientadora); Luzinete Simões Minela; *Mário Aurélio de Aguiar Teixeira (Suplente);
089	Saúde e biomedicina: elementos para uma análise da relação saúde-educação.	Maria de Fátima da Silva	1995	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleury; João Carlos Caetano; Maria Oly Pey; *Cleide Boell Pimental; *Luiz Carlos Cerquinho de Brito;
090	O "grupal" nas salas de aula: aspectos da organização e reorganização do grupo no cotidiano da relação pedagógica.	Denise Cord	1995	Carmen Silva de Arruda Andaló	Carmen Silvia de Arruda Andaló; Maria Helena Souza Patto; Selvino José Assmann; *Maria Juracy Tonelli Siqueira;
091	Indicadores pedagógicos do construtivismo no ensino de ciências - nas séries iniciais do primeiro grau: uma perspectiva piagetiana.	Pedro Valmir de Borba	1995	Gersolina Antônia de Avelar Lamy	Gersolina Antônia de Avelar Lamy; José Erno Taglieber; Maria Lúcia Faria Moro; *Elisabeth Caldeira;
092	Razão e corporeidade - Elementos para compreensão da cultura corporal na modernidade.	Alexandre Fernando Vaz	1995	Selvino José Assmann;	Selvino José Assmann; Elenor Kunz; Ubirajara Oro; *Ana Márcia Silva;
093	A pedagogia das escolas de samba de Florianópolis - A construção da hegemonia cultural através do carnaval.	Cristiana Tramonte	1995	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Carlos Rodrigues Brandão; Ilse Scheren-Warren; *Dagmar Úrsula Scheider Von Linsiger;
094	Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar.	Luciana Machado Schmidt	1995	Marli Auras	Marli Auras; Vanda Lima Bellard Freire; Bernatete Zangonel;

					*Sérgio Luiz F. Figueiredo
095	A questão de gênero no ensino de ciências.	Cláudia Cristine Moro	1995	Edel Ern	Edel Ern; Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes; José Erno Taglieber; Leda Scheibe;
096	O professor de ciências naturais e o livro didático (no ensino de programas de saúde).	Nadir Castilho Delizoicov	1995	Arden Zylbersztajn	Arden Zylbersztajn; Nélio Bizzo; Leda Scheibe; Edel Ern;
097	Caracterização e perspectiva da educação física nas escolas estaduais de 2º grau na grande Florianópolis.	Maria Ferminia Luchtemberg	1995	Markus Vinícius Nahas	Markus Vinícius Nahas; Led Scheibe; Edel Ern; Elenor Kunz;
098	Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil.	Mônica Fantini	1996	Telma Anita Piacentini	Telma Anita Piacentini; Leda Scheibe; Vera Lúcia Chacon Valença; José andré peres Angotti; *Maria Dorothea Post Darella;
099	Produção agrícola integrada desenvolvimento econômico, social e humano e a educação.	Roque Strieder	1996	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Odelso Schneider; Luiz Salgado Klaes; Lauro Carlos Wittmann;
100	Integração dialética entre a metodologia de ensino e a aprendizagem	Paulo Roberto Silva de Oliveira	1996	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Onofre Salgado Siqueira; Diva Marília Fleming; Valdir Soldi
101	Os obstáculos epistemológicos e a educação matemática.	José Análio de Oliveira Trindade	1996	Demétrio Delizoicov Neto	Demétrio Delizoicov Neto; Mauricio Pietrocoloa Pinto de Oliveira; Mria Laura M. lopes; Leda Scheibe;
102	A difusão do projeto arte na escola: um estudo sobre a prática das professoras e professores nas escolas públicas em Florianópolis.	Roseane Martins Coelho	1996	Maria Luíza Belloni	Maria luíza Belloni; Maria Felisminda de Rezende e Fusari; Beatriz Angela Vieira Cabral; *Sandra Ramalho e Oliveira; Leda Scheibe;

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
103	A educação artística na formação do técnico de nível médio.	José Inácio Santos do Nascimento	1996	Norberto Jacob Etges	Norbeto Jacob Etges; Beatriz Angela Vieira Cabral; Selvino José Assmann; Joana Sueli de Lazari;
104	Administração escolar: perspectiva e possibilidades de autodeterminação real.	João Carlos da Gama	1996	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; *Ademir José Rosso; Lauro Carlos Wittmann; Antônio Elizio Pazeto; Edel Ern;
105	A produção do conhecimento na educação física brasileira e suas propostas de intervenção na educação física escolar: Análise de pesquisas nos mestrados de educação.	Paulo Carlan	1996	Elenor Kunz	Elenor Kunz; Leda Scheibe; Mário Osório Marques; Arno Krug;
106	Formação educacional permanente em ciências naturais e pesquisa-ação na escola fundamental.	Carlos Alberto Souza	1996	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; Sérgio Brasil Nazário Scala; Leda Scheibe; Demétrio Delizoicov;
107	A multiplicação e seus registros de representação nas séries iniciais.	Cátia Maria Nehring	1996	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; Raymond Duval; Saddo Ag Almouloud; Méricles Thadeu Moretti;
108	A introdução da física moderna no 2º grau: obstáculos e possibilidades.	Antônio José Camargo	1996	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; Eduardo Adolfo Terrazan; Elenor Kunz; Demétrio Delizoicov;
109	A descentralização da educação: produção da autonomia democrática ou desobrigação do estado.	Mário César Brinhosa	1996	Lauro Carlos Wittmann	Lauro Carlos Wittmann; Luiz Carlos de Freitas; Edna Garcia Maciel Fiod; Edel Ern;
110	A mediação escolar na recepção televisiva Um estudo das representações sobre a AIDS construídas por adolescentes de Florianópolis, a partir das campanhas de TV.	Maria Isabel Orofino Schaefer	1996	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Moacir Gadotti; José Gatti; Leda Scheibe;

111	O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina.	Denise Soares Miguel	1996	Marli Auras	Marli Auras; Maria da Graça Bollmann; Neide de Almeida Fiori; Leda Scheibe;
112	A transposição didática no campo da indústria cultural: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências.	Maria Aparecida de Souza Perrelli	1996	Edel Ern	Edel Ern; Demétrio Delizoicov; Hilário Fracalanza; Norberto Jacob Etgs;
113	Ciência e religião implicações do diálogo entre duas visões de mundo no ensino da cosmologia.	Paulo Ludwig Strehl	1996	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; João Zanetic; Selvino José Assmann; Demétrio Delizoicov;
114	Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?	Maria Sylvia Cardoso Carneiro	1996	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Carmen Silvia de Arruda Andaló; José Geraldo Silveira Bueno; Leda Scheibe;
115	“Das tecnologias de poder sobre o corpo à vivência da corporeidade: a construção da oficina como espaço educativo.”	Antônio Fernando Silveira Guerra	1996	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Ubiratan D’Ambrósio; Milton José de Almeida; Zuleica Maria Patrício;
116	Concepções de tecnologia: uma contribuição para a formação de professores das escolas técnicas.	Solange Maria Loreiro	1996	Arden Zylbersztajn	Arden Zylbersztajn; Demérito Delizoicov; Herivelto Moreira; Edmundo Carlos de Moraes; José André Peres Angotti;
117	Aproximação entre a ciência do aluno na sala de aula da 1ª série do 2º grau e a ciência dos cientistas: uma discussão.	Terezinha de Fátima Pinheiro	1996	Maurício Pietrocola	Maurício Pietrocola; Norberto Cardoso Ferreira; Demétrio Delizoicov; José Andre Peres Angotti;
118	O futebol brasileiro como conteúdo da educação física brasileira.	Paulo Ricardo do Canto Capela	1996	Elenor Kunz	Elenor Kunz; Selvino Santin; Demétrio Delizoicov; Leda Scheibe;

119	Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente a prática dos professores em ensino de ciências nas séries iniciais do 1º grau (1ª A 4ª. Série).	Yára Christina Cesário Pereira	1996	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Nadir Ferrari; Fábio da Purificação de Bastos; Demétrio Delizoicov; * Luciane Maria Schlindwein;
120	Do ensino de ciências como mudança conceitual à fronteira de uma abordagem afetiva.	Flávia Maria Teixeira dos Santos	1996	Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira	Maurício Pietrocola Pinto de Oliveira; Eduardo Fleury Mortimer; Arden Zybersztajn; Demétrio Delizoicov;
121	A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina 1830-1959.	Leonete Luzia Schmidt	1996	Marli Auras	Marli Auras; *Olinda Evagelista; Maria Luiza Santos Ribeiro; Joana Maria Pedro; Maria Célia Marcondes de Moraes;
122	O ensino da geometria na 4ª série de 1º grau: A questão da apreensão dos conceitos de área e perímetro.	Heliana Cioccia Campiteli	1996	Ubiratan D'Ambrosio	Ubiratan D'Ambrosio; Ivo Jose Both; Demetrio Delizoicov; Selvino Jose Assmann;
123	História da ciência e ensino: contribuições para a formação do professor de biologia.	Iônes Inês Pinsson Slongo	1996	Demetrio Delizoicov	Demetrio Delizoicov; João Zanetc; Iara Muller; Arden Zylbersztn;
124	Transdisciplinaridade como (re)ligação entre ciência e cultura: da antiga China a informática educativa e musical.	Carlos Gustavo Marcante Guerra	1996	Ubiratan D' Ambrósio	Ubiratan D' Ambrosio; Francisco Antônio Pereira Fialho; Eduardo Reck Miranda; Maria Oly Pey;
125	Homem sujeito a educação para a vida na maturidade.	Maria de Lourdes Freitas de Souza	1996	Noberto Jacob Etges	Noberto Jacob Etges; Lucia Hisako Takase; Jose Erno Taglieber; Edel Ern;
126	Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil.	Monica Fantin	1996	Telma Anita Piacentini	Telma Anita Piacentini; Dra. Leda Scheibe; Vera Lucia Chacon Valença; Jose Andre Peres Angotti; *Maria Dorothea Post Darella;

127	Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado.	Deborah Thome Sayão	1996	Leida Sheibe	Leida Sheibe; Gisela Wajskop; Elenor Kunz; Ana Beatriz Cerisara;
128	Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.	Rita de Cassia Pacheco Gonçalves	1996	Lino Fernando Bragança Peres	Lino Fernando Bragança Peres; Jose Teixeira Coelho Neto; Leda Scheibe; Selvino Jose Assmann;
129	A fragmentação do objeto pedagógico e suas implicações interdisciplinares: um olhar voltado para o ensino de ciências.	Élcio Oliveira da Silva	1996	José André Pares Angotti	José André Peres Angotti; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Maurício Piëtrocóla de Oliveira; Selvino José Assmann;
130	O Ensino de Filosofia no IIº grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução.	Celso João Carminati	1997	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Olinto Antônio Pregararo; Maria Célia Marcondes de Moraes; Mário Guidarini;
131	As relações creche - famílias: um estudo de caso.	Maria Aparecida Maistro	1997	Carmen Sílvia de Arruda Andaló	Carmen Sílvia de Arruda Andaló; Maria Clotilde Rossetti Ferreira; Regina Célia Tamaso Mioto;
132	O lazer do trabalhador em um contexto de transformação tecnológica.	Humberto Luís de Deus Inácio	1997	Elenor Kunz	Elenor Kunz ; Eneida Oto Shiroma; Nelson Carvalho Marcelino;
133	O caráter educativo das ações em saúde: entre o biológico e o político.	Adir Valdemar Garcia	1997	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Elizabeth De Leone Monteiro Smeke; Zuleica Maria Patrício; Reinaldo Matias Fleury;
134	A nova pedagogia fabril - tecendo a educação do trabalhador.	Roselane Fátima Campos	1997	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Neize Deluiz; Marli Auras; Valeska Nahas Guimarães;
135	No fetiche das mudanças: o percurso do professor alfabetizador.	Sandra Célia de Cisne	1997	Lígia Regina Klein	Lígia Regina Klein; Silvino José Assmann; Gilberto Luiz Alves; Maria Aparecida Lemos Silva;

136	A escola do Movimento e o Movimento pela Escola: Um estudo sobre a Escola do Assentamento "Conquista 5 de Maio" - Calmon/SC.	Joana Célia dos Passos	1997	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Sérgio Haddad; Maria Graça Nóbrega Bollmann; Eneida Oto Shiroma;
137	Educar para civilizar e instruir para progredir: análise de artigos divulgados pelos jornais do Desterro na década de 1850.	Rosiclér Schafaschek	1997	Marli Auras	Marli Auras; *Olinda Evangelista; Ester Buffa; Élio Cantalício Serpa; Maria Teresa Santos Cunha;
138	Conhecimento, complexidade e transdisciplinaridade.	Jane Bittencourt	1997	Ubiratan D'Ambósio	Ubiratan D'Ambósio; José André Peres Angotti; Francisco A. P. Fialho; Clélia Maria Nascimento Schulze; Beatriz de Freitas Monteiro;
139	Trabalho arcaico no moderno mundo da moda.	Giani Rabelo	1997	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Léa nDepresbiteris; Valeska Guimarães; Maristela Fant;
140	Centro de estudos cultura e cidadania-CECA/SC: um espaço de educação para cidadania em Florianópolis.	Fátima Doriette da Silva	1997	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Pedro Benjamin Garcia; Ilse Scherer-Warren; Reinaldo Matias Fleuri;
141	Informática e ensino de matemática: contribuindo para uma mútua construção.	Martha Kaschny Borges	1997	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; Tânia Cmpo; Mariano Moreira; Diva Marília Flemming;
142	A Construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa.	Ana Cristina Coll Delgado	1997	Nadir Zago	Nadir Zago; Dranda Beatriz B. C. Hanff; Maria das Graças de Castro Sena; Ana Beatriz Cerisara; Gersolina Antônia de A. Lamy;
143	Uma ideia relacionadora - ciência, tecnologia e sociedade - na transformação de um código educacional de coleção em integração, no ensino de química em escolas públicas de SC.	Oscar Juarez Kutscher	1997	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Roque Moraes; Wilson Erbs; Joana Sueli De Lazari;

144	"Dando nome aos bois": uma proposta de inserção da geografia nas séries iniciais do 1º Grau a partir do estudo do meio.	Louisa Carla Farina Schröter	1997	Nídia Nacib Pontuschka	Nídia Nacib Pontuschka; Leda Scheibe; Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira; Walquíria Krueger Correa;
145	Psicologia escolar no Brasil: fazeres e saberes.	Marta Azevedo dos Santos	1997	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; [*Pedro Bertolino; Dulce Helena Penna Soares; Ivone Khouri; Marcos Ribeiro Ferreira;
146	A Formação do professor de biologia.	Maria Cristina Rodrigues Maranhão Schlichling	1997	Edel Ern	Edel Ern; Leda Scheibe; José Erno Taglieber; Demétrio Delizoicov;
147	A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985).	Danilo Ledra	1997	Marli Auras	Marli Auras; Carmen Silvia Arruda Andaló; Leda Scheibe; Maria das Dores Daros
148	Abordagem das questões ambientais nas séries iniciais do 1º grau na região de Criciúma (SC).	Mári Stela Campos	1997	Edmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Moraes; Arden Zylbrztajn; Clélia Maria Nascimento Schulze; Mauricio Peitrocola Oliveira; Eneida Oto Shiroma;
149	Medidas sócioeducativas: uma reflexão sobre as implicações educacionais na transgressão à Lei.	Paulo Roberto Sandrini	1997	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Reinaldo Matias Fleuri; Edson Pessatti; Josiane Rose Petry; Maristela Fantin;
150	Geometria e visualização: desenvolvendo a competência heurística através da reconfiguração.	Cláudia Regina Flores Bolda	1997	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; Silvia Dias Alcântara Machado; Méricles Thadeu Moretti; Arno Blass;
151	A Ciranda da rua: um estudo sobre a organização dos meninos e meninas que vivem nas ruas em Florianópolis.	Patrícia de Moraes Lima	1997	Maristela Fantin	Maristela Fantin; (Não consta demais membros da banca)

152	A Instrução Pública Secundária em Desterro - o Atheneu Provincial (1874-1883).	Rosimeri Shardong	1997	Marli Auras	Marli Auras; *Olinda Evangelista; Élio Cantalício Serpa; Neide Almeida Fiori; Leda Scheibe;
153	Sexualidade; quem precisa disso? A trajetória de uma oficina.	Ana Maria Hoepers Preve	1997	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Valmira dos Santos; Milton de Almeida; Reinaldo Matias Fleury (Suplente);
154	Ensino de ciências naturais numa perspectiva ecológico-ambiental: a concepção de natureza nos livros didáticos.	Pedro de Souza	1997	Demétrio Delizoicov	Demétrio Delizoicov; Arden Zylbersztajan; Edmundo Carlos de Moraes; Paulo Petersen Hofmann; José André Peres Angotti (Suplente);
155	Identidade social de trabalhador do indivíduo portador de deficiência mental.	Giana Diesel Sebastiany	1997	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Eneida Oto Shiroma; Cléia Maria Nascimento Schulze; Maria Célia Marcondes de Moraes;
156	O teatro de bonecos como prática educativa: um estudo dos limites e possibilidades nas séries iniciais do 1º grau, na escola pública.	Sonia Maria Silveira	1997	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Valmira dos Santos; Milton de Almeida; Reinaldo Matias Fleuri;
157	Ensino de matemática ou educação matemática: concepção e contradições dos professores de matemática em Santa Catarina.	Marcos Flavio d Cunha	1997	Edel Ern	Edel Ern; Maria Celia Marcondes de Moraes; Regina Flemming Damm; Jose André Peres Angotti;
158	Ensino de engenharia: novos desafios para a formação docente.	Walter Antônio Bazzo	1998	José André Peres Angotti;	José André Peres; José Luiz Luján; Álvaro Toubes; Marcius F. Giorgetti; Demétrio Delizoicov; Edel Ern; Augusto Braciapaglia;
159	A formação de professores de educação artística e sua complexidade pedagógica.	Maria Cristina da Rosa	1998	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Sandra Ramalho e Oliveira; Luis Gonzaga Mattos Monteiro;

					Maria das Dores Daros;
159	A teoria histórico-cultural nas séries iniciais - da teoria à prática - um estudo de caso.	Arnaldo Erwin Mews	1998	André Valdir Zunino	André Valdir Zunino; Berned Fichtner; Carlos Alberto Marques; Reinaldo Matias Fleuri;
160	Oficina de profissionalização: construção da autonomia?	Maria do Rocio Coutinho Fritzen	1998	Maria da Graça Nóbrega Bollmann	Maria da Graça Nóbrega Bollmann; Carlos Bernardo Skliar; Sílvia Zanatta da Rós; Reinaldo Matias Fleuri;
161	A Constituição da escola básica municipal Beatriz de Souza Brito: 1935-1992.	Pedro Cabral Filho	1998	Marli Auras	Marli Auras; Olinda Evangelista; Maria Célia Marcondes de Moraes; Neide de Almeida Fiori; Demétrio Delizoicov;
162	Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras.	Rosalba Maria Cardoso Garcia	1998	Marcos Ribeiro Ferreira	Marcos Ribeiro Ferreira; Dra. Marli Auras; Sílvia Zanatta Da Rós; José Bauss;
163	Ensino agrícola em Santa Catarina: da aula de agricultura prática às primeiras escolas (1875-1940).	Ivan Brognoli	1998	Marli Auras	Marli Auras; Olinda Evangelista; Maria Célia Marcondes de Moraes; Leda Scheibe;
164	Uma educação especial nada especial: análise de uma prática pedagógica.	Maria Francisca Rodrigues Giron	1998	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Sílvia Zanatta Da Rós; Lucídio Bianchetti; Andrea Vieira Zanella;
165	A Educação de Adultos e a Construção de Novas Ontogenias.	Marcia de Oliveira Andriani	1998	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Antônio Elizio Pazetto; Edel Ern; Joana Sueli De Lazari;
166	Gramsci e Vygotsky: na educação para os excluídos.	Sueli Wolf Weber	1998	Carlos Alberto Marques	Carlos Alberto Marques; Reinaldo Matias Fleuri; Selvino José Asmann; Carlos Eduardo dos Reis;

167	O professor de línguas estrangeiras e os recursos informatizados.	Anamelea de Campos Pinto Luiz dos Santos	1998	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Cristina Casadei Pietraróia; Pedro M. Garcez; Maria Luiza Belloni;
168	Alfabetização de jovens e adultos: trajetória histórica de uma experiência - NEPE/UFAM (1989-1996).	Lilane Maria de Moura Chagas	1998	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Olinda Evangelista; Marli Auras; Nilcéia Lemos Pelandré;
169	As relações entre estado e sociedade civil na realidade brasileira, dos anos 70 aos 90: uma análise gramsciana.	Cezar Luiz de Mari	1998	Maria da Graça Bollmann	Maria da Graça Bollmann; Silvino José Assmann; Ivete Simionatto; Maristela Fantin;
170	Meninos em risco: análise da prática da (des)proteção em regime de abrigo.	Maria de Fátima Pessoa Lepikson	1998	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Maria Stela Santos Graciani; Reinaldo Matias Fleuri; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
171	Uma história social da AIDS: estudo de caso sobre a incidência da AIDS em Itajaí/SC.	Cristiana de França Chiaradia	1998	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Eduardo Navaro Stoz; Pedro de Souza; Reinaldo Matias Fleuri;
172	Vidas em construção: tecendo histórias, caminhos e (des)esperanças de adolescentes com vivência de ruas em Florianópolis.	Dóris Regina Marroni Furini	1998	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Selvino José Assmann; Artemis Torres; Reinaldo Matias Fleuri;
173	O uso de ambiente informatizado como apoio ao desenvolvimento da cognição espacial nas séries iniciais.	Patrícia Maria Vargas de Lima	1998	Lucila M. Costi Santarosa	Lucila M. Costi Santarosa; Maria Luiza Belloni; Francisco Antonio P. Fialho; Sílvia Zanatta da Ros;
174	A oficina "os saberes e os sabores do pão" como prática educativa - um olhar sobre o conhecimento disciplinar escolar.	Maria Luiz Ponto Lemos Guerra	1998	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Ubiratan D'Ambrósio; Reinaldo Matias Fleuri; Francisco Antônio Fialho;
175	A "cientifização" da prática pedagógica: o papel da biologia na formação do professor nos anos 10.	Jorge Alexandre Nogared Cardoso	1998	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Maria das Dores Daros; Paulo Roberto Peterson Hofmann; Marli Auras;

176	Oficina: apontando territórios possíveis em educação.	Guilherme Carlos Corrêa	1998	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Edson Passetti; Maurice J. Bazin; Reinaldo Matias Fleuri;
177	A relevância da linguagem para o desenvolvimento humano: contribuições da perspectiva vygostskiana para a educação.	Maria Aparecida Lapa de Aguiar	1998	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Andréa Zanella; Angel Pino; Maria Marta Furlanetto;
178	A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.	Rosa Batista	1998	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Carmen Sílvia de Arruda Andaló; Maria Tereza Santos Cunha; João Josué da Silva Filho;
178	Falando e aprendendo: reflexões sobre a alfabetização de multirrepetentes a partir da linguagem.	Cecília Dolzan	1998	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; *Ana Maria Borges de Souza; Carmem Sílvia de Arruda Andaló; Célia Regina Vendramini; Nadir Zago;
179	O computador e a alfabetização - estudo das concepções subjacentes aos softwares para a educação infantil.	Márcia Regina Goulart da Silva	1998	Fernando José de Almeida	Fernando José de Almeida; João Josué da Silva Filho; Leda Sheibe; Nilcéa Lemos Pelandré; Ana Beatriz Cerisara;
180	Exclusão e inclusão: discutindo o processo de integração da criança portadora de Síndrome de Down na educação infantil.	Izabel Cristina Feijó de Andrade	1999	Ida Maria Freire	Ida Maria Freire; Cléia Maria Nascimento Schultze; Maristela Fantin; Ana Beatriz Cerisara;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
181	Violências, incivildades e indisciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede pública.	Ilana Laterman	1999	Nadir Zago	Nadir Zago; Maria das Dores Daros; Yves de La Taille; Célia Regina Vendramini;
182	Sociologia: grande orquestração doutrinária de como pensar e do que pensar sobre o Social.	Silvia Leni Auras de Lima	1999	Maria Célia Marcordes de Moura	Maria Célia Marcordes de Moura; José Silvério Baia Horta; Olinda Evangelista; Eneida Oto Shiroma;

183	A carne marcada: reflexões acerca da corporeidade da pessoa portadora de deficiência.	Dagmar Bittencourt Mena Barreto	1999	Elenor Kunz	Elenor Kunz; Ida Mara Freire; Selvino José Assmann; Ana Márcia Silva;
184	A reforma universitária brasileira dos Anos 90: projetos em disputa.	Francisco Jacob Paiva da Silva	1999	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Maria Célia Marcondes de Moraes; Maria da Graça Nóbrega Bollmann; Olinda Evangelista;
185	Ação docente: uma ação comunicativa - um olhar para o ensino superior presencial e a distância.	Marlete dos Santos Dacorregio	1999	Joana Sueli De Lázari	Joana Sueli De Lázari; José Pedro Boufreuer; Maria Conceição Cordeiro Manhães; Edel Ern;
186	A proposta curricular: aplicação e análise de uma abordagem alternativa para o ensino de arte contemporânea.	Ruy Kronbauer	1999	Beatriz Angela Vieira Cabral	Beatriz Angela Vieira Cabral; Leda Scheibe; Norberto Jacob Etges; Marli Auras;
187	Aspectos da integração entre o professor de biologia e o livro didático no ensino de genética, na cidade de Pelotas-RS.	Vitor Hugo Borba Manzke	1999	Paulo Roberto Petersen Hofmann	Paulo Roberto Petersen Hofmann; *Vivian Leyser da Rosa; Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli; Demétrio Delizoicov; Nadir Ferrari;
188	Material lúdico na educação infantil: um estudo sobre a distribuição e o uso de brinquedos e jogos nos NEIs de Florianópolis/SC.	Débora Cristina de Sampaio Peixe	1999	Gisela Wajskop	Gisela Wajskop; Telma Anita Piacentini; Eloisa Acires Candal Rocha; Maria José Reis;
189	Conversa de quiosque: os burros perderam o emprego!	Nelci Moreira de Barros	1999	Edna Garcia Maciel Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod; Norberto Jacob Etges; Edel Ern; Joana De Lazari;
190	A construção da autonomia num ambiente pré-escolar: um estudo sobre as relações trabalho-lazer.	Isabel Cristina Tavares	1999	Maria Oly Pey	Maria Oly Pey; Reinaldo Matias Fleuri; Maristela Fantin; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
191	Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social: primeiras aproximações em relação ao complexo educativo.	Patrícia Laura Torriglia	1999	Maria Célia Marcordes de Moraes	Maria Célia Marcordes de Moraes; Mário Duayer; Idaleto Malvezzi Aued;

					Marli Auras;
192	Meio rural: quando a saída é a saída.	Márcia Santos de Souza	1999	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Bernarde Wrublewski Aued; Lucídio Bianchetti; Norberto Jacob Etges;
193	A escola normal catarinense de 1892: profissão e ornamento.	Marlete dos Anjos Silva Schaffrath	1999	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Maria Teresa dos Santos Cunha; Maria Helena Câmara Bastos; Leda Scheibe;
194	A rua da Escola - estudos de significados construídos por adolescentes abrigados.	Solange Cristina da Silva	1999	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Maria Stela Santosa Graciani; Maristela Fantin; Célia Regina Vendramini;
195	A Formação de professores de ciências: uma abordagem epistemológica.	Lúcia Ceccato de Lima	1999	Edel Ern	Edel Ern; Leda Scheibe; Demétrio Delizoicov; José André Peres Angotti;
196	Ensino de física moderna e contemporânea e a revista Ciência Hoje.	Marco Antônio Simas Alvetti	1999	Demétrio Delizoicov	Demétrio Delizoicov; José André Peres Angotti; Frederico Firmo de Souza Cruz; Erika Zimmermann;
197	A produção da subjetividade mediada pelo trabalho: um estudo dos trabalhadores assalariados rurais temporários migrantes, "Boias Frias", do norte do Paraná.	Maria das Graças Ferreira	1999	Norberto Jacob Etges	Não constam na dissertação os nomes dos integrantes da Banca
198	A educação infantil no movimento de reorganização curricular do município de Florianópolis.	Verena Wiggers	1999	Edel Ern	Edel Ern; Andréa Vieira Zanella; Eloísa Acires Candal Rocha; João Josué da Silva Filho;
199	O atual e o virtual da comunicação em aula e do hábitus expressivo do professor universitário nas atividades de ensino presencial.	Francisco Javier Sánches Rios	1999	Norberto J. Etges	Não constam na dissertação os nomes dos integrantes da Banca

200	Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaigáng.	Silvia Maria de Oliveira	1999		Não constam na dissertação os nomes dos integrantes da Banca
201	Oficinas com jogos teatrais: instrumento auxiliar na ressignificações das relações interpessoais do professor de saúde.	Ivana Maria Fossari	1999	Reinaldo Matias Fleuri	Não constam na dissertação os nomes dos integrantes da Banca
202	Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública.	Carmo Thum	2000	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Deise Mancebo; Janice Tirelle Pontes de Souza; Lucídio Bianchetti;
203	Sala de aula sem paredes: um estudo do pensamento de Herbert Marshall McLuhan e suas implicações educacionais.	Josenei Martins	2000	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Maria Luiza Belloni; Dilvo Ilvo Ristoff; Gilka Girardello;
204	Participação das famílias na instituição pública de educação infantil: limites e possibilidades.	Marilde Juçara da Fonseca	2000	Nadir Zago	Nadir Zago; Ana Beatriz Cerisara; Maria José Reis; Maristela Fantin;
205	A educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação Em Educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos.	Giandrea Reuss Strenzel	2000	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Leda Sheibe; Ana Lúcia Goulart de Farias; Ana Beatriz Cerisara.
206	Educação e inserção no mercado de trabalho: um estudo a partir da intermediação de emprego.	Egre Terezinha Padoin	2000	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Valeska Nahas Guimarães; Lucídio Bianchetti; Clarilton Edzard Davione Cardoso Ribas;
207	A instituição escolar em Lages, no contexto de uma administração participativa (1977-1982).	Ana Rita de Souza	2000	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Marli Auras; Dr. Élio Cantalício Serpa; Eduardo dos Reis;
208	A formação do 'Total Trabalhador Sadia' - Um estudo de caso sobre o processo de qualificação dos trabalhadores na Sadia - S.A.	Dulcinéia da Cruz	2000	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Fernando Ponte de Souza; Ari Paulo Jantsch; Valeska Nahas Guimarães;
209	Rede de pesca: um elemento mediador para o ensino de geometria.	Cirlei Marieta de Sena Corrêa	2000	Méricles Thadeu Moretti	Méricles Thadeu Moreti; Andréa Vieira Zanella; Mariano Moreira;

					Ari Paulo Jantsch;
210	Obstáculos às manifestações em linguagem escrita: um estudo de caso a partir das contribuições de Gaston Bachelard.	Antônio Campagnolo	2000	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Ático Inácio Chassot; Sílvia Zanatta Da Ros; Diana Carvalho de Carvalho;
211	Grupo de formação de ciências no Movimento de Reorientação Curricular (MRC) de Florianópolis - espaço coletivo de reflexões acerca de uma prática inovadora.	Neli Suzana Quadros Brito	2000	Demétrio Delizoicov	Demétrio Delizoicov; *Nadir Castilho Delizoicov; Marta Pernambuco; Vânia Monteiro da Silva; Lucídio Bianchetti;
212	Formação continuada de educadores: uma reflexão no cotidiano da escola pública.	Ana Regina Ferreira de Barcelos	2000	Edna Garcia Marciel Fiod	Não constam na dissertação os nomes dos integrantes da Banca
213	A maioria construída na 'Arte de viver na rua': experiências de jovens que percorreram o caminho das ruas, da institucionalização e da desinstitucionalização (Florianópolis-SC).	Eliane Aparecida Coelho de Oliveira	2000	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Dr. Selvino Assmann; Regina Célia Mioto; Gilka Girardelo; Ida Mara Freire;
214	Jean-Jacques Rousseau: a formação do homem segundo a ordem moral e suas relações com a liberdade e a educação.	Luciana Teixeira	2000	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Ana Beatriz Cerisara; Anita Helena Sclesener; Ari Paulo Jantsch;
215	Educação a distância na formação continuada de educadores.	Nara Maria Pimentel	2000	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Alejandro Martins; Nelson De Luca Pretto; Lucídio Bianchetti;
216	A formação em serviço de professoras das séries iniciais do próprio espaço escolar em Florianópolis, Gestão Frente Popular 93/96.	Deisi Cord	2000	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Carmen Silvia de Arruda Andaló; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Nadir zago;
217	Softwares educativos: uma tecnologia de informação e comunicação na educação.	Joanez Aparecida Aires	2000	Edel Ern	Edel Ern; Lúcia Maria Martins Giraffa; José André Perez Angotti; Joana Sueli De Lazari;

218	Sócioeconomia solidária e educação popular - Contradições e Perspectivas.	Valmor João Umbelino	2000	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Doutorando Amando de Melo Lisboa; Dálila Maria Pedrini; Célia Regina Vendramini; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
219	Os Dilemas das licenciaturas no curso de ciências sociais: um estudo de caso na Uniplac-Lages/SC.	Gilberto Borges de Sá	2000	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Carlos Alberto Marques; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Lucídio Biachetti;
220	Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.	Leonir Lorenzetti	2000	Demétrio Delizoicov	Demétrio Delizoicov; Alice Pierson; Nilcéa Lemos Pelandré; Maurício Pietrocola de Oliveira;
221	Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90.	Maria Helena Michels	2000	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Eneida Oto Shiroma; Mônica de Carvalhos Magalhães Kassar; Sílvia Zanatta Da Ros;
222	A matemática entre o formal e o histórico: A práxis pedagógica do professor de matemática da Unoesc-Chapecó.	Rosemari Ferrari Andreis	2000	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Méricles Thadeu Moretti; Neiva Ignês Grando; Ireno Antônio Berticelli; Léa das Graças Camargos Anastasiou;
223	Grupos de formação - Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil.	Sonia Cristina de Lima Fernandes	2000	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Maria lucia Machado; Célia Regina Vendramini; Eloisa Acires C. Rocha;
224	Educação infantil e gestão municipal: possibilidades e limites de Financiamento - O caso de Herval D'Oeste.	Rosângela Aparecida Morais do Amaral	2000	Eloísa Acires Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Antônio Munarim; Diana Carvalho de Carvalho;
225	Projeto político-pedagógico escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? A escola do Ceará, uma experiência a ser compartilhada.	Rose Margareth Reynaud	2000	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Ilma Passos Veiga; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Olga Celestina Durand Mussoi;

226	A Prática de ensino no curso de pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPES (1994 e 1996).	Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	2000	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Áurea Maria Paes Leme Goulart; Olga Celestina Durand; Leda Scheibe;
227	Diálogo sobre o "não aprender".	Regina Célia Linhares Hostins	2000	Silvia Zanatta da Ros	Silvia Zanatta da Ros; Maria Marta Furlaneto; Carmen Silvia de Arruda andaló; Cássia Ferri; Célia Regina Vendramini;
228	As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social.	Terezinha Pellicoli Deitos	2000	Silvia Zanatta da Ros	Silvia Zanatta da Ros; Lucídio Bianchetti; Paulo Ricardo Ros; Ida Mara Freire; Olga Celestina Durand;
229	Um olhar sobre o mito do indissociável - A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação.	Jucinara Carvalho Faoro	2000	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Ana Maria Netto Machado; Solange Maria Longhi; Ari Paulo Jantsch;
230	O conhecimento, o ensinar e o aprender: entre o mundo dado e o mundo construído.	Neila S.Rupolo	2000	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Paulo Jantsch; Roque Strieder; Francisco das Chagas de Souza;
231	Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto.	Rejane Klein	2000	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Maria Oly Pey; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Maristela Fantin;
232	Construindo conhecimentos de linguagem: uma experiência de ensino a partir de "Causos".	Marcia Cândida Melo Pereira	2000	Nilcéa Lemos Pelandré	Nilcéa Lemos Pelandré; Maria Marta Furlaneto; Terezinha Kuhn Junkes; Diana Carvalho de Carvalho; *Nelita Bortolotto;
233	Educação infantil e contexto municipal: o caso de Joaçaba.	Leila Terezinha Weschenfelder	2000	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Ana Beatriz Cerisara; Wilson Schmit; Jucirema Quinteiro;

234	Formação docente no curso de licenciatura em matemática na UNOESC: a relação da teoria e prática.	Luci Terezinha M. dos Santos Bernardi	2000	José Erno Taglieber	José Erno Taglieber; Méricles Thadeu Moretti; Luciane maria Schindwein; Ari Paulo Jantsch;
235	Michael Foucault e a genealogia como crítica do presente: as práticas disciplinares e a analítica do poder e da sexualidade.	Nei Antônio Nunes	2000	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Nythamar Fernandes de Oliveira; Kleber Prado Filho; João Eduardo Pinto Bastos Lupi;
236	O concreto, o abstrato e o formal no discurso e na ação pedagógica dos acadêmicos de prática de ensino em matemática da UNOESC-Chapecó.	Cláudia Maria Grando	2000	José Erno Taglieber	José Erno Taglieber; Méricles Thadeu Moretti; Luciane Maria Schindwein; Ari Paulo Jantsch;
237	A cultura como mediação à mediação como cultura política: um estudo de recepção com educadores do MST frente aos recursos audiovisuais.	Maurício José Siewerdt	2000	Reinaldo Matias Fleuri	Reginaldo Matias Fleuri; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Marisa Cristina Vorraber Costa; Carlos Eduardo dos Reis; Paulo Sérgio Tumolo;
238	As controvérsias sobre a interpretação da mecânica quântica e a formação dos licenciados em física (Um estudo em duas instituições: UFBA e UFSC).	Luzia Matos Moto	2000	Arden Zylberstajn	Arden Zylberstajn; Eduardo Adolfo Terrazan; Luiz O de Quadro Peduzzi; José André Peres Angotti;
239	Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da Uniplac.	Jair Orandes de Freitas	2000	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Lucídio Bianchetti; Janice Tirelli Ponte de Souza; Maria das Dores Daros;
240	Ordenamentos político-pedagógicos, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) E educação física escolar: uma leitura sobre as novas prescrições de um currículo ao ensino.	Clésio Acilino Antonio	2000	Elenor Kunz	Elenor Kunz; Maria das Dores Daros; Ana Márcia Silva; Reinaldo Matias Fleuri;
241	Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república 1900-1922.	Paulo de Nóbrega	2000	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Leda Scheibe; Maria Teresa Santos Cunha; Selvino José Assman;

242	Política educacional nos anos 90: a história nos Parâmetros Curriculares Nacionais.	Arivane Augusta Chiarello	2000	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Maria Auxiliadora; Antônio Munarim; Kátia maria Abud; Maria Célia Marcondes de Moraes;
243	Cantadores do boi de mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina.	Ronaldo Manoel Gonçalves	2000	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Gilka Elvira Ponzi; Dan Baron Cohen; Hermano Paes Vianna Júnior; Sônia Maluf;
244	A (des)positivação na formação do educador em ciências exatas e naturais.	José Luiz Zambiasi	2000	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Méricles Thadeu Moretti; Ireno Antônio Berticelli; Valdemar Sguissardi; Norberto Jacob Etges;
245	Avaliação no processo ensino-aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural.	Ckeusa Ribeiro dos Santos	2000	Edel Ern	Edel Ern; Dr. Ademir Damazio; Sílvia dos Ros; Leda Scheibe;
246	Gênese da diretoria de instrução pública na província de Santa Catarina: 1883-1858.	Rosemari Conti Gonçalves	2000	Marli Auras	Marli Auras; Maria Luisa Santos Ribeiro; Joana Maria Pedro; Maria Célia Marcondes de Moraes;
247	A escola alemã no alto vale do itajaí: colônia Matador, Bella Aliança - 1892-1930.	Ilson Paulo Ramos Blogoslawski	2000	Edna Garcia Maciel Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod; Célia Regina Vendramini; João Klug; Maria das Dores Daros;
248	A ambiência comunicativa na sala de aula de língua estrangeira.	Gilnei Magnus dos Santos	2000	Joana Sueli De Lázari	Joana Sueli De Lázari; Hilário Bohn; Edel Ern; Diana Carvalho de Carvalho;
249	Uma nova abordagem para o ensino da comunicação.	Jeanine Kassia Bellini Guedes	2000	Noberto Jacob Etges.	Noberto Jacob Etges; Yolanda Flores E. Silva; Ari Paulo Jantsch; Joana Jsueli De Lazari;

250	Elementos indicadores para uma prática pedagógica transformadora: aprendizagem social na educação física.	Mara Shirley Rossi	2000	Eleonor Kunz	Eleonor Kunz; Ana Márcia Silva; Reinaldo Matias Fleuri;
251	Sobre travessias: a história de sujeitos que resistem ao estigma social da deficiência.	Geovana Medança Lunardi	2000	Silvia Zanatta da Ros	Silvia Zanatta da Ros; Lucídio Bianchetti; Carmen Silvia de Arruda Andaló; Reinaldo Matias Fleuri;
252	Das entranhas ao estranhamento das relações de poder no cotidiano escolar: questionando a obviedade dos prêmios e castigos.	Liliane Neppel	2000	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Ubiratan D'Ambrósio; Selvino José Assmann; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
253	Ensino noturno: um estudo sobre metodologia de ensino vista como elemento articulador da aprendizagem de alunos trabalhadores.	Elenir Aparecida Machado.	2000	Lea das Graças Camargos Anastasiou	Lea das Graças Camargos Anastasiou; Joana De Lazari; Maria da Conceição Cordeiro Manhães; Edel Ern;
254	Literar: a arte de construir mundos de comunicação.	Clair Fátima Zacchi	2000	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Ari Paulo Jantsch; Roque Strieder; Edel Ern;
255	O estudo de ensino sociais nas séries iniciais do fundamental: contribuição de perspectivas históricas culturais para uma visão metodológica.	Priscila Ribeiro Ferreira	2000	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Dulce Maria Pompeu de Camargo; Cássia Ferri; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
256	Cooperação e trabalho na escola do MST: a cooperativa dos estudantes na escola agrícola de 1º grau - 25 de maio.	Vanderci Benjamin Ruschel	2001	Célia Regina Vendramini;	Célia Regina Vendramini; Ramón Pena Castro; Maria das Dores Daros; Daniel Baron Cohen;
257	A indústria no sertão: um estudo de caso sobre o processo de expansão da industrialização no interior do Ceará e as implicações para a qualificação dos trabalhadores.	Nádia Jane de Souza	2001	Edna Garcia Maciel Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod; Bernardete Wrublevski Aued; Lucídio Bianchetti; Maria das Dores Daros;
258	A história da matemática e o professor das séries iniciais: a importância dos estudos históricos no trabalho com o sistema de numeração decimal.	Adriana Aparecida Dambros	2001	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; Vera Clotilde Garcia Carneiro; Míriam Buss Golçalves; Jacirema Quinteiro;

					Méricles Thadeu Moretti;
259	Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia.	Andréa Simões Rivero	2001	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Tizuko Morchida Kishimoto; Eloisa Acires Candal Rocha; Célia Regina Vendramini;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
260	A prática pedagógica no curso de biblioteconomia da UFSC: discurso dos docentes do CIN e dos alunos do curso.	Araci Isaltina de Andrade Hilleschim	2001	Francisco das Chagas de Suoza	Francisco das Chagas de Suoza; Leda Scheibe; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;
261	A década de 80 e os embates curriculares: a proposta de história em Florianópolis.	José Fernandes Costa	2001	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias; Ernesta Zamboni; Olinda Evangelista; Lucila Mareli Meyer;
262	Registro de representação semiótica no estudo de porcentagem.	Idemar Vizolli	2001	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; Méricles Thadeu Moretti; José Erno Taglieber; Mariano Moreira;
263	Os estereótipos e suas variáveis na oralidade escolar.	Anselmo Pereira de Oliveira	2001	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Gilka E. P. Giraldello; Roseli Fischmann;
264	Uma análise de competências na educação a distância.	Marcos Augusto Pires Meures	2001	Edel Ern	Edel Ern; Lucídio Bianchetti; José Erno Taglieber; Joana Sueli De Lazari;
265	Educação matemática: um estudo sobre as competências básicas ao final da 4ª série do ensino fundamental.	Maria Solange Coelho Borges	2001	Méricles Thadeu Moretti	Méricles Thadeu Moretti; Mariano Moreira; Ari Paulo Jantesch; José Erno Taglieber;

266	As empresas juniores da UFSC e as mudanças na política educacional nos anos 90 na universidade pública: uma articulação de projetos coincidentes?	Dalton Luiz de Menezes Reis	2001	Paulo Sergio Tumolo	Paulo Sergio Tumolo; Maria da Graça Nóbrega Bollmann; Fernando Ponte de Souza; Célia Regina Vendramini;
267	O trabalho educativo escolar no mundo das transformações das tecnologias da informação e da comunicação.	Nilva Schroeder	2001	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Áttilio Inácio Chassot; Lucídio Bianchetti ; Walter Antonio Bazzo;
268	Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	2001	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Ana Lúcia Goulart de Faria; Jacirema Quintero; Eloisa Acires Candal Rocha;
269	O ensino do sistema imunológico: da metáfora à analogia da guerra.	Beatrice Londero de Andrade	2001	Nadir Ferrari	Nadir Ferrari; Arden Zylbersztajn; Sílvia Regina Pedrosa Maestrelli; Paulo Roberto Peterson Hofmann; José de Pinho Alves Filho;
270	O ciberespaço e o agir docente: da constituição do habitus à construção da dobra.	Ana Oliveira Castro dos Santos	2001	Norberto Jacob Etges	Norberto Jacob Etges; Joana Sueli De Lazari; João Bosco da Mota Alves; Sílvia Zanatta Da Rós;
271	A inclusão do aluno Surdo no ensino regular: a voz das professoras.	Maria Lucia Lorenzetti	2001	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Diana Carvalho de Carvalho; Gilka E.P. Girardello; Maristela Fantin;
272	"Entre lutas e sonhos": as professoras leigas na educação infantil.	Rosania Campos	2001	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Tizuko M. Kishimoto; Vania B. M. da Silva; João Josué da Silva Filho;
273	Preparando-se para o ensino a distância.	Alice do Nascimento	2001	Joana Sueli de Lazari	Joana Sueli de Lazari; Léa das Graças Camargos Anastasiou; Edel Ern; Maria Conceição Cordeiro Manhães;

274	Centro Politécnico de Jaraguá do Sul e a educação profissional: quando a delimitação entre o público e o privado desaparece.	Marcos Aurélio Neves	2001	Edna Garcia Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod; Bernadete Wrublewski Aued; Gaudêncio Frigotto; Lucídio Bianchetti;
275	Adorno, racionalidade objetiva e educação: por uma consciência da "vida danificada".	José Oto Konzen	2001	Selvino José Assmann	Selvino José Assmann; Wolfgang Leo Maar; Elenor Kunz; Ana Marcia da Silva;
276	A proposta curricular de Santa Catarina como eixo de análise para as aulas de educação física.	Francisco Alves de Sá	2001	Carmem Silvia de Arruda Andaló.	Carmem Silvia de Arruda Andaló; Leda Scheibe; Sidney Ferreira Farias; Diana Carvalho de Carvalho;
278	Formação da província de Santa Catarina: o papel moralizador da Igreja Católica.	Aline Ayres Mendes	2001	Marli Auras	Marli Auras; Neide Almeida Fiori; João Klug; Leda Scheibe;
279	Pró-criança: por entre creches, livros e canções, a busca de consensos (Santa Catarina - década de 80).	Marilda Merência Rodrigues	2001	Marli Auras	Marli Auras; Ivete Simionatto; Erni José Seibel; Eloísa Acires Candal Rocha;
280	A participação da associação de pais e professores - app na escola pública catarinense: democracia ou tutelar?	Jane Motta	2001	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Paulo Meksenas; Antônio Munarim; Leda Scheibe;
281	Identidade e etnias na educação: no discurso de futuras professoras.	Maria Aparecida Clemêncio	2001	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Olga Celestina da Silva Durand; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
282	A autoridade da fonte: como professores de história utilizam o livro didático.	Ivonete da Silva Souza	2001	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias; Maria José Reis; Vera Lúcia Sanbongi de Rossi; Cristina Scheibe Wolff; Maria Célia Marcondes de Moraes;
283	Tensões institucionais e trabalho acadêmico: A experiência da Universidade de Caxias do Sul Campus de Vacaria.	Clenia Maria Zanella	2001	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Nilton Bueno Fischer; Edel Ern;

					Fernando Ponte de Souza;
284	A contribuição da disciplina prática de ensino na formação do professor de educação física: A educação física escolar em questão.	Oliveira Machado Fernandes Júnior	2001	Elenor Kunz	Elenor Kunz; Ana Márcia Silva; Carmem Silvia de Arruda Andaló; Maria das Dores Daros;
285	As ciências no ensino médio e os parâmetros curriculares nacionais: da proposta à prática.	Elio Carlos Ricardo	2001	Arden Zylbersztajn	Arden Zylbersztajn; Luís Carlos de Menezes; José de Pinho Alves Filho; José André Peres Angotti;
286	Arte e cidadania - diálogos na experiência do projeto de descentralização da cultura da administração popular de Porto Alegre.	Patrícia Dorneles	2001	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Selvino José Assmann; Alai Diniz; Telma Anita Piacentini;
287	Professoras e inovação pedagógica: dilemas das práticas escolares.	Jafa Gerusa Mello	2001	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Leda Scheibe; Olga Celestina Durand; Diana Carvalho de Carvalho;
288	Educação e percepção ambiental: o olhar da comunidade e do acadêmico.	Clademir Roberto de Bona	2001	Augusto César Zeferino	Augusto César Zeferino; Roque Strieder; Paulo Fernando de Araújo Lago; Ari Paulo Jantsch;
289	A infância de papel e o papel da infância.	Jadete Bayer Gomes Fullgraf	2001	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Manuel Jacinto Sarmiento; Wilson Schmidt; Eloisa Acires Candal Rocha;
290	A metodologia do ensino de ciências mediada pelo computador: uma perspectiva de formação docente.	Madalena Maria Comin	2001	Regina Flemming Damm	Regina Flemming Damm; José Erno Taglieber; Mariano Moreira; Maria das Dores Daros;
291	Dificuldade de aprendizagem ou dificuldade no processo ensino-aprendizagem? Um estudo de caso.	Iara Castagnaro Biscaro	2001	Leda Scheibe,.	Leda Scheibe; Carmem Silvia de Arruda Andaló; Nadir Zago; Maria das Dores Daros;

292	Computadores na escola: novas tecnologias versus inovações educacionais.	Nilza Godoy Gomes	2001	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Lucila Maria Costi Santarosa; Edla Maria Faust Ramos; Edel Ern;
293	O cotidiano das práticas de educação física escolar e o disciplinamento dos corpos: um estudo de caso.	Sadi Ricardo da Silva Bastos	2001	Carmem Silvia de Arruda Andaló.	Carmem Silvia de Arruda Andaló; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Elenor Kunz; Maria das Dores Daros;
294	Ambientes de aprendizagens web: um olhar a partir de um curso de especialização do laboratório de ensino a distância (led/ufsc).	Vanessa Stopanovski Ribeiro	2001	João José da Silva Filho	João José da Silva Filho; Maria Luiza Belloni; Alejandro Martins; Emílio Takase;
295	Pão e poesia: a canção popular em Brusque dos anos 80 - 95.	Valmir Coelho Ludvig	2001	Gilka Elvira Ponzi Giraldello	Gilka Elvira Ponzi Giraldello
296	A hipermídia e o ensino de ciências: aplicação para o ensino introdutório do conceito de campo.	Carlos Eduardo dos Reis Ferreira	2001	Não aparece o nome	Os nomes não aparecem
297	Inserção da teoria da relatividade restrita no ensino médio: uma nova proposta.	Carlos Daniel Ofugi Rodrigues	2001	Maurício Pietrocola	Maurício Pietrocola; José André Peres Angotti; Luiz O. Q. Peduzzi
298	Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares - Estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM).	Ana Maria Silveira Schlichting	2002	Lucídio bianchetti	Lucídio bianchetti; Dulce Helena Penna Soares; Sonia Maria Martins de Melo; Antonio Elízio Pazeto; Fernando Ponte de Souza; Telmo Marcon;
299	O computador no interior da escola pública: avanços, desafios e perspectivas do novo Proinfo.	Sandra Luiza Wrobel Straub	2002	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Edemilson Jorge Ramos Bandão; Maria Luiza Belloni; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
300	Princípios de conservação e construção de modelos por estudantes do ensino médio.	José Francisco Custodio Filho	2002	Dr. Mauricio Pietrocola de Oliveira	Mauricio Pietrocola de Oliveira; Sônia Krapas Teixeira; Frederico Firmo de Souza; Arden Zylbersztajn;

301	"Currículos" propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira (1990-1998).	Marluci Guthia	2002	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Diana Carvalho; Elio Cantalicio Seroa; Ana Beatriz Cerizara;
302	As estratégias da ação cultural de criação "nossos retratos, fotografias de álbuns-de-família": uma experiência de educação ambiental da ONG Projeto Curicaca.	Patricia Viana Bohrer	2002	Gilka Girardello	Gilka Girardello; Sonia Weidner Maluf; Maristela Fantin, Reinaldo Matias Fleuri;
303	Casa familiar rural em Santa Catarina: contradições no encaminhamento político da proposta.	Deisy M.R. da Luz	2002	Antonio Munarin	Antonio Munarin; Wilson Schmidt; Sônia Branco Beltrame; Maria das Dores Dores;
304	A "Boa Creche" do ponto de vista das professoras da educação infantil.	Roseli Nazário	2002	Eloísa Acires Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; Diana Carvalho; Leda Scheibe; Ana Beatriz Cerizara;
305	Intercâmbio cultural, ensino de história e identidade latino - americana: uma utopia possível?	Maria Silvia Cristofoli	2002	Maria de Fatima Sabino Dias; Maria Jose Reis;	Maria de Fatima Sabino Dias; Maria Jose Reis; Vera Lucia Sambongi Di Rossi; Alicia Norma Gonzales de Castells; Maria das Dores Daros;
306	Organização escolar e democracia: um estudo sobre o projeto pedagógico na rede municipal de ensino de Florianópolis no governo de frente popular (1993 a 1996).	Paulo Roberto Brzezinski	2002	Antônio Munarin	Antonio Munarin; Maria das Dores Daros; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Carlos Alberto Marques
307	Competências e habilidades no curso de formação de professores das séries iniciais de nível médio em Santa Catarina: uma análise no contexto das leis 5.692/71 e 9.394/96.	Jeferson Silveira Dantas	2002	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; Paulo Meksenas; Paulo Pinheiro Machado; Maria das Dores Daros;
308	O Papel da instrumentação para o ensino de física na formação do licenciado em física.	Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva	2002	Luiz O.Q. Peduzzi	Luiz O.Q. Peduzzi; Sonia Maria Silva Correa de Souza Cruz; Jose de Pinho Alves Filho; Jose André Peres Angotti;

309	A educação infantil nas universidades.	Marilene Dandolini Raupp	2002	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Maria Carmem Silveira Barbosa; Wilson Schmidt; Ana Beatriz Cerisara;
310	Consumo e cidadania: a publicidade e a identidade dos adolescentes.	Maria Elisabeth Goidanich	2002	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Sergio Caparelli; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Rosely Pires Xavier;
311	A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da escola nacional "Florestan Fernandes".	Evandro costa de Medeiros	2002	Antônio Munarin	Antonio Munarin; Celia Regina Vendramini; Marli Auras; Sônia Aparecida Branco Beltrame;
312	As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.	Ângela Maria Scalabrin	2002	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Maria Carmem Silveira Barbosa; Jucirema Quintero; Eloisa Acires Candal Rocha;
313	A articulação do conhecimento químico com a problemática ambiental na formação inicial do professor.	Adriana Lopes Leal	2002	Carlos Alberto Marques	Carlos Alberto Marques; Vivian Leyser da Rosa; Haide Dalita Lentz Fiedler; José André Peres Angotti;
314	Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na fronteira.	Sandra Luciana Dalmagro	2002	Célia Regina Vendramini	Não aparecem os nomes dos examinadores
315	O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de história.	Regina Maria Lassance de Oliveira Nascimento	2002	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias
316	Estratégias educacionais no contexto da educação científica: pressupostos para a articulação das dimensões local e global diante da problemática ambiental.	Juliana Rezende Torres	2002	Edmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Moraes; Demétrio Delizoicov Neto; Vivian Leyser da Rosa; Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco; Tereza Cristina Pereira Barbosa;

317	Casa familiar rural em Santa Catarina: contradições no encaminhamento político da proposta.	Deisy M. R. da Luz	2002	Antônio Munarim	Antônio Munarim; Wilson Schmidt; Sônia Branco Beltrame; Maria das'Dores Daros;
318	Projeto político pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense zulmara luiza gesser Florianópolis.	Zulmara Luiza Gesser	2002	Antônio Munarim.	Não aparecem os nomes da banca examinadora
319	Análise dos dois modelos de formação de professores na república argentinaz o normalismo e os institutos de formação do professoradoz da inclusão à exclusão social.	Patricia Rosa Zorzoli	2002	Leda Scheibe	Leda Scheibe; Marli Auras; Waldeck Carneiro da Silva; Maria das Dores Daros;
320	O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC.	Marisa Debatin	2002	Nadir Zago.	Não aparecem os nomes da banca examinadora
321	Quando a escol(h)a não significa apenas um estudo sobre a definição do estabelecimento escolar na 1º série do ensino fundamental em famílias das camadas médias.	Samira Casagrande	2002	Nadir Zago	Nadir Zago; Maria Alice Nogueira; Célia Regina Vendraminni; João José da Silva Filho;
322	Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares. Estudo de caso do sistema de avaliação do ensino médio (saem).	Ana Maria Silveira Schlichting	2002	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Dulce Helena Penna Soares; Sônia Maria Martins de Melo; Antônio Elizio Pazeto; Fernando Pontes de Souza; Telmo Marcon;
323	Doenças: construção e realidade na formação dos médicos objeto fronteira como instrumento de interação entre diferentes estilos de pensamentos.	Rejane Leal Conceição da Costa Araújo	2002	Nadir Ferrari	Nadir Ferrari Marco A. da Ros

324	Concepções de homens inerentes ao processo educativo a meninos/as em situação de rua análise de uma experiência.	Valdenir Martins de Oliveira	2002	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Daniela Ribeiro Scheider;
325	Concepções sobre ser professor de inglês e o seu fazer docente.	Rosana Elisa Pasta	2003	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; Francisco José Quaresma de Figueiredo; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;
326	A "ecologia" como representação social: Um estudo com Educadores de Biologia Em Florianópolis, Santa Catarina.	Andresa Liriane jacobs	2003	Edmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Mores; Clélia Maria Nascimento Schulze; Nadir Ferrari; Vivian Leyser da Rosa;
327	A genética se faz presente no vestibular da Universidade Federal de Santa catarina.	Jonice Ferreira de Macedor Nascimento	2003	Sylvia Maestrelli	Sylvia Maestrelli; Vivian Leyser da Rosa; Demétrio Delizoicov Neto; Maria Cristina Pansera de Arapujo; Paulo Roberto Petersen Hofmann;
328	Uma Experiência com o projeto Manhattan no Ensino Fundamental: interdisciplinaridade e ação em sala de aula.	Rafaela Samagaia	2003	Luiz O. Q. Peduzzi	Luiz O. Q. Peduzzi; (o restante da banca não informado)
329	As ilhas de racionalidades na promoção dos objetivos da alfabetização científica e técnica.	Eleani Bettanin	2003	José de Pinho Alves Filho.	José de Pinho Alves Filho; Maurício Pietrocola de Oliveira; Sônia Maria Silva Corrêa de Souza Cruz; Adriana Mohr;
330	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o curso de pedagogia em análise.	Nelzi Flor Thomassem	2003	Leda Scheibe	Leda Scheider; Jucirema Quinteiro; Ione Ribeiro Valle; Olinda Evangelista;
331	Grupos anguineos humanos nos livros didáticos de biologia - Análise de conteúdo.	Alcionete Pschisky	2003	Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli	Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli; Nadir Ferrari; Adriana Mohr; Nadir castilho Delizoicov;
332	As políticas para a educação especial integrada em Cabo Verde: um estudo sobre os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas.	Maria de Fátima Ramos Rodrigues Mendes Barbosa	2003	Lucídio Bianchetti.	Lucídio Bianchetti; Silvia Zanatta Da Ros; Gilberta Jannuzi; Paulo Ricardo Ross;

					Ronice Muller Quadros;
333	"Sagrado dever é servir à pátria" - A educação cívico-patriótica.	Carla D' Lourdes do Nascimento	2003	Olinda Evangelista	Olinda evangelista; Maria Auxiliadora Schmidt; Elizabeth Farias da Silva; Eneida Oto Shiroma;
334	Avaliação da aprendizagem na educação a distância: um estudo sobre o curso de complementação para licenciatura em biologia, física, química e matemática.	Marlete Vieira	2003	Edel Ern	Edel Ern; Francisco das Chagas de Souza; Gersolina de Avelar Lamy; José André Peres Angotti; Maria Luiza Belloni;
335	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições do ingresso, permanência e evasão.	Irlene dos Santos Matias	2003	Edna Marciel Garcia Fiod	Edna marcxiel Garcia Fiod; Bernadete Wrublewski Aued; Roberto Moraes Cruz; Célia Regina Vendramini;
336	Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social.	Isabel Terezinha Bragagno	2003	Méricles Thadeu Moretti	Méricles Thadeu Moreti; Mariano Moreira; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Gladys Mary Teive;
337	Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética.	Luciana Fiamoncini	2003	Eleonor Kunz	Eleonor Kunz; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Terezinha Petrucia da Nóbrega; Maurício Roberto da Silva,.
338	Investigando a telefonia ceclular: ensinando-aprendndo coma interatividade em uma abordagem temática no ensino de física.	Mário José Van Thienen da Silva	2003	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; Paulo César Santos Ventura; Lucídio Bianchetti; Irlan Von Linsingen;
339	Por uma psico-sociologia educacional: a contribuiçãoi de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 a 1940.	Liziany Silveira Daniel	2003	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Neide de Almeida Fiori; Leda Scheibe; Diana carvalho de Carvalho;

340	Os usos da energia na concepção dos alunos do ensino médio do CEFET/PR-unidade de Curitiba.	Reny Bispo de Jesus Oliveira	2003	Carlos Alberto marques	Carlos Alberto Marques; Demétrio Delizoicov Neto; José André Peres Angotti; Livia Mari Assis; Dilma Maria deOliveira Marconi;
341	Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq.	Adriano de Oliveira	2003	Lucídio Bianchetti.	Lucídio Bianchetti; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Maria Célia Marcondes de Moraes; Eneida Oto Shiroma;
342	Ambientes informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do Prointo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis.	Deyze Aparecida Turnes Shul	2003	Edel Ern	Edel Ern; Elisa Maria Quartiero; Margarete Axt; Maria luiza Belloni; Ronice Muller Quadros;
343	Uma discussão sobre a natureza da ciência no ensino médio: um exemplo com a teoria da relatividade restrita.	Janete Francisca Klein Köhnlein	2003	Luiz O.Q.Peduzzi	Luiz O.Q. Peduzzi; João batista Siqueira Harres; Demétrio Delizoicov Neto; Fredirico Firmo de Souza Cruz;
344	Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciados da UFSC.	Taciana Mara da Silva Seemann	2003	Eddmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Moraes; Ariane Kuhnhen; Suzani Cassiani de Souza; Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli;
345	O escrever sob diferentes pontos de vista: narrativas no curso de pedagogia da UFSC.	Geisyara Morgana Borges de Jesus	2003	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Lucídio Bianchetti; Nicéa Lemos Pelandrè; Nilton Bueno Fischer; Gilka Elvira Ponzi Girardello;.
346	Os (Des)caminhos da inclusão escolar de alunos com "história de deficiêncai" no município de Canoinhas."	Angela Aparecida da Rocha Birkner	2003	Marli Auras	Marli Auras; Carlos Eduardo dos Reis; Ivete Simionato; Eneida Oto Shiroma; Wilson Schmidt;
347	A relação com a escola e o saber escolar: um estudo com alunos em situação de distorção série/idade.	Marilene da Silva Pacheco Virgílio	2003	Nadir Zago	Nadir Zago; Jucirema Quinteiro; Gersolina de Avelar Lamy; Diana Carvalho de Carvalho;

348	O projeto terra solidária desenvolvido pela escola sul - CUT: uma experiência cutista de educação profissional.	Maria Luiza Beduschi	2003	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Célia Regina Vendramini; Dr.Pedro Vieira Carlos Eduardo dos Reis;
349	O Espaço da Creche: Que Lugar é este?	Kátia Adair Agostinho	2003	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Ana Lúcia Goulart de Faria; Lino Fernando Bragança Peres; Ana Beatriz Cerisara;
350	Professoras de crianças pequenininhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão.	Patricia Demartini	2003	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Tizuko Morchida Kishimoto; Diana carvalho de Carvalho; Eloisa Acires Candal Rocha;
351	A incorporação das tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental.	Noeli Welter	2003	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Francisco Antônio Pereira Fialho; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Diana Carvalho de Carvalho;
352	Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST.	Samuel Ramos da Silva	2003	Eleonor Kunz	Eleonor Kunz; Sonia aparecida branco Beltrame; Telmo Marcon; Antônio Munarim; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
353	Mediatização do meio ambiente: uma reflexão necessária.	Izaltino César Gamba	2003	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Sérgio Luis Boeira; Francisco das Chagas de Souza; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
354	O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede estadual de ensino de Florianópolis/SC.	Maisa Debatin	2003	Nadir Zago	Nadir Zaga; Marli Auras; Edel Ern; Terezinha Maria Cardoso;
355	Arte no deslocamento da vida: educação popular e cerâmica na Vila União.	Kathia Prujansky Hak	2003	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Maria Isabel Rodrigues Orofino; Tereza Kleba Lisboa; Márciapompeo Nogueira;
356	Creche e família: uma relação possível?	Aucy	2003	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Nadir Zago; Ione Ribeiro do Valle;

					Olga Celestina Durand;
357	A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do Assentamento Conquista na fronteira: significações e produções infantis.	Deise Arenhart	2003	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Célia Regina Vendramini; Maurício Roberto da Silva; Ana Beatriz Cerisara;
358	Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música.	Alberto Andrés Heller	2003	Ari Paulo Jantsch	João Paulo Jantsch; Marcos José Muller; Gilka Elvira ponzi Girardello; Mobero Jacob Etges;
359	Formação docente: um olhar para a educação profissional.	Regina Rogério	2003	Walter Antônio Bazo	Walter Antônio Bazo; Irlan Von Linsingem; José André Peres Angotti; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
360	Paradigmas emergentes e os novos objetos de investigação: o exemplo do gênero.	Catia Rigina Barp machado	2003	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Nara Bernardes; Siomara Borba Leite; Olinda Evangelista;
361	"Só Sangue Bom" - Construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil.	Donizeti José de Lima	2003	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Luiza Litiko Yshigiro Camacho; Maristela Fantin; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
362	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa.	Idavania Maria de Souza Basso	2003	Silvia Zanatta Da Ros	Silvia zanatta Da Ros; Ronice Müller de Quadros; Leland McCleary; Lucídio Bianchetti; Sônia Aparecida Branco Beltrame;
363	CTS no ensino médio: aproximando a escola da sociedade.	Raica Koepsel	2003	Walter Antonio Bazzo	Walter Antonio Bazzo; Irlan Von Linsingen; José André Peres Angotti; Sônia Maria da Silva Correa de Souza Cruz;
364	Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil.	Adriana Katia Hermes Mezacasa	2003	Elosisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Leda Scheibe; Maria Carmen Barbosa; Ana Beatriz Cerisara;

365	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.	Maria Raquel Barreto Pinto	2003	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Eloisa Acires Candal Rocha; Carlos Eduardo dos Reis; Maria Teresa Santos Cunha; Nadir Zago;
366	O projeto terra solidária desenvolvido pela Escola Sul - CUT - Uma experiência cutista de educação profissional.	Maria Luiza Beduschi	2003	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Célia Regina Vendramini; Pedro Vieira; Carlos :Eduardo dos Reis;
367	Concepções sobre ser professor de inglês e o seu fazer docente.	Rosana Elisa Pasta	2003	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; Francisco José Quaresma de Figueiredo; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;
368	A "Ecologia" como representação social: um estudo com educadores de biologia em Florianópolis, Santa Catarina.	Andresa Liriane jacobs	2003	Edmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Mores; Clélia Maria Nascimento Schulze; Nadir Ferrari; Vivian Leyser da Rosa;
369	A genética se faz presente no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina.	Jonice Ferreira de Macedor Nascimento	2003	Sylvia Maestrelli	Sylvia Maestrelli; Vivian Leyser da Rosa; Demétrio Delizoicov Neto; Maria Cristina Pansera de Arapujo; Paulo Roberto Petersen Hofmann;
370	Uma experiência com o projeto Manhattan no ensino fundamental: interdisciplinaridade e ação em sala de aula.	Rafaela Samagaia	2003	Luiz O. Q. Peduzzi	Luiz O. Q. Peduzzi
371	As ilhas de racionalidades na promoção dos objetivos da alfabetização científica e técnica.	Eleani Bettanin	2003	José de Pinho Alves Filho.	José de Pinho Alves Filho; Maurício Pietrocola de Oliveira; Sônia Maria Silva Corrêa de Souza Cruz; Adriana Mohr;
372	O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: o curso de pedagogia em análise.	Nelzi Flor Thomassem	2003	Leda Scheibe	Leda Scheider; Jucirema Quinteiro; Ione Ribeiro Valle; Olinda Evangelista;
373	Grupos sanguíneos humanos nos livros didáticos de biologia - Análise de conteúdo.	Alcionete Pschisky	2003	Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli	Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli; Nadir Ferrari; Adriana Mohr;

					Nadir castilho Delizoicov;
374	As políticas para a educação especial integrada em Cabo Verde: um estudo sobre os processos de escolarização e profissionalização de pessoas cegas.	Maria de Fátima Ramos Rodrigues Mendes Barbosa	2003	Lucídio Bianchetti.	Lucídio Bianchetti; Sílvia Zanatta Da Ros; Gilberta Jannuzi; Paulo Ricardo Ross; Ronice Muller Quadros;
375	"Sagrado dever é servir à pátria" - A educação cívico-patriótica.	Carla D' Lourdes do Nascimento	2003	Olinda Evangelista	Olinda evangelista; Maria Auxiliadora Schmidt; Elizabeth Farias da Silva; Eneida Oto Shiroma;
376	Avaliação da aprendizagem na educação a distância: um estudo sobre o curso de complementação para licenciatura em biologia, física, química e matemática.	Marlete Vieira	2003	Edel Ern	Edel Ern; Francisco das Chagas de Souza; Gersolina de Avelar Lamy; José André Peres Angotti; Maria Luíza Belloni;
377	Centro federal de educação tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições do ingresso, permanência e evasão.	Irlene dos Santos Matias	2003	Edna Marciel Garcia Fiod	Edna marciel Garcia Fiod; Bernadete Wrublewski Aued; Roberto Moraes Cruz; Célia Regina Vendramini;
378	Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social.	Isabel Terezinha Bragagno	2003	Mérciles Thadeu Moretti	Mérciles Thadeu Moreti; Mariano Moreira; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Gladys Mary Teive;
379	Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética.	Luciana Fiamoncini	2003	Eleonor Kunz	Eleonor Kunz; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Terezinha Petrucia da Nóbrega; Maurício Roberto da Silva;
380	Investigando a telefonia celular: ensinando-aprendendo como interatividade em uma abordagem temática no ensino de física.	Mário José Van Thienen da Silva	2003	José André Peres Angotti	José André Peres Angotti; Paulo César Santos Ventura; Lucídio Bianchetti; Irlan Von Linsingen;
381	Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da	Liziany Silveira Daniel	2003	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Neide de Almeida Fiori; Leda Scheibe;

	pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 a 1940.				Diana carvalho de Carvalho;
382	Os usos da energia na concepção dos alunos do ensino médio do CEFET/PR-Unidade de Curitiba.	Reny Bispo de Jesus Oliveira	2003	Carlos Alberto marques	Carlos Alberto Marques; Demétrio Delizoicov Neto; José André Peres Angotti; Livia Mari Assis; Dilma Maria deOliveira Marconi;
383	Política científica no Brasil: análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq.	Adriano de Oliveira	2003	Lucídio Bianchetti.	Lucídio Bianchetti; Antônio Flávio Barbosa Moreira; Maria Célia Marcondes de Moraes; Eneida Oto Shiroma;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
384	Ambientes informatizados e formação continuada de professores: um estudo sobre a implementação do Prointo e do núcleo de tecnologia educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis.	Deyze Aparecida Turnes Shul	2003	Edel Ern	Edel Ern; Elisa Maria Quartiero; Margarete Axt; Maria luiza Belloni; Ronice Muller Quadros;
385	Uma discussão sobre a natureza da ciência no ensino médio: um exemplo com a teoria da relatividade restrita.	Janete Francisca Klein Köhnlein	2003	Luiz O.Q.Peduzzi	Luiz O.Q. Peduzzi; João batista Siqueira Harres; Demétrio Delizoicov Neto; Fredirico Firmo de Souza Cruz;
386	Visões de mundo e representações de meio ambiente entre licenciados da UFSC.	Taciana Mara da Silva Seemann	2003	Eddmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Moraes; Ariane Kuhnen; Suzani Cassiani de Souza; Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli;
387	O escrever sob diferentes pontos de vista: narrativas no curso de pedagogia da UFSC.	Geisyara Morgana Borges de Jesus	2003	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Lucídio Bianchetti; Nicéa Lemos Pelandrè; Nilton Bueno Fischer; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
388	Os (Des)caminhos da inclusão escolar de alunos com "história de deficiêncai" no município de Canoinhas."	Angela Aparecida da Rocha Birkner	2003	Marli Auras	Marli Auras; Carlos Eduardo dos Reis; Ivete Simionato; Eneida Oto Shiroma; Wilson Schmidt;

389	A relação com a escola e o saber escolar: um estudo com alunos em situação de distorção série/idade.	Marilene da Silva Pacheco Virgílio	2003	Nadir Zago	Nadir Zago; Jucirema Quinteiro; Gersolina de Avelar Lamy; Diana Carvalho de Carvalho;
390	O projeto terra solidária desenvolvido pela escola sul - CUT: uma experiência cutista de educação profissional.	Maria Luiza Beduschi	2003	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Célia Regina Vendramini; Pedro Vieira; Carlos Eduardo dos Reis;
391	O espaço da creche: que lugar é este?	Kátia Adair Agostinho	2003	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Ana Lúcia Goulart de Faria; Lino Fernando Bragança Peres; Ana Beatriz Cerisara;
392	Professoras de crianças pequeninhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão.	Patricia Demartini	2003	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Tizuko Morchida Kishimoto; Diana carvalho de Carvalho; Eloisa Acires Candal Rocha;
393	A incorporação das tecnologias de informação e comunicação no ensino fundamental.	Noeli Welter	2003	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Francisco Antônio Pereira Fialho; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Diana Carvalho de Carvalho;
394	Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST.	Samuel Ramos da Silva	2003	Eleonor Kunz	Eleonor Kunz; Sonia aparecida branco Beltrame; Telmo Marcon; Antônio Munarim; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
395	Mediatização do meio ambiente: uma reflexão necessária.	Izaltino César Gamba	2003	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Sérgio Luis Boeira; Francisco das Chagas de Souza; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
396	O conselho de classe e sua relação com a avaliação escolar: um estudo em escolas da rede estadual de ensino de Florianópolis/SC.	Maisa Debatin	2003	Nadir Zago	Nadir Zaga; Marli Auras; Edel Ern; Terezinha Maria Cardoso;

397	Arte no deslocamento da vida: educação popular e cerâmica na vila união.	Kathia Prujansky Hak	2003	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Maria Isabel Rodrigues Orofino; Tereza Kleba Lisboa; Márcia Pompeo Nogueira;
398	Creche e família: uma relação possível?	Aucy	2003	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; Nadir Zago; Ione Ribeiro do Valle; Olga Celestina Durand;
400	A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira: significações e produções Infantis.	Deise Arenhart	2003	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Célia Regina Vendramini; Maurício Roberto da Silva; Ana Beatriz Cerisara;
401	Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música.	Alberto Andrés Heller	2003	Ari Paulo Jantsch	João Paulo Jantsch; Marcos José Muller; Gilka Elvira ponzi Girardello; Mobero Jacob Etges;
402	Formação docente: um olhar para a educação profissional.	Regina Rogério	2003	r. Walter Antônio Bazo	Walter Antônio Bazo; Irlan Von Linsingem; José André Peres Angotti; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
403	Paradigmas emergentes e os novos objetos de investigação: o exemplo do gênero.	Catia Rigina Barp machado	2003	Maria Célia Marcondes de Moraes	Maria Célia Marcondes de Moraes; Nara Bernardes; Siomara Borba Leite; Olinda Evangelista;
404	"Só Sangue Bom" - Construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil.	Donizeti José de Lima	2003	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Luiza Litiko Yshigiro Camacho; Maristela Fantin; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
405	Educação de pessoas surdas: novos olhares sobre as questões do ensinar e do aprender língua portuguesa.	Idavania Maria de Souza Basso	2003	Silvia Zanatta Da Ros	Silvia zanatta Da Ros; Ronice Müller de Quadros; Leland McCleary; Lucídio Bianchetti; Dra.Sonia Aparecida Branco Beltrame;

406	CTS no ensino médio: aproximando a escola da sociedade.	Raica Koepsel	2003	Walter Antonio Bazzo	Walter Antonio Bazzo; Irlan Von Linsingen; José André Peres Angotti; Sônia Maria da Silva Correa de Souza Cruz;
407	Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil.	Adriana Katia Hermes Mezacasa	2003	Dra.Elosisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Leda Scheibe; Maria Carmen Barbosa; Dra.Ana Beatriz Cerisara;
408	A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança.	Maria Raquel Barreto Pinto	2003	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Eloisa Acires Candal Rocha; Carlos Eduardo dos Reis; Maria Teresa Santos Cunha; Nadir Zago;
409	Educação especial em Santa Catarina: gênese da institucionalização - Décadas de 1950 e 190.	Marcela Barbosa Martins	2003	Marli Auras	Marli Auras; Silvia zanatta da Ros; Ronice Muller Quadros; Andrèa Vieira Zanella; Maria Célia Marcondes de Moraes;
410	Educação e religião - Os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE.	Marcia Rejania Souza Xavier	2003	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Cristiana Tramonte Vieira de Souza; Danilo Romeu Streck; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
411	Formação de professores universitários para atuar em cursos a distância via internet.	Márcia Loch	2003	Marcia Luiza Belloni	Marcia Luiza Belloni; Dulce Márcia Cruz; Tamara Benakouche; Edel Ern;
412	As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.	Ana Claudia da Silva	2003	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Diana Carvalho de Carvalho; Ione Ribeiro Valle; Jucirema Quinteiro; Leda Scheibe;

413	Formação inicial de professores: uma interlocução entre a matemática das séries iniciais e as questões da realidade social.	Isabel Terezinha Bragagnolo	2003	Méricles Tadheu Moretti	Méricles Tadheu Moretti; (restante não disponível)
414	Investigando a telefonia celular: ensinando-aprendendo com a interatividade em uma abordagem temática no ensino de física.	Mário José Van Thienen da Silva	2003	José André Peres Angotti.	José André Peres Angotti; (restante não disponível)
415	A “ecologia” como representação social: um estudo com educadores de biologia em Florianópolis, Santa Catarina.	Andresa Liriane Jacobs	2003	Edmundo Carlos de Moraes	Edmundo Carlos de Moraes; (restante não disponível)
416	Concepções sobre ser professor de inglês e o seu fazer docente.	Rosana Eliza Menegazzo Pasta	2003	Rosely Perez Xavier.	Rosely Perez Xavier; (restante não disponível).
417	As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.	Ana Cláudia da Silva	2003	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; (restante não disponível).
418	Centro federal de educação tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão.	Irlene dos Santos Matias	2003	Edna Garcia Maciel Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod; (restante não disponível).
419	Educação especial em Santa Catarina: gênese da institucionalização - décadas de 1950 e 190.	Marcela Barbosa Martins	2004	Marli Auras	Marli Auras; Sílvia Zanatta da Ros; Ronice Muller Quadros; Andrèa Vieira Zanella; Maria Célia Marcondes de Moraes;
420	Educação e religião - os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do Peace.	Marcia Rejania Souza Xavier	2004	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Cristiana Tramonte Vieira de Souza; Danilo Romeu Streck; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
421	Formação de professores universitários para atuar em cursos a distância via internet.	Márcia Loch	2004	Marcia Luiza Belloni	Marcia Luiza Belloni; Dulce Márcia Cruz; Tamara Benakouche; Edel Ern;

422	As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940.	Ana Claudia da Silva	2004	Maria das Dores Daros	Maria da Dores Daros Diana Carvalho de Carvalho; Ione Ribeiro Valle; Jucirema Quintero; Leda Scheibe;
422	"Mas eu não falo a língua deles": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.	Rosinete Valdeci Schimit	2004	Elisa Acires Candal Rocha	Elisa Acires Candal Rocha; Sonia Kramer; Glka Elvira Panzi Girardello; João Josué da Silva Filho;
423	A participação do bibliotecário no despertar do senso crítico do aluno: uma investigação na rede municipal de ensino de Florianópolis.	Fernanda de Sales	2004	Francisco das Chagas de Souza	Francisco das Chagas de Souza Magda Chagas Pereira; Terezinha Maria Cardoso;
424	Escola sem fronteiras: discutindo o processo de participação docente.	Adriana da Costa	2004	Antônio Munarim	Antônio Munarim; Marli Auras; Miguel Gonzales Arroyo; Maria das Dores Daros;
425	Em rodas dos meninos: um estudo da visão de mundo construída pelas crianças da floresta, na cotidianidade da doutrina do santo daime, na Vila Céu do Mapiá – A,M, 2003.	Mara Rosane Coelho Teixeira	2004	Cristiana Tramonte	Cristiana Tramonte Maristela Fantin; Maria Teresa dos Santos Cunha; Reinaldo Matias Fleuri;
426	Mostras do campo de Lages: educação e cultura na democracia participativa (1977 - 1983).	Lori Terezinha da Silveira	2004	Antônio Munarim	Antônio Munarim; Sônia; Zilma Izabel Peixer; Maristela Fantin;
427	A batalha pela sobrevivência no mundo do trabalho: trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental.	Adélia Daroci de Oliveira Ferreira	2004	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Bernadete Wrublevski Aued; Nadir Zago; Edna Maciel Garcial Fiod;
428	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso.	Rosângela Maria da Silva	2004	Jucirema Quintero	Jucirema Quintero; Kiana Carvalho; Antônio Ozaí da Silva; Valeska Guimarães;

429	A formação es(ética) do educador: a aventura do olhar em busca de uma pedagogia da diferença.	Paulo Petronilio Correia	2004	Wladimir Antônio da costa Garcia	Wldimir Antônio da Costa Garcia; Rosa Maria Freire; Paulo Meksenas;
430	Cartografia das singularidades de um processo escolarizador.	Vera Lúcia Huber	2004	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Maria Oly pey; Guilherme Carlos Corrêa; Clóvis Nicanor kassick;
431	A ação política do magistério público estadual de Santa Catarina no período de 1990 a 2000: uma reflexão sobre a atuação do Sinte.	Marcelo Soares de Campos	2004	Carlos Eduardo dos Reis;	Carlos Eduardo dos Reis; Vidalcir Ortigara; Alexandre Fernandez Vaz; Maria das Dores Daros;
432	Onde o professor e o ator se encontram: como os professores planejam o ensino de teatro na sala de aula.	Ricardo Fernandes Braz	2004	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Maria Isabel Ferraz Pereira Leite; Márcia Strazzacappa; Cássia Ferri; Vânia Beatriz Monteiro;
433	Professor pesquisador/reflexivo: o olhar de tutores da educação a distância.	Adriana Fátima Meneghetti	2004	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Edel Ern; Adriana Dickel; Vânia Beatriz Monteiro;
434	Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial.	Daniela Erani Monteiro Will	2004	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Diana Carvalho de Carvalho Leda Scheibe; Ione Ribeiro Valle; Silvia Zanatta Da Ros;
435	Os profissionais da educação mediante o problema das violências escolares em Florianópolis, no período de 1991-2002.	Edinéia Vagner	2004	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; (Outros nomes não informados)
436	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.	Fernanda Carolina Dias Tristão	2004	Ana Beatriz Cerisara;	Ana Beatriz Cerisara; (Outros nomes não informados)
437	Formação sindical-profissional da central única dos trabalhadores (cut), desemprego e a configuração atual do mercado capitalista.	Nivaldo Roberto Moretto	2004	Paulo Sérgio Tumolo.	Paulo Sérgio Tumolo. (Outros nomes não informados)

438	Gênese do ensino superior de geografia em Santa Catarina: da faculdade de filosofia à universidade federal (1951-1962) ensino e pesquisa na dinâmica de modernização estadual.	José Carlos da Silveira	2004	Doutora Marli Auras	Doutora Marli Auras; (Outros nomes não informados)
439	A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996	Nilva Bonetti	2004	Leda Scheibe	Leda Scheibe; (Outros nomes não informados)
440	Professores (as): trabalho, vida e saúde.	Marlucy Silveira de Souza Zacchi	2004	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Edna Garcia Maciel Fiod; Marlene Ribeiro; Diana Carvalho de Carvalho;
441	“Brincar é um modo de dizer”: um estudo de caso em uma escola pública.	Maria Luísa Schneider	2004	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Andréa Zanella; Jucirema Quinteiro; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
442	Um (re)trato pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST.	Lúcia Helena Corrêa Lenzi	2004	Sonia Aparecida Branco Beltrame	Sonia Aparecida Branco Beltrame; Telmo Marcon; Silva Zanatta Da Ros; Antônio Munarim;
443	“Apropriações” – O saber infantil sobre o espaço urbano da favela por meio do teatro.	Flávia Wagner	2004	Paulo Meksenas	Paulo Meksenas; Elizabeth Farias; Cristiana Tramonte Vieira de Souza; Miguel Arroyo; Lucídio Bianchetti;
444	A "hora da atividade" na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal.	Ilona Patrícia Freire Rech	2004	Ana Beatriz Cerisara	Ana Beatriz Cerisara; (o restante da banca não é informado)
445	Em roda dos meninos: um estudo da visão de mundo construída pelas crianças da floresta, na cotidianidade da doutrina do santo daime na vila céu Mapiá/AM – 2003.	Mara Rosane Coelho Teixeira	2004	Cristiana Tramonte	Cristiana Tramonte; (o restante da banca não é informado)
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA

446	(re) pensando a saúde, o sus e o programa de saúde da família: com a palavra as famílias do médio Aririú – Palhoça/SC.	Fernanda Furtado Nascimento	2004	Maristela Fantin	Maristela Fantin; (o restante da banca não é informado)
447	Antena pública as possibilidades educativas da TV cultura de SC.	Ana Carine García Montero	2004	Gilka Girardello	Gilka Girardello; (o restante da banca não é informado)
448	“Palavras da salvação” as representações da leitura na prisão.	Valquíria Michela John	2004		Francisco das Chagas de Souza; (o restante da banca não é informado)
449	Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica de salvador, uma ação de combate ao racismo, Florianópolis/SC.	Ivan Costa Lima	2004	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; (o restante da banca não é informado)
450	Educação como prática cultural possibilidades formativas da cultura nas escolas do litoral catarinense.	Fernando Romero	2004	Maria Luiza Belloni	Maria Luiza Belloni; Eugênio Pascele Lacerda; Maria Célia T. Moura Santos; Luiz Felipe Falcão; Sônia Beltrame;
451	“Vamos brincar de circo?” As brincadeiras das crianças da escola brincando de circo e do reality circus.	Alexsandra de Souza	2004	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho (o restante da banca não é informado)
452	Do esporte para todos à constituição de uma pedagogia corporal no Brasil (1970-1985).	Nailze Pereira de Azevêdo Pazin	2004	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; (o restante da banca não é informado)
453	Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação: o caso da ALLTV.	Simone de Lucena Ferreira	2004	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; (o restante da banca não é informado)
454	Configuração do processo avaliativo no ensino teórico-prático do curso de enfermagem.	Rosilda Veríssimo Silva	2004	Vânia Beatriz Monteiro	Vânia Beatriz Monteiro; Maria Izabel da Cunha; Leda Scheibe; Vânia Backes;

455	Tornando-se professor de história: aproximação ao processo formativo.	Vera Cristina de Oliveira	2004	Vânia beatriz monteiro da silva	Vânia beatriz monteiro da silva; Maria Teresa Santos Cunha; Diana Carvalho de Carvalho;
456	Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamento do movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	Rosângela Steffen Vieira	2004	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri;
457	Nacionalização – autoritarismo e educação inspetores e professores nas escolas catarinenses – 1930 – 1940.	Vera Regina Bacha Pereira	2004	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Terezinha Gascho Volpato; Maria de Fátima Sabino Dias; Marlene de Souza Dozol;
458	Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico.	Karine Maria Antunes	2004	Jucirema Quinteiro.	Jucirema Quinteiro; (o restante da banca não é informado)
459	Linguagem escrita na educação infantil perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983-2001.	Keila Cristina Arruda Villamayor Gonzalez	2004	Eloísa Acires candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; (o restante da banca não é informado)
460	Jovens nômades em fronteiras juventude e escola.	André Marcos Vieira Soltau	2004	Olga Celestina Durand	Olga Celestina Durand; (o restante da banca não é informado)
461	O processo de aprendizado do ofício de alfaiate em Florianópolis (1913-1968).	Maria Cristina Cintra	2004	Edna Garcia Maciel Fiod	Edna Garcia Maciel Fiod;
462	A vida sob efeitos do transe: tecnologias do eu e sugestões escolares nos livros didáticos de Manoel Bomfim e Olavo Bilac.	Rodrigo Belinaso Guimarães	2004	Susana Sramim	Susana Sramim
463	Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente – (1997-2002).	Andréa Alzira de Moraes	2004	Eloísa Acires C. Rocha.	Eloísa Acires C. Rocha; (o restante da banca não é informado)

464	A construção do conhecimento no meio virtual: uma experiência com adolescente do ensino básico interagindo sobre orientação sexual.	Karen Mendonça Pinheiro	2004	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; (o restante da banca não é informado)
465	A síndrome de Burnout e o Trabalho na “educação especial”: um olhar sobre as percepções dos educadores.	Geisa Letícia kempfer Böck	2004	Sílvia Zanatta da Ros	Sílvia Zanatta da Ros; (o restante da banca não é informado)
466	Quem conta um conto...a narração de histórias na escola e suas implicações pedagógicas.	Sergio Carneiro Bello	2004	Gilka Girardello	Gilka Girardello; (o restante da banca não é informado)
467	Participação das famílias no cotidiano escolar: significados e práticas de pais e professores.	Letícia Merentina dos Santos	2005	Nadir Zzago;	Nadir Zago; Léa Pinheiro Paixão; Terezinha Maia Cardoso; Paulo Meksenas;
468	A formação de pedagogos na modalidade a distância: um estudo sobre o curso de pedagogia da universidade do estado de Santa Catarina – UDESC.	Angelita Pereira	2005	Edel Ern	Edel Ern; Maria Lúcia Cavalli Neder; Sílvia Zanatta da Ros; Araci Hack Catapan;
469	Gestão democrática na educação infantil: a eleição para diretores de creche.	Selita Haschel	2005	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Marineide de Oliveira Gomes; Maria Isabel Serrão; Diana Carvalho de Carvalho;
470	Zé, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil.	Zenilda Ferrreira de Francisco	2005	Eloísa Acires Candal Rocha.	Eloísa Acires Candal Rocha; Eliane Debus; Maria Manuela Martins Ferrreira; Elvira Ponzi Girardello;
471	A Narração de Histórias no Espaço Escolar: a experiência do Pró – Leitura.	Janaína Damasco Umbelino	2005	Gilka Girardello	Gilka Girardello; Maria Isabel Serrão; Eliane Debus; Tânia Piacentini;

472	Gestão e Mediações nas rádios comunitárias de Santa Catarina: Limites e Possibilidades Educativas.	Maria Terezinha da Silva	2005	Maria Luiza Bellani	Maria Luiza Bellani; Eduardo Medtsch; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Paulo Meksenas;
473	Mudar para manter: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital.	Adriana Cláudia Turmaina	2005	Lucídio Baianchetti	Lucídio Baianchetti; Anna Flora Brunelli; Valeska Nahas Guimarães; Roberto Moraes Cruz;
474	Políticas do banco mundial para a educação básica moçambicana - 1985 – 2000.	Augusto Jone Luis	2005	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Olga elestina Durand; Rosalba Maria Cardospo Garcia; Eneida Oto Shiroma;
475	Educação Infantil: uma análise das concepções de crianças e de sua Educação na produção acadêmica recente (1997 - 200).	André Alzira de Moraes	2005	Eloisa Acires C. Rocha	Eloisa Acires C. Rocha; Roselane de Fátima Campos; Diana Carvalho de Carvalho; Ana Beatriz Cerisara;
476	O Ensino por projetos: os sentidos que as professoras articulam e a dinâmica da organização escolar.	Lisley Canola Treis Teixeira	2005	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Beatriz Vargas Dorneles; Terezenha Maria Cardoso; Olga elestina da Silva Durand;
477	Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino.	Sandra Regina Gonzaga Stroisch	2005	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Maria Isabel Batista Serrão; Maria Tereza Santos Cunha; Eloisa Acires Candal Rocha;
478	Vestibulares: o difícil acesso ao ensino superior no Brasil.	Delamare de Oliveira Filho	2005	Maria Célia Marcondes de Moraes;	Maria Célia Marcondes de Moraes; Ricardo Gaspar Muller; Lucídio Bianchetti; Eneida Oto Schiroma;
479	A experiência da arte com adolescentes no projeto Aplysia: grupo, corpo e dança.	Valeska Marlete Guimarães Figueiredo	2005	Ida Maria Freire;	Ida Maria Freire; Maristela Fantin; Marcos José Muller Granzotto; Cristine Greiner;

480	Informação pública e consciência crítica para cidadania: políticas públicas de informação em Blumenau/SC.	Sandra Cristina da Silva	2005	Francisco das Chagas de Souza	Francisco das Chagas de Souza; Paulo Meksenas; Iara Bittencourt; Magda Chagas Pereira;
481	Processos colaborativos mediados pela rede eletrônica: um estudo com alunos do ensino fundamental.	Daniela Karine Ramos	2005	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Elisa Maria Quatiero; Edla Maria Faust Ramos; Gilka Elvira Ponzim; Edel Ern;
482	Professores de história: no processo de construção desses profissionais e a didática que incorpora uso de recursos audiovisuais.	Iara Pavanati	2005	Paulo Meksenas.	Paulo Meksenas; Marlene de Fáveri; Leda Scheibe; Alexandre Fernando Vaz;
483	Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento.	Osny Batista	2005	Sônia aparecida Branco Beltrame	Sônia aparecida Branco Beltrame;
484	Anísio Teixeira e a escola normal de cetité/BA: um projeto de formação de professores primários (1926 - 1941).	Adriana de Oliveira Rocha	2005	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Terezinha Gascho Volpato; Diana Carvalho de Carvalho; Leda Scheibe;
485	Histórias de Vida saberes informais e formais do sujeito da comunidade chico mendes.	Sandra Crochemore Ribes	2005	Cristiana Tramonte	Cristiana Tramonte de Souza; Maristela Fantin; Sérgio Luis Boeira; Olga Celestina;
486	Ecopedagogia biocrática: a sobrevivência humana colocando a vida em xeque - A experiência popular no maciço da Cruz (E no Planeta).	Gilson Sérgio Tessaro	2005	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Armando de Melo Lisboa; Marcos Antônio dos Santos Reigota; Vera Lícia Vazde Arruda;
487	Trabalho e Relações de Gênero no Assento Sepé Tiaraju.	Moacir Francico Pires	2005	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Teresa Kleber Lisboa; Sônia Aparecida Branco Beltrame; Maria Ignez Silveira Paulilo;

488	A (in) visibilidade da contratação negra nos grupos de capoeira em Florianópolis.	Valmir Ari Brito	2005	Cristina Tramonte	Cristina Tramonte; Reinaldo Matias Fleuri; José Luis Cirqueira Falcão; Beleni Salete Grando; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
489	O trabalho prisional como instrumento de reabilitação social: uma perspectiva crítica.	Sabrina Trisotto	2005	Ari Paulo Jantsch.	Ari Paulo Jantsch; Lucídio Biachetti; Luiz Gonzaga Monteiro; Sônia aparecida Branco Beltrame;
490	Propostas de reformulação da Educação Profissional do Senai e senac para o século XXI.	Maria Teodora Jesus Silva	2005	Eneida Oto Shiroma;	Eneida Oto Shiroma; Neise Deluiz; Elisa Maria Quartiero; Valeska Nahas Guimarães;
491	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação	Altino José Martins Filho	2005	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Letícia Duarte Barbosa Oliveira; Lucídio Bianchetti;
492	Atividade Lúdica: uma análise da produção acadêmica no período de 1995 - 2001	Ângela Biscoli	2005	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Maria Isabel Batista Serrão; Roseli de Fátima Campos; Eloisa Acires Candal Rocha;
493	Autoreflexão da razão no ensino de filosofia: diferentes elementos.	Alex Sander da Silva	2005	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Alexandre Fernandez Vaz; Bruno Pucci; Celso João Carminati; Selvino José Assmann;
494	A avaliação na educação infantil - Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED NTRE 1993 e 2003.	Senhorinha de Jesus Pit Paz	2005	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Roselane de Fátima Campos; Vera Gaspar da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;

495	Um processo considerado bem-sucedido de inclusão escolar e o diagnóstico de síndrome do autismo: uma história com muitas vidas.	Carline Kern	2005	Silvia Zanatta da Ros	Silvia Zanatta da Ros; Gilberta Jannuzzi; Ida Mara Freire; Olga Celestina Durand;
496	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche.	Ana Cristina Richter	2005	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernando Vaz; Valter Bracht; Ana Beatriz Cerisara; Paulo Meksenas;
497	Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada.	Muleka Mwewa	2005	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Bruno Pucci; Paulo Meksenas; Marli Auras;
497	A sexualidade do surdo: retalhos silenciosos na constituição da sua identidade.	Rose Clér Estivalet Behe	2005	Ronice Mulher Quadros	Ronice Mulher Quadros; Sonia Maria Martins de Melo; Paulo Rennes M. Ribeiro; Gladis Perlin; Dr Silva Da Rosa;
498	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso.	Rosângela Maria da Silva	2005	Jucirema Quintero	Jucirema Quintero; Maria Isabel Serrão; Antônio Ozaí da Silva; Duanba Carvalh de Carvalho;
499	Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações.	Vanessa de Almeida Maciel	2005	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Roselane de Fátima Campos; Olga Celestina da Silva Durand; Terezinha Maria Cardoso;
500	As práticas de leitura de acadêmicos do ensino superior: atitudes, tempos e concepções.	Mara Cristina Fischer Rese	2005	Nilcéa Lemos Pelandré	Nilcéa Lemos Pelandré; Ezequiel ;theodoro da Silva; Diana Carvalho de Carvalho; Eliane Debus;
501	Trabalho docente e capitalismo: um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990.	Klalter Bez Fontana	2005	Paulo Sergio Tumolo	Paulo Sergio Tumolo; Fernando Ponte de Souza; Mauro Luiz Iasi; Patrícia Laura Torriglia;

502	"Ação da diretoria da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1858 a 1874: Inspeção escolar na afirmação da educação como força civilizatória."	Glória Maria Teixeira	2005	Marli Auras	Marli Auras; Ana Brancher; Paulo Meksenas; Carlos Eduardo dos Reis;
503	"(Des) Continuidades e contradições do ensino técnico no CEFET/SC- Unidade de Jaraguá do Sul".	Eliane Spliter Floriani	2005	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Valeska Nahas Guimarães; Domingos Leite Lima Filho; Eneida Oto Shiroma;
504	Sobre a Presença de uma Pedagogia do Corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da Corporalidade na rotina de uma creche.	Ana Cristina Richter	2005	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Ana Beatriz Cerisara; Valter Bracht; Paulo Meksenas;
505	A experiência da arte com adolescente no projeto alypsia: grupo, corpo e dança.	Valeska Marlete Guimarães Figueiredo	2005	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Maristela Fantin; Christine Greiner;
506	A avaliação na educação infantil – Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 – 2003.	Senhorinha de Jesus Pit Paz	2005	João Josué da Silva Filho.	João Josué da Silva Filho; Roselane de Fátima Campos; Vera Gaspar da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;
507	A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática: um estudo de caso Florianópolis, 2005.	Rosângela Maria da Silva	2005	Jucirema Quinteiro.	Jucirema Quinteiro; Diana Carvalho; Maria Isabel Serrão; Antônio Ozaí da Silva;
508	Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.	Altino José Martins Filho	2005	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; (os outros membras não aparecem no texto)
509	Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino.	Sandra Regina Gonzaga Stroisch	2005	Diana Carvalho de Carvalho.	Diana Carvalho de Carvalho; Jucirema Quinteiro; Maria Isabel Batista Serrão; Maria Teresa Santos Cunha;

510	“zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil.	Zenilda Ferreira de Francisco	2005	Eloísa Acires Candal Rocha.	Ana Beatriz Cerizara; Eloísa Acires Candal Rocha;
511	Acampamento Manoel Alves Riveiro: uma saída ára p desemprego.	Ivana MariaFarias Gomes	2005	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Sonia Aparecida Branco Beltrame; Nazareno José de Campos; Terezinha Maria Cardoso;
513	Projeto Cooperativo de Aprendizagem Mediados por Tecnologias de comunicação Digital na Promoção da Aprendizagem.	Lucilia Collares Ipiranga.	2006	Edel Ern	Edel Ern; Margaret Axt; Norberto Jacob Etges; Araci Hack Catapan; Wlaimir Antônio da Costa Garcia;
514	Inclusão Digital e inserção profissional: um estudo com egressos de curso do projeto "Educação Digital" de Florianópolis - SC.	Alessandra Zago Dahmer	2006	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Valeska Nahas Grimarães; Elisa Maria Quartiero; Lucídio Bianchetti;
515	A invisibilidade da Mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional.	Vanessa da Rosa	2006	Célia Regina Vendramini;	Célia Regina Vendramini; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Marcelo Jorge de Paula Paixão; Joana Maria Pefro; Lucídio Bianchetti;
516	Crianças em Contexto de Violências Sexuais: a gestão do atendimento num Programa Sentinela de Santa Catarina.	Regina Ingrid Bragagnolo	2006	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; Álamo Pimentel; Alexandre Vieira; Olga Celestina da Silva Durand; Terezinha Maria Cardoso;
517	Artifícios sem arte: o Trabalho e a formação das mulheres em uma indústria cerâmica de Santa Catarina.	Maria Albina Machado Nunes	2006	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Cláudia;

518	Trabalho, Produção da Existência e do Conhecimento: o fetichismo do conceito de interdisciplinaridade.	Rafael Rodrigo Mueller	2006	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch ; Lucídio Bianchetti; Selvino José Assmann; Valeska Nahas Guimarães; Roberto Moraes Cruz;
519	As influências de um roteiro de ensino na prática pedagógica de uma professora de inglês.	Marli de Souza Carvalho	2006	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; Magali Barçante Alvarenga; Mailce Borges Mota; Terezinha Maria Cardoso;
520	Uma experiência de mediação na leitura da proposta curricular de Santa Catarina.	Camila Almeida Pinheiro da Costa	2006	Nilcéa Lemos Pelandré	Nilcéa Lemos Pelandré; Eliane Santana Dias Debus; Rosely Perez Xavier; Diana Carvalho de Carvalho;
521	Sobre Educação Política. Hannah Arendt , o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Homem Trágico.	Vanessa da Cunha Prado D'Afonseca	2006	Alexandre Fernandes Vaz	Alexandre Fernando Vaz; Maria Rita de Assis César; André Macedo Duarte; Selvino José Assmann;
522	O ambiente da educação e a educação no ambiente, considerações sobre a natureza e os fundamentos do ambientalismo.	Alexandre Garcia Gonçalves Ferreira	2006	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Cristiana Tramonte Vieira de Souza; Armando de Melo Lisboa; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
523	Ideologia de Mercado na Educação.	Eriberto Nascente Silveira	2006	Paulo Meksenas	Paulo; Dr. Adriano Luiz Duarte; Alexandre Fernando Vaz; Eneida Oto Shiroma;
524	Profissão docente e escolarização dos filhos	Joelma Marçal de Andrade	2006	adir Zago	Nadir Zago; Zaia Brandão; Norberto Dallabrida; Ione Ribeiro Valle;
525	Liberdade de Disciplina: Relações de Confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina.	Dráuzio Pezzoni Annunziato	2006	Cristina Tramonte Vieira de Souza	Cristina Tramonte Vieira de Souza ; Reinaldo Matias Fleuri; José Luiz Cirqueira Falcão; Kleber Prado Filho; Nadir Esperança Azibeiro;

526	Juventude de um Rural Catarinense: Trajetórias cotidianas no contexto da Agricultura Familiar.	Fábio Luiz de Aguiar	2006	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Eros Marion Mussoi; Célia Regina Vendramini; erezinha Maria Cardoso;
527	As representações de alunos sobre os professores de espanhol como língua estrangeira.	Roberta Kolling Escalante	2006	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; Terezinha Maria Cardoso; Hilário Inácio Bohn; Ida Mara Freire;
528	Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de santa cruz do município de Paulo Lopes/SC.	Gisely Pereira Botega	2006	Cristina Tramonte Vieira de Souza;	Cristina Tramonte Vieira de Souza; Maria Tereza Santos cunha; Maristela Matias Fleuri; Ana Maria Borges de Souza;
529	A formação dos professores da Escola-Polo Estadual de Educação para surdos na Regional de São José de Santa Catarina.	Ceres América Ribas Hubner	2006	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros; Maura Corcibni Lopes; Gladis Perlin; Sílvia Zanatta da Ros
530	Ação da inspetoria geral da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino.	Elaine Cristina Marcio	2006	Marli Auras	Marli Auras; Dra. Rosângela Cherem; Gradis Mry Teive Auras; Carslos Eduardo dos Reis;
531	A Escola Pública e o PROERD: Tramas do agir policial na prevenção às drogas e às violências.	Deise Rateke	2006	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza;
532	Formação para o trabalho no contexto do MST.	Naira Estela Roesler Mohr	2006	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Edgar Matiello; Ramón Peña Castro; Maria Isabel Batista Serrão;
533	A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho.	Marival Coan	2006	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Fernando Podra; Neise Maria Tavares Jinkings de Souza; Eneida Oto Shiroma;

534	Formação Continuada no Serviço e Inovação pedagógica: campos dos possíveis.	Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque	2006	Terezinha Maria Cardoso;	Terezinha Maria Cardoso; Ione Ribeiro Valle; Gladys Mary Teive Auras; Vânia Beatriz Monteiro da Silva;
535	Criança, Infância e Escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994-2004).	Ezir Mafra Batista	2006	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Jucirema Quinteiro; Roselene de Fátima Campos; Eloisa Acires Candal Rocha;
536	A Esperança narrativa: um ensaio sobre o uso de histórias pessoais na educação. Um diálogo com Feire a partir de fenômeno Bruner.	Márcio Atônio Paludo	2006	Gilka Girardello	Gilka Girardello; José Baus; Dra. Maristela Fantin; Olga Celestina da Silva Durand;
537	A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil.	Rejane Teresa Marcus Bodnar	2006	Eloísa Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; Sonia Kramer; Ione Ribeiro Valle; Diana Carvalho e Carvalho;
538	Organização pedagógica de professoras de séries iniciais do ensino fundamental.	Lara DuaMaiorrtte Souto-	2006	Vânia Beatriz	Vânia Beatriz; Beatriz Vargas Dorneles; Terezinha Maria Cardoso; Diana Carvalho de Carvalho;
539	Percepção e Cegueira: A história de vida de uma professora universitária.	Gardia Maria Santos de Vargas	2006	Ida Mafra Freire	Ida Mara Freire; Rosa Maria Hesse Silveira; Terezinha Maria Cardoso; Marlene de Souza Dozol;
540	Professoras Primárias: a construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis (1950-1970).	Elizabete Paulina Gomes.	2006	Paulo Meksenas	Paulo Meksenas; Carlos Eduardo dos Reis; Patrícia Santos Schermann; Marli Auras;
541	Movimento Hip Hop a Visibilidade do jovem negro no espaço escolar.	Sandra Regina Adão	2006	Dra. Ida Mafra Freire;	Dra. Ida Mafra Freire; Dra. Alai Garcia Diniz; Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Dra. Maristela Fatin

542	Retratos de família . Imagens na Memória.	Leo dos Reis Rodrigues	2006	Nadir Zago	Nadir Zago; Milton José de Almeida; Carmem Rial; Alexandre Fernandez Vaz; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
543	Mutações Subjetivas: Desconstrução e Educação a Distância.	Julio Cesar Gurgel de Queiroz	2006	Wladimir Antonio da Costa Garcia	Wladimir Antonio da Costa Garcia; Cristiana Tramonte Vieira de Souza; Antonio Carlos Vargas Santa'Anna; Araci Hack Catapan;
544	Acampamento Manoel Alves Ribeiro: uma saída para o desemprego?	Ivana Maria Farias Gomes	2006	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Sônia Branco Beltrame; Nazareno José de Campos; Terezinha Maria Cardoso;
545	Semanas Educacionais: A arquitetura do poder sob a celebração da Didática.	Ticiane Bombassaro	2006	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Norberto Dallabrida; Alexandre Fernandez Vaz; Leda Scheibe;
546	Quando a empresa assume a escola: um estudo de caso no setor de comércio varejista de Santa Catarina.	Nilceia de Oliveira	2006	Valeska Nahas Guimarães	Valeska Nahas Guimarães; Eneida Oto Shiroma; Lucídio Bianchetti; Marileia Maria da Silva; Nise Maria Tavares Jinkings;
547	Entre Memória e História: Estudos sobre a Infância em Walter Benjamin.	Caroline Machado Momm	2006	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Pedro Angelo Pagni; Marlene de Souza Dozol; Maria Isabel Batista Serrão;
548	Mundo letrado, mundo desejado: alfabetização e trajetórias de Vida.	Patrícia Barcelos Martins	2006	Sônia A.Branco Beltrame	Sônia A.Branco Beltrame; Cristina Tramonte Vieira de Souza; Willer Araujo Barbosa; Olga Celestina da Silva Durand;
549	Jovens e orientadores em contextos socioeducativos: significações de uma relação pedagógica.	Claudio Arenas Abarca	2006	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Maria Manoela Centero Carvalho Valença; Ana Maria Borges de Sousa; Terezinha Maria Cardoso;

550	O trabalho docente as relações interpessoais no espaço escolar.	Ana Virginia Nion Rizzi Giacomazzo	2006	Silvia Zanatta da Ros	Silvia Zanatta da Ros; Bernadete Wrublewski Aued; Edna Maciel Garcia Fiod; Ana Maria Borges de Sousa;
551	As tecnologias da comunicação digital em escolas de contexto rural.	Glauco Antônio Schuch	2006	Edel Ern	Edel Ern; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Elisa Maria Quartiero; Terezinha Maria Cardoso; Francisco das Chagas de Souza;
552	Formação continuada e mudanças nas práticas escolares.	Maria Aparecida Hahn Turnes	2006	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Glayds Mary Teive; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Olga Celestina da Silva Durand;
553	O projeto político- pedagógico da escola e a infância ignorada.	Luzia Madalena Leite	2006	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Roselae de Fátima Campos; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Diana Carvalho de Carvalho;
554	Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica.	Flaviane Reis	2006	Gladis Perlin	Gladis Perlin; Ronice Muller Quadros; Rosa Maria Hessel Silveira; Ida Mara freire;
555	O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004.	Adriana Maria Ferreira Wendhausen	2006	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Vanessa Nahas Riaviz,; Ingrid Dittrich Wiggers; Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; Paulo Meksenas;
556	Educação Escolar Indígena: As vozes Guarani sobre a Escola na Aldeia.	Ismenia de Fátima Vieira	2006	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Rosa Helena Dias da Silva/; Cristina Tramonte Vieira de Souza; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
557	Como e ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.	Carlos Castilho Wolff	2006	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Ione Ribeiro Valle; Rosângela Soares; Flavia Mattos Mota;

558	Interpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades.	Silvana Aguiar dos Santos	2006	Ronice Muller Quadros;	Ronice Muller Quadros; Rosa Maria Hessel Silveira; Gladis Perlin; Sílvia Zanatta da Ros;
559	O currículo de Língua de Sinais na educação de surdos.	Carolina Hessel Silveira	2006	Ronice Müller de Quadros	Ronice Müller de Quadros; Marcia Lunardi; Gladis Perlin; Sílvia Zanatta da Ros;
560	Professoras primárias: a construção profissional de alfabetizadoras negras em Florianópolis (1950-1970).	Elizabete Paulina Gomes	2006	Paulo Meksenas	Paulo Meksenas;
561	Uma experiência de mediação na leitura da proposta curricular de SC.	Camila Almeida Pinheiro da Costa	2006	Nilcéa Lemos Pelandré	Nilcéa Lemos Pelandré; (o restante na banca não aparece)
562	Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC.	Gisely Pereira Botega	2006	Cristiana Tramonte Vieira de Souza.	Cristiana Tramonte Vieira de Souza; (o restante na banca não aparece).
563	Ideologia de mercado na educação.	Eriberto Nascente Silveira	2006	Paulo Meksenas	Paulo Meksenas; Alexandre Vaz; Adriano Luiz Duarte;
564	Projetos cooperativos de aprendizagem mediados por tecnologia de comunicação digital na promoção da aprendizagem.	Lucilia Collares Ipiranga	2006	Edel Ern	Edel Ern; Norberto Jacob Etges; Margarete Axt; Arac Hack Catapan; Wladimir Antônio da Costa Garcia;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
565	Juventudes de um rural catarinense: trajetórias cotidianas no contexto da agricultura familiar.	Fábio Luiz de Aguiar	2006	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Eros Marion Mussoi; (o restante na banca não aparece).

566	Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em SC.	Luciano Daudt da Rocha	2006	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; (o restante na banca não aparece).
567	Jovens e Orientadoras em Contextos Socioeducativos: significações de uma relação pedagógica.	Claudio Arenas Abarca	2006	Olga Celestina Durand da Silva	Olga Celestina Durand da Silva; (o restante na banca não aparece).
568	Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeiras em Santa Catarina.	Drauzio Pezzoni Annunziato	2006	Cristiana Vieira Tramonte	Cristiana Vieira Tramonte; Reinaldo Matias Fleuri; Kleber Prado Filho; José Luís Cirqueira Falcão; Tânia Regina Raitz; Nadir Esperança Azibeiro;
569	O Currículo de Língua de sinais na educação de surdos.	Carolina Hessel Silveira	2006	Ronice Mulher de Quadros	Ronice Mulher de Quadros; Gládis Perlin; Márcia Lunardi;
570	As Imagens dos Negros em Livros Didáticos de História	Andréa aparecida de Moraes Cândido de Carvalho	2006	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias; (o restante na banca não aparece).
571	Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar.	Carlos Castilho Wolff	2006	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Rosangela Rodrigues Soares; Ione Ribeiro Valle; Flávia de Mattos Motta;
572	O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância.	Josiana Piccolli	2006	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Lucídio Bianchetti; (o restante na banca não aparece).
573	A formação dos professores da escola-pólo estadual de educação para surdos na regional de São José, SC.	Ceres América Ribas Hubner	2006	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros; Maura Corcini Lopes; Olinda Evangelista;

574	Criatividade e biodanza: a trama que qualifica as relações entre crianças.	Susana Pasinatto	2007	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; Feliciano Edi Vieira Gonçalves; Sonia Aparecida Branco Beltrame; Terezinha Maria Cardoso;
575	Brincando na escola: o imaginário mediático na cultura do movimento de crianças.	Iracema Munarim	2007	Gilka Elvira Panci Girardello	Maria Luiza Bellan; Giovani de Lorenzi Peres; Eleonor kunz; Mônica Fantin; João Josué da Silva Filho;
576	A constituição do conselho regional de psicologia em Santa Catarina no período de 1992 - 2004.	Ângela Maria Mendes	2007	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; Daniela Ribeiro Sheneider; Alexandre Fernando Vaz; Diana Carvalho de Carvalho;
577	Pelas asas de ícaro: o modo do fazer pedagógico. construindo uma taxionomia para escolha de ambiente virtual de ensino - aprendizagem – avea.	Dóris Rroncarelli	2007	Acraci Hack Catapan	Araci Hack Catapan; Beatriz Helena Dal Molin; Alice Theresinha Cybis Pereira; Norberto Jacob Etges; Wladimir Antônio da Costa Garcia;
578	Autogestão e relação de trabalho: transformação ou manutenção das condições precárias do tralho no capitalismo?	Aline korosue	2007	Valeska Nahas Guimarães	Valeska Nahas Guimarães; Célia Regina Vendramini; Francisco José da Costa Alves; Nise Maria Tavares Jinkings;
579	Jogos eletrônicos: entre a escola e a lan house.	Débora da Rocha Gaspar	2007	Araci Hack Catapan	Araci Hck Catapan; Sandra Regina Ramalho e Oliveira; Gilberto dos Santos Prado; João Cândido Lima Dovicchi; Wladimir Antônio da Costa Garcia;
580	Educação dos povos do campo: os desafios da formação dos educadores.	Volanda Zancanella	2007	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Zilma Isabel Peiser; Terezinha Maria Cardoso; Célia Regina Vendramini;

581	Estratégias de ação política do sindicato dos trabalhadores em educação de Santa Catarina – Sinte, SC e sua relação com a Central dos Trabalhadores - Cut - entre a década de 1980 e início dos anos 2000.	José Roberto Carvalho do Nascimento	2007	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Ricardo Antunes; Nise Maria Tavares Jinkings; Célia Regina Vendramini;
582	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?	Julia Malanchen	2007	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Francis Nogueira; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Elisa Maria Quartiero;
583	Es menino e mal-educado! Um estudo sobre indisciplinas em duas escolas de Florianópolis.	Marta Corrêa de Moraes	2007	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; Elisa Pereira Gonsalves; Terezinha Maria Cardoso; Olga Celestina da Silva Durand; Ione Ribeiro Valle;
584	Bauman e Adorno: sobre a posição do holocausto em duas leituras da modernidade.	Felipe Quintão de Almeida	2007	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Fábio Akcelrud Durão; Selvino José Assmann; Marlene de Souza Dozol;
585	Corpos e subjetivações: o domínio de si e suas representações em atletas e bailarinas.	Michelle Carreirão Gonçalves	2007	Alexandre Fernandez Vaz.	Alexandre Fernandez Vaz; Antônio Jorge Gonçalves Soares; Carmen Silva de Moraes Rias; Carlos Eduardo dos Reis;
586	Aspectos da relação entre educação e domínio da natureza em Antônio Gramsci.	Taiara Barbosa da Silva	2007	Alexandre Fernando Vaz;	Alexandre Fernando Vaz; Bruno Pucci; Raúl Burgos; Selvino José Assmann;
587	Formação dos trabalhadores da Saúde sob a égide da produtividade.	Carla Daniele Straub	2007	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Maria Lúcia Frizon Rizzoma; Adriana Duarte; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Valeska Nahas Guimarães;
588	As novas dimensões da práxis docente em uma escola pública com a inserção da internet na relação ensino-aprendizagem.	Antônio Marcos da Cunha	2007	Francisco das Chagas de Souza.	Francisco das Chagas de Souza.; Elizabete Tamanini; Edel Ern; Gilka Elvira Ponzi Girardello;

589	Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).	Marcia Buss Simão	2007	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Ingrid Dittrich Wiggers; Ana Marcia Silva; Roselane de Ftaima Campos;
590	Uma via sobre o mar: práticas italiana experienciadas nas aulas de teatro no ensino médio do CEFET de Florianópolis.	Claudia Venturi	2007	Dra. Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; José Ronaldo Faleiro; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Valmor Beltrame;
591	Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?	Suzane da Rocha Vieira	2007	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Maria Dativa de Salles Gonçalves; Leda Scheibe; Olga Celestina da Silva Durand;
592	Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?	Dalânea Cristina Flor	2007	Jucirema Quintero;	Maria Isabel Baista Serrão; Alda Junqueira Marin; Leda Scheibe; Patrícia Laura Torriglia;
593	O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância.	Josiana Piccolli	2007	. Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Luídio Bianchetti; Isilda Campaner Palangana; Maria Isabel Batista Serrão; Alexandre Fernando Vaz;
594	Memória, esporte e formação docente em educação física.	Carmen Lúcia Nunes Vieira	2007	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernando Vaz; Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; Ingrid Dittrich Wiggers; Adriana Mohr;
595	Reestruturação econômica e suas implicações no trabalho e na educação: relações de gênero no contexto de Palmas Governador Celso Ramos – SC.	Leila Procópio do Nascimento	2007	Valeska Nahas Guimarães;	Valeska Nahas Guimarães; Ari Paulo Jantsch; Cristiani Bereta da Silva; Helton Ricardo Ouriques; Lúcidio Bianchetti;
596	Esporte proletário: uma leitura da imprensa operária brasileira (1928 - 1935).	Cláudia Emília Aguiar Moraes	2007	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; Alexandre Fernando Vaz; Victor Andrade Melo; Adriano Luiz Duarte;

597	Juventude(s) e escola: suas culturas em diálogo.	Carlos Augusto Callegaro	2007	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Claudia Cisiane Benetti; Mariléia da Silva; Terezinha Maria Cardoso;
598	A Constituição da juventude no contexto da família: questões relacionais	Carla Janaina Abrão Ehlers	2007	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Juarez Dayrell; Teresa Kleba Lisboa; Terezinha Maria Cardoso;
599	A autorepresentação e atuação dos "Professores-Interpretes" de línguas de sinais: afinal... professor ou intérpretes?	Mauren Elisabeth Medeiros Vieira	2007	Gladis Perlin	Gladis Perlin; Lodenir Becker Karnopp; Marianne Stumpf; Reinaldo Matias Fleuri; Ida Mara Freire;
600	Tornar-se professora xokleng/laklânõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica.	Cátia Weber	2007	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri, Cristiana de Azevedo Tramonte; Antonella Maria Imperatriz Tassinari; Silvio Coelho dos Santos; Maristela Fantin;
601	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.	Cristiane Antunes Espindola Zapelini	2007	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Ângela Barros Lara; Eloisa Acires Candal Rocha; Vânia Monteiro da Silva;
602	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias professores e crianças.	Janaina da Silva João	2007	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Vera Gaspar da Silva; Eloisa Acires Candal Rocha; Célia Regina Vendramini
603	Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o Pronera em Santa Catarina.	Ana Paula Vansueta	2007	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Maria Hermínia Lages Fernandes Laffin; Mônica Castagna Molina; Eneida Oto Shiroma;
604	Um estudo sobre os significados atribuídos à língua portuguesa por surdos universitários.	Rosana Ribas Machado Janiaki	2007	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros; Maura Corcini Lopes; Gladis Perlin Dra. Silvia Zanatta;

605	O cotidiano do atendimento especial numa escola bilingue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos.	Patricia Marcondes Amaral da Cunha	2007	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros; Maura Corcini Lopes; Fabio Lopes da Silva; Silvia Zanatta;
606	Vivência em formação Continuada: Aprendizagem e mudança em desenvolvimento de equipe escolar.	Fernado Salvino	2007	Terezinha Maria Cardoso;	Terezinha Maria Cardoso; Ida Maria Freire; Carmem Andalo; Olga Celestino;
607	Historia de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia.	Maria Cecilia Takayama Koerich	2007	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Reinaldo Matias Fleuri; Clovis Nicanor Kassick; Edel Ern;
608	As margens do discurso verde.	Cristiane Guimarães	2007	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Rosângela Morello; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Pedro de Souza;
609	Classe Hospitalar e Escola Regular: Tecendo Encontros.	Maristela Silva Darella	2007	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula; Ana maria Borges de Sousa; Olga Celestina da Silva Durand;
610	Uma nova fase na relações entre mundo da educação e mundo do trabalho: um estudo de caso da criação da universidade corporativa grande banco.	Vera Regina Roesler	2007	Lucidio Bianchetti	Lucidio Bianchetti; Valeska Nashas Guimarães; Antônio David Cattani; Nise Maria Tavares Jinkings; Ari Paulo Jantsch;
611	Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC.	Valeria de Bettio Mattos	2007	Lucidio Bianchetti	Lucidio Bianchetti; Bernardete Wrublesvski Aued; Marcio Pochmann; Marileia Maria da Silva; Eneida Oto Shiroma;
612	A educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil.	Moema Helena Koche de albuquerque Kiehn	2007	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Natalia Fernandes; Roselane de Fatima Campos; João Josue da Silva Filho;

613	Representação e uso da internet por adolescentes de Florianópolis.	Horácio Dutra Mello	2007	Ingrid D. Wiggers	Ingrid D. Wiggers; Pier Cesare Rivoltella; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Mônica Fantin;
614	"Deu, já brincamos demais". As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?	Elaine de Paula	2007	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Clarice Cohn; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Reinaldo Matias Fleuri;
615	A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar.	Ana Paola Sganderla	2007	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Odair Sass; Dra. Maria das Dores Daros; Ione Ribeiro Valle;
616	"Escreveu, Não Leu, O Pau Comeu": a escola de aprendizes-marinheiro de Santa Catarina (1889 - 1930).	Gisele Terezinha Machado	2007	Maria de Fatima Sabino Dias	Maria de Fatima Sabino Dias; Lucia Scheneider Hardt; Luís Fernando Cerri; Maria das Dores Daros; Claricia Otto;
617	Formação docente continuada e pratica educativa	Isandra Salvagni	2007	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Gladys Mary Teive Auras; Terezinha Maria Cardoso; Diana Carvalho de Carvalho;
618	As sociedades Indígenas no entrecruzamento do prescrito e do vivido na cultura escolar.	Leia Adriana da Silva Santiago	2007	Maria de Fatima Sabino Dias	Maria de Fatima Sabino Dias; Vera Lucia Sanborgi de Rossi; Noberto Dallabrida; Maria das Dores Daros;
619	O que as crianças falam sobre o museu...	Celia Lucia Baptista Flores	2007	Jucemara Quinteiro	Jucemara Quinteiro; Maria Izabel Leite; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Diana Carvalho de Carvalho;
620	Acesso das crianças negras à educação Infantil: Um estudo de caso em Florianópolis.	Cristiane Irinéia Silva	2007	Eloísa Acires Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; Vânia Beatriz Monteiro; Eliane dos Santos Cavalleiro; João Josué da Silva Filho;
621	Educação, jornalismo e meio ambiente: leituras sobre a crise ecológica no contexto do aquecimento global.	Ana Paula Luckman	2007	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Gilka Elvira Ponzi Girardello; Paula Cals Brugger Neves; Gislene Silva; Wladimir Antonio da Costa Garcia;

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
622	A questão do quesito raça/cor nos prontuários do Programa Sentinela	Raquel Barbosa	2007	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; Marcelo Jorge de Paula Paixão; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Ione Ribeiro do Valle; Olga Celestina da Silva Durand;
623	Acesso das crianças negras à educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	Cristiane Irinéia Silva	2007	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Vânia Beatriz Monteiro; Eliane dos Santos Cavalleiro; João Josué da Silva Filho;
624	A cooperação como possibilidade de construção de uma comunidade virtual de aprendizagem.	Giovana Ersching	2007	Edel Ern	Edel Ern; Suely Scherer; Lucídio Bianchetti; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
625	Educação Cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica	Sílvia Régia Chaves de Freitas Simões	2007	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Nadir Esperança Azibeiro; Márcia Ondina Vieira Ferreira; Cristina de Azevedo Tramonte; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
626	As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?	Julia Malanchen	2007	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Francis Mary Guimarães Nogueira; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Elisa Maria Quartiero;
627	Mudanças no trabalho e na escolarização dos agricultores familiares: a aparente segmentação entre rural e urbano.	Marisa Hartwig	2007	Célia Regina Vendramini.	Francisco José Montório Sobra; Célia Regina Vendramini; Bernadete Wrublewski Aued;
628	Na busca de mudanças: o percurso do professor alfabetizador.	Sandra Célia de Cisne	2007	Lígia Regina Klein	Lígia Regina Klein; (os outros membros não estão disponíveis texto)

629	Indústria cultural, subjetividade e formação Danificadas na dialética do esclarecimento e nas mínima moralia.	Franciele Bete Petry	2007	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez; (os outros membros não estão disponíveis texto)
630	Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: introdutório a partir da produção dos grupos de trabalho educação fundamental e psicologia de educação da ANPED (2000 a 2005).	Solange Aparecida da Rosa	2008	Maria Isabel Batista Servão	Maria Isabel Batista Servão; Marilene Proença; Patrícia Laura Tarrifia; Maria Eliza Matosinho Bernardes; Diana Carvalho de Carvalho;
631	O ingresso no ensino superior público de egressos de educação básica pública: o sistema de cotas na UFSC do Paraná.	Berenice Schelbauer do Prado.	2008	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Yvelisse Freitas de Souza Arco-Verde; Vania Beatriz Monteiro da Silva; Leda Scheibe ;
632	A participação das crianças nas websites das escolas municipais de Florianópolis.	Rosane Maria Kreuch	2008	Gilka Elvira Panci Girardello	Gilka Elvira Panci Girardello; Dra.Maria Isabel Orofino; Dra.Jucirema Quintero; Mônica Fantin;
633	Escola itinerante do MST: O movimento na escola na Educação do campo.	Raquel Inês Puhl	2008	Sônia A. Branco Beltrame	Sonia A.Branco Beltrame; Ane Carine Meurer; Terezinha Maria Cardoso; Célia Regina Vendramini;
634	Militância e subjetividade entre a crise e o devir.	Sabini Bussanello	2008	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Victor Valla; Maristela Fantin; Telma Piancientini;
635	Mídia-educação no contexto escolar: mapeando crítica dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis.	Selvio da Costa Pereira	2008	Gilka Elvira Panci Girardello	Gilka Elvira Ponzi Girardello; Rita Marisa Ribas Pereira; Mônica Fantin; Maria Isabel Orofino;
636	A produção de desenhos na proposta pedagógicas para a educação infantil: que lugar ocupam as crianças.	Giseli Day	2008	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Eloisa Acires Candal Rocha; Maurício Roberto da Silva; Gilka Elvira Panzi Girardello;

637	Corpo, domínio de si, educação: sobre a pedagogia das lutas corporais.	Fabiana Cristina Turelli	2008	Alexandre Fernandez Vaz.	Alexandre Fernande Vaz ; Édison Luiz Gastaldo; Carmen Silva De Moraes Rial; Edgard Matiello Júnior;
638	O amor em cena - Um estudo sobre o consumo da telenovela malhação por jovens educandos das redes de ensino publica e privado.	Charles da Silva	2008	Ingrid Wiggers	Ingrid Wiggers; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Aglair Bernado; Maria Isabel Orofino;
639	A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969).	Juliete Schneider	2008	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Maria das Dores Daros; Flavia Obino Corrêa Werle; Terezinha Maria Cardoso;
640	Teoria critica do esporte: atualidade, disputa e Interpretações.	Danielle Torri	2008	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastoria; Valter Bracht; Carlos Eduardo dos Reis;
641	Criação e ação do departamento de educação em Santa Catarina no periódico de 1935 a 1942: a educação no periódico Vargas.	Josiane Schweitzer	2008	Marli Auras	Marli Auras; Leonete Luzia Schmidt; Carlos Eduardo; Paulo Meksenas;
642	Uma intervenção no currículo pelo método CATAPLUM.	Antônio Eduardo Leitão Navarro Lins	2008	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antonio da Costa Garcia; Antônio Carlos Amorim; Leandro Belinasco Guimarães; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
643	Projetando varões: o ginásio diocesano e a educação secundaria masculina da serra catarinense (1931-1942).	Fernando Leocino da Silva	2008	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Vera Lucia Gaspar da Silva; Maria de Fatima Sabino Dias; Noberto Dallabrida; aria das Dores Daros;
644	Lazer e educação no capitalismo brasileiro: concretude histórica e projeto revolucionário.	Fernando Pereira Cândido	2008	Nise Maria Tavares Jinkings Iracema Soares de Sousa	Nise Maria Tavares Jinkings; Iracema Soares de Sousa; Paulo Sergio Tumolo; Elza Margarida de Mendoça Peixoto; Ari Paulo Jantsch; Dr. Lucidio Bianchett;

645	O resgate da trajetória histórico-Política do 13 de Maio NEP- NUCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR.	Cyntia de Oliveira e Silva	2008	Paulo Sergio Tumolo	Paulo Sergio Tumolo; Mauro Luis Iasi; Fernando Ponte de Souza; Maria Isabel Batista Serrão;
646	O Ideário Gerencial no trabalho do diretor escolar: contratações e resistência.	Alcilea Medeiros Cardoso	2008	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; João Ferreira De Oliveira; Roselane De Fatima Campos; Olinda Evangelista;
647	Educação escolar kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas.	Karina Cristiane Belz	2008	Cristiana Tramonte	Cristiana Tramonte; Reinaldo Matias Fleuri; Antonella Maria Imperatriz Tassinari; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
648	Sílvio coelho dos santos - um intelectual moderno no centro de estudos e pesquisas educacionais (CEPE) - SC: Pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização (1960/1970).	Marilândes Mól Ribeiro de Melo	2008	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Libânia Nacif Xavier; Norberto Dallabrida; Ione Ribeiro Valle;
649	A reforma educativa e o currículo para o ensino secundário, em cabo verde (1990/2005).	Cecília Monteiro Fernandes Gamboa	2008	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Olga Celestina da Silva Durand; Gladys Mary Ghizoni Teive; Diana Carvalho de Carvalho;
650	Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação.	Leila Oliveira Di Pietro	2008	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Elisa Maria Quartiero; Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Valeska Nahas Guimarães; Eneida Oto Shiroma;
651	Projeto instrucional: sua relevância no desenvolvimento de objetos de ensino-aprendizagem.	Ingrid kleist Clark Nunes	2008	Araci Hack Catapan	Araci Hack Catapan; Vani Moreira Kenski; Ricardo Azambuja Silveira; Alice Theresinha Cybis Pereira;
652	Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular.	Mariana de Lima Isaac Leandro Campos	2008	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros; Heloisa Barbosa; Mariane Rossi Stumpf; Adriana da Silva Thoma; Ida Mara Freire;

653	Trabalho e educação: a ginástica laboral na forma social do capital	Herrmann Vinicius de Oliveira Muller	2008	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Vidalcir Ortigara; Edgard Matiello Júnior; Ana Marcia Silva;
654	Educação infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda.	Eloisa Helena Teixeira Fortkamp	2008	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Lenira Haddad; Eloisa Acires Candal Rocha; Célia Regina Vendramini;
655	Cultura surda e educação escolar Kaingang.	Marisa Fátima Padilha Giroletti	2008	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Gladis Perlin; Marianne Rossi Stumpf; Heloisa Barbosa; Lynn Mario de Souza de Menezes; Gilvan Muller de Oliveira;
656	Relação juventude - escola frente aos processos excludentes. Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em chaquira, um caseiro rural no litoral norte do Peru.	Inês Oliveira Ridríguez	2008	Nadir Zago	Nadir Zago; Juarez Tarcisio Dayrell; Glauca de Oliveira Assis; Antônio Munarim;
657	Corpo, domínio de si, educação: sobre a pedagogia das lutas corporais.	Fabiana Cristina Turelli	2008	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Édison Luis Gastaldo; Carmen Silva de Moraes Rial; Edgard Matiello Júnior;
658	Quem se atreveria a lutar contra um exército tão forte e um general como homero? Platão, tradição e educação.	Diogo Noberto Mesti da Silva	2008	Marlene de Souza Dozol	Marlene de Souza Dozol; Maroa Cecília de Miranda Nogueira Coelho; José Antônio Alves Torrano; Alexandre Fernando Vaz;
659	O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistência.	Alcilea Medeiros Cardoso	2008	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; João Ferreira de Oliveira; Roselane de Fátima Campos; Olinda Evangelista;
660	Disputas de identidades: a nacionalização do ensino em meio aos ítalo-brasileiros (1900-1930).	Tatiane dos Santos Virtuoso	2008	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Maria Teresa dos Santos Cunha; Giani Rabelo; Ione Ribeiro Valle;

661	As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para educação infantil a partir da década de 1990.	Ana Cristina Barreto Floriani	2008	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Roselane de Fátima Campos; Jodete Bayer Gomes Fullgraf; Leda Scheibe; Luciana Esmeralda Ostetto;
662	Eu pesquiso, Tu pesquisas, eles.. E quem ensina e quem aprende matemática? Um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação matemática - Anped (2000-2007).	Elenira Oliveira Vilela	2008	Maria Isabel Batista Serrão	Maria Isabel Batista Serrão; Ademir Damázio; Maria Eliza Mattosinho Bernades; Maria do Carmo de Sousa; Ilana Laterman;
663	Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina.	Deonísio Schmitt	2008	Ronice Muller de Quadros	Ronice Muller de Quadros,; Gladis Perlin; Sérgio Andrés Lulkin; Marcos Fábio Freire Montysuma; Mariane Rossi Stumpf;
664	Criança e infância nas disciplinas de psicologia dos cursos de magistério: Um estudo na rede estadual de educação da região metropolitana de Florianópolis.	Ana Brasil de Oliveira	2008	Diana Carvalho de Carvalho	Diana de Carvalho de Carvalho; Marília Gouvêa de Miranda; Ione Ribeiro Valle; Olga Celestina da Silva Durand;
665	Condições das atividades pedagógicas das professoras: um estudo na rede municipal de educação de porto união – SC.	Valéria Aparecida Schena	2008	Vânia Beatriz monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Beatriz Vargas Dorneles; Diana Carvalho de Carvalho; Ilana Laterman;
666	O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: Marcas de uma experiência democrática.	Rose elaine de Liz Waltrick	2008	Roselane de Fátima Campos	Roselane de Fátima Campos; Gizele de Souza; Luciana Esmeralda Ostetto; Eloisa Acires Candal Rocha;
667	Parque da luz: fazer pequeno, forte e enraizador.	Rosiméri Jorge da Silva	2008	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Telmo Marcon; Cesar Floriano dos Santos; Tânia Guerra;

668	O colégio de aplicação da Ufsc e apolítica de inclusão escolar de alunos com necessidade educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico.	Mariza Konradt de Campos	2008	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels; Olinda Evagelista; Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; Rosalba Maria Cardoso;
669	Reestruturação produtiva na indústria do vestuário e as implicações para qualificação dos trabalhadores.	Vilma Marta Caleffi	2008	Nise Maria Tavares Jinkings	Nise Maria Tavares Jinkings; Maria da Graça Druck de Faria; Valeska Nahas Guimarães; Ari Paulo Jantsch;
670	A ideia de autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana.	Jucilaie Zucco	2008	Marlene de Souza Dozol	Marlene de Souza Dozol; José Sérgio de Fonseca Carvalho; Paulo Meksenas; Lúcia Scheneider Hardt;
671	Diversidade cultural religiosa na cultura da Escola.	Élcio Cecchetti	2008	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Antônio Sidekum; Lilian Blanck Oliveira; Cristiana de Azevedo Tramonte; Ana Maria Borges de Sousa;
672	Responsabilidade social empresarial e educação: estudo de caso do projeto pescar.	Josiel Heide Azevedo	2008	Valeska Nahas Guimarães	Valeska Nahas Guimarães; Lucídio Bianchetti; Carlos Eduardo Montaña Barreto; Helton Ricardo Ouriques; Ari Paulo Jantasch;
673	Jovens em movimento: um estudo sobre o Movimento Passe livre em Florianópolis.	Ana Elise Cardoso Inácio	2008	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Luiza Mitiko Yshiguro Camacho; Olga Celestina da Silva Durand; Ione Ribeiro Valle;
674	A Capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria-chave na transformação da capoeira no século XX.	Benedito Carlos Libório Caires Araújo	2008	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Paulo Sérgio Tumolo; Marcio Penna C. Real; Celia Nelza Zuque Taffarel; Cristiana de Azevedo Tramonte;
675	Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas.	Simine Gonçalves de lima da Silva	2008	Rinice Muler de Quadros	Rinice Muler de Quadros; Mara Lúcia Masutti; Marianne Stupf; Gladis Perlin

676	A Formação estética - Cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações.	Pricilla Cristine Trierweiller	2008	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Ana Angélica Medeiros Albano; Luciana Esmeralda Ostetto; Eloisa Acires Candal Rocha
677	Imagens e imaginação: o julgamento estético no Potlach grupo de dança.	Fabiana Grassi Mayca	2008	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Maria Aparecida Leite; Sandra Meyer Nunes; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
678	Canção Popular nas comunidades Eclesiais de Base: Análise do papel educativo e social nas décadas de 70/80 em Lages/SC	Lúcia Denise de Souza Costa	2008	Cristina de Azevedo Tramonte	Cristina de Azevedo Tramonte; Marcio Penna Corte; Sônia Aparecida B. Beltrame; Reinaldo Matias Fleuri; Neide Catarina Turra;
679	A energia no ensino fundamental: o livro didático e as concepções alternativas.	Vinicius Jacques	2008	José de Pinho Alves Filho	José de Pinho Alves Filho; Mikael Frank Resende Júnior; Luiz Orlando de Quadro Peduzzi; José André Perez Angotti;
680	Representações sociais sobre o ensino de arte contemporânea discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis.	Rosivaldo da Silva Flausino	2008	Francisco das Chagas de Souza.	Sandra Ramalho e Oliveira; Francisco das Chagas de Souza; Luciana Esmeralda Ostetto; Edel Ern;
681	Educação, trabalho e emancipação humana: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST, Florianópolis.	Caroline Bahniuk	2008	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Luiz Carlos de Freitas; Eneida Oto Shiroma;
682	“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.	Rosinete Valdeci Schmitt	2008	Eloísa Acires Candal Rocha;	
683	A ética de Espinosa e a relação pedagógica: migrações possíveis.	Giane Inês Faust	2008	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Alfel Sparemberger; Ari Paulo Jantsch; Diana de Carvalho Carvalho;

684	Boi-de-mamão: uma brincadeira de rua no chão da educação infantil. Diálogos com a cultura popular.	Dione Raizer	2008	Maristela Fantin	Maristela Fantin; (os outros nomes não estão disponíveis)
685	Criança e infância nas disciplinas de psicologia dos cursos de magistério: um estudo na rede estadual de educação da região metropolitana de Florianópolis.	Ana Brasil de Oliveira	2008		Marília Gouvea de Miranda; Diana Carvalho de Carvalho; Ione Ribeiro Valle; Olga Celestina da Silva Durand;
686	Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia educação na formação continua de professores de educação física.	Diego de Sousa Mendes	2008	Giovani De Lorenzi Pires	Mauro Betti; Giovani De Lorenzi Pires; Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo; Giovani De Lorenzi Pires; Nelson De Luca Pretto; Lucídio Bianchetti;
687	Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes de língua italiana.	Luciana Lanhi Balthazar	2009	Rosely Perez Xavier	Rosely Perez Xavier; Cristina de Azevedo Tramonte; Elisaetta Santoro; Andréia Guerini;
688	Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó – SC.	Isabel Spingolon Azambuja	2009	Eloisa Acires Candal Rocha;	Eloisa Acires Candal Rocha; Luciana Esmeraldo Ostetto; Antonio Fernando Gouvêa da Silva; Roselene de Fátima Campos;
689	O avesso do corpo: uma experiência de reversibilidade entre teatro e educação.	Mariene Hundertmarck Perobelli	2009	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Luciana esmeralda; Janaina Tresel Martins; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
690	Ensaçando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças.	Sônia Vill	2009	Gilka Girardello	Gilka Girardello; Ingrid; Dittrich Wiggers; Patrícia de Moraes Lima; Mônica Fantin; Maurício Roberto da Silva;

691	As experiências das escolas do campo no contexto da proposta de educação popular no município de Chapecó- SC - 1997-2004.	Jane Suzete Valter	2009	r. Ari Paulo Jantsch	Ari Jantsch; Célia Regina Vendramini; Conceição Paludo; Valeska Nahas Guimares;
692	Trajetórias Territoriais dos jovens da EJA.	Daniel Godinho Berger	2009	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand; Marileia Maria da Silva; Rolando Luiz Pizzolatti; Diana Carvalho e Carvalho;
693	Intercultura e sustentabilidade: um estudo de caso centrado nas inter relações com as comunidades de pescadores de Porto Said e Rio Bonito, município de Botucatu – SP.	Ivanete Nardi Efe	2009	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Mário Jorge Cardoso Coelho Freitas; Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos; Leandro Belinaso Guimarães Cristina de Azevedo Tramonte;
694	Malungo: itinerário plurla de relações com os saberes.	Rute Miriam Albuquerque	2009	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Maria Hermínia Lages Dias Debus; Karine Pereira Goss;
695	Experiência pedagógica com estudantes de uma escola pública na ilha de Santa Catarina: mitos, diálogos e desafios.	Getúlio dos Santos Soares	2009	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Selvino José Assmann; Carmo Thum; Cristiana de Azevedo Tramonte;
696	A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um de caso sobre o que indicam as professoras.	Isabel Jane Steininger	2009	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Maria Fernanda Rezende Nunes; Eloisa Acires Candal Rocha; Alessandra Mara Rotta de Oliveira;
697	O sacerdócio sublime do magistério: o colégio Aurora de Caçador (1928-1938).	Ana Laura Tridapalli	2009	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Ione Ribeiro Valle; Norberto Dallabrida; Vera Lucia Gaspar da Silva;

698	Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting.	Fábio Irineu da Silva	2009	Ronice Mulher de Quadros	Ronice Mulher de Quadros; Mariane Rossi Stumpf; Karina Lilian Strobel; Mara Lucia Masutti;
699	Só continuei no magistério público por amor, vocação: ser professora da rede pública do ensino primário catarinense (1920-1940).	Dilce Schueroff	2009	Maria de Ftima Sabino Dias.	Maria de fátima sabino dias; Vera Lúcia Sanbongi de Rossi; Ione Ribeiro Valle; Vera Lúcia Gaspar da Silva;
700	A implementação do ensino fundamentla de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses.	Rute da Silva	2009	Roselane de Fátima Campos	Roselane de Fátima Campos; Rosânia Campos; Eloisa acires Candal Rocha; Jodete Bayer Gomes Fullgraf;
701	Vozes o ébano - um estudo das representações sociais sobre os saberes escolares de estudantes afro-descendentes na educação de jovens e adultos do município de são José - SC.	Margarete da Rosa Vieira	2009	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias; Ione Ribeiro Valle; Maria José Reis; Ida Maria Freire;
702	A infância na formação universitária rdo professo de educação física: a emergência de uma disciplina.	Célia da Silva	2009	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Maurício Roberto da silva; Diana Carvalho de Carvalho; Maria Izabel Batista Serrão; Iracema Soares de Souza;
703	A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades em MST – Bahia cipatórias em áreas de reforma agrária - MST – Bahia.	David Romão Teixeira	2009	Ari Paulo Jantsch	Ari Paulo Jantsch; Célia Vendramini; Cláudio Lira; Edna Marciel Gareia;
704	Certificação de professores: contradições de uma política.	Mara Cristina Schneider	2009	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; Helena Costa Lopes de Freitas; Roselane de Fátia Campos; Olinda Evangelista;
705	Rodando o Engenho: reflexões teórico-metodológica sobre a brincadeira de fazer video, na pespectiva da midia-educação.	Fábio Lessa Peres	2009	Gilka Elvira Panci Girardello	Gilka Elvira Panci Girardello (os outros noes não constam)

706	Educação com participação popular em Chapecó - SC: a política educacional como possibilidade de transformação social.	Deise Imara Schilke Paludo	2009	Nilse Maria Tavares Jinkings	Nilse Maria Tavares Jinkings; Sonia Aparecida Branco Beltrame; Solange Maria Alves; Nilcéa Lemos Pelandré;
707	Desenvolvimento e território: saberes em construção no assentamento contestado – Fraiburg, SC.	Wladson Dalfovo	2009	Sônia Branco Beltrame	Sônia Branco Beltrame; Helena Célia de Abreu Freitas; Antonio Munarim; Cristiana de AzevedoTramonte;
708	O embate de Projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licentirura - bacharelado.	Amália Catharina Santos Cruz	2009	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti;
709	Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB.	Luciane Perucchi	2009	Nilse Maria Tavares Jinkings	Nise Maria Tavares Jinkings; Ileizi Luciana Fiorelli Silva; Fernando Ponte de Souza; Carlos :Eduardo dos Reis;
710	Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professores de crianças de 0 - 3 anos.	Cristina Cardoso Rodrigues	2009	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Eloisa Acires Candal Rocha; Marilene Dandolini Raupp; Maria Isabel Batista Serrão;
711	Violência sexual feminina e gênero: interfaces de um contexto.	Neylen Bruggemann Bunn Junckes	2009	Ana Maria Borges de Sousa	Ana Maria Borges de Sousa; Maria Manoela Centeno Carvalho Valença; Patrícia de Moraes Lima; Cristina de Azevedo Tramonte;
712	A disciplina de arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais.	Daniel Castro Oltramari	2009	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Sandra Regina Ramalho e Oliveira; Olga Celestina da Silva Durand;
713	O Trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública	Maristela Rosa	2009	Nise Ma. Tavares Jinkings	Nise Ma. Tavares Jinkings; Paulo Sérgio Tumolo; Luiza Helena Pereira;

	de santa catarina .				Valeska Nahas Guimarães;
714	A linguagem muda das coisas.	Fábio Barucuhy Medeiros	2009	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Leandro Belinaso Guimarães; Ana Lúcia de Godoy Pinheiro; Guilherme Carlos Corrêa;
715	A inserção no mercado de trabalho de jovens técnicos em informática de nível médio no extremo sul de Santa Catarina.	Thisciana Fialho dos Santos	2009	Patrícia Laura Torriglia;	Patrícia Laura Torriglia; Vidalcir Ortigara; Paulo Sérgio Tumolo; Célia Regina Vendramini;
716	Jovens egressos da educ de jovens e adultos: possibilidades e limites.	Murilo Genazio Magalhães	2009	Olga Celestina da Silva Durand	Olga Celestina da Silva Durand;
717	A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em santa catarina - por uma educação intelectual.	Elizete Aparecida de Marco	2009	Cristiana de Azevedo Tramonte	Joao Klung; Isaac Ferreira; Marcos Fábio Freire Montysuma;
718	A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis, entre o fundeb e a focalização.	Thaisa Neiverth	2009	Olinda Evangelista	Marileia Maria da Silva; Rosânia Campos; Maria Helena Michels;
719	Concepção de ensino e avaliação escolar na perspectiva de acadêmico de licenciatura em ciências biológicas.	Leticia Anelise Soares Paninson	2009	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli; Maria Herminia Lages Fernandes Llaflin; Diana Carvalho de Carvalho;
720	Leituras de Alfabetizando da Eja: práticas de letramento em construção.	Paula Alves de Aguiar	2009	Nilcea Lemos Pelandre	Nilcea Lemos Pelandre; Gersolina Antonia de Avelar Lamy; Sergio Antônio da Silva Leite; Diana Carvalho de Carvalho;
721	Parque nacional do iguaçu e comunidades do entorno: gestão e conflitos.	Eliana Cristina bär	2009	Ana Maria Borges de Sousa	Ana Maria Borges de Sousa; Vera Margarida Lessa Gatlão; Cristiana de Azevedo Tramonte; Terezinha Maria Cardoso;
722	Escola superior de educação física de florianopolis e o campo da formação de professores no estado catarinense: uma história, um olhar, uma identidade.	Vanessa Bellani Lyra	2009	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Alexandre Fernandez Vaz; Vera Lucia Gaspar da Silva; Janice Zaperllon Mazo; Maria de Fatima Sabino Dias;

723	Entre documentos e narrativas, marcas de identidade: a organização dos dois primeiros centros de desenvolvimento infantil e as religiosas da fraternidade esperança.	Clarice Bianchezzi	2009	Cristina Tramonte	Cristina Tramonte; Armando de Melo Lisboa; Maria Tereza dos Santos Cunha; Norberto Dallabrida; Marcos Fábio Freire Montysuma;
724	Formação de educadores militantes no MST: a experiência do curso de pedagogia da terra na unioeste – PR.	Franciele Soares dos Santos	2009	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; Jose Luiz Zanella; Marlene Ribeiro; Nise Maria Tavares Jinkings; Bernardete Wrublevski Aued;
725	Imagem de uma dança amorosa em asas do desejo, de wim wenders, ou de como o cuidado de si transforma a ideia de educação.	Bethânia Negreiros Barroso	2009	Wladimir garcia	Wladimir Garcia; Oliver Allain; Cristina de Azevedo Tramonte; Eloisa Acires Candal;
726	Formação de trabalhadores e movimento sindical: desenvolvimento e consolidação da política nacional de formação da central única dos trabalhadores (cut) na última década (1998 - 2008).	João Guilherme de Souza Corrêa	2009	Paulo Sergio Tumolo	Paulo Sergio Tumolo; Patrícia Laura Torrigli; Edilson José Jinkings; Fernando Pontes de Souza;
727	Saberes em construção: os desafios da agroecologia no movimento dos trabalhadores rurais sem terra.	Taína Rizzato Menegasso	2009	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Betrame; Ana Paula Leivar Brancaleoni; Cristina de Azevedo Tramonte; Antônio Munarim;
728	Internetnicidade: caminhos das novas tecnologias de informação e comunicação entre povos indígenas.	Orivaldo Nunes Junior	2009	Gilka Girardello	Gilka Girardello; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
729	A trajetória e presença do talian e do dialeto trentino em Santa Catarina - por uma educação intelectual.	Elizete aparecida de marco	2009	Cristiana de Azevedo Tramonte	Joao Klung; Isaac Ferreira; Marcos Fábio Freire Montysuma;
730	A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis, entre ofundeb e a focalização.	Thaísa Neiverth	2009	Olinda Evangelista;	Marileia Maria da Silva; Rosânia Campos; Maria Helena Michels;

731	A série de leitura graduada pedrinho (1953-1970) e a perspectiva de socialização em lourenço filho.	Raquel de Abreu	2009	Maria das Dores Daros;	Maria das Dores Daros; Maria Rita de Almeida Toledo; Elizabeth Farias da Silva; Diana Carvalho de Carvalho;
732	Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias.	Caroline Machado Costa	2009	Maria Isabel Batista Serrão	Maria Isabel Batista Serrão (os outros nomes não estão disponíveis)
733	Memória e experiência: elementos de formação dos sujeitos de capoeira.	Leandro de Oliveira Acordi	2009	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri (os outros nomes não estão disponíveis)
734	Os saberes docentes na classe hospitalar.	Juliana Oliveira Comin	2009	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso (os outros nomes não estão disponíveis)
735	A filosofia de Emmanuel Lévinas e aspectos da formação humana	Paulo Becher Júnior	2010	Marelene de Souza Dozol	Marelene de Souza Dozol; Alexandre Fernando Vaz; Adilson José Colombi; Lúcia Schneider Hardt;
736	A oferta de serviços de educação especial no município de braço do norte – SC.	Cléia Demétrio Pereira	2010	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels (os outros nomes não estão disponíveis)
737	Saber navegar é preciso: a capacitação do professor no uso do AVE – Ambiente Virtual de ensino-aprendizagem.	Rogério Santos Pedroso	2010	Araci Hack Ccatapan	Araci Hack Ccatapan (os outros nomes não estão disponíveis)

738	A geração digital espelhada nos blogs: combinações e imagens.	Marilene Alencastro da Silva	2010	Araci Hack Catapan	Araci Hack Catapan; (os outros nomes não estão disponíveis)
739	O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar rural de pato branco – PR.	Glademir Alves Trindade	2010	Célia Regina Vendramini	Célia Regina Vendramini; (os outros nomes não estão disponíveis)
740	“Você vai ter que aprender a desobedecer!” a participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.	Giselle Silva machado de Vasconcelos	2010	Eloísa Acires Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha;
741	Ensino de história e consciência histórica latino-americana no colégio de Aplicação da UFSC.	Juliana Pirola da Conceição	2010	Maria de Fátima Sabino Dias	Maria de Fátima Sabino Dias; Ernesta Zamboni; Juçara LuziaLeite; Jane Bittencourt; Raquel Alvarenga Sena Venera;
742	Tecendo histórias: a criança e sua produção narrativa.	Karin Cozer de Campos	2010	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Gilka Elvira Ponzi Girardello;
743	Música nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis.	Gislene Natera Azor	2010	Gilka Elvira P. Girardello	Gilka Elvira P. Girardello; João Josué da Silva Filho; Jusamara Souza; Monica Fantin; Claudia Bellochio; Maria Isabel Batista Serrão; Lydia Hortélio;
744	Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Fabíola Borowsky	2010	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels; Maria Helena Michels; Kátia Caiado; Rosalba Maria Cardoso Garcia;
745	A interdisciplinaridade nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio.	Fernanda Nunes Rosa Mangini	2010	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; (Os outros nomes da banca não constam no texto)

746	Educação em direitos humanos: “ótica do pardal” ou “visão de águia”? um estudo sobre a política nacional de educação em direitos humanos.	José Rodrigo Barth Adams	2010	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; (restante da banca não informado)
747	O ensino fundamental de nove anos e o colégio de aplicação: da “prontidão” à emergência da infância.	Carla Cristiane Loureiro	2010	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro; Lisete Regina Gomes Arelaro; Diana Carvalho de Carvalho; Maria Isabel Serrão;
748	Dona Generosa e as crianças disparam... outros modos de ver a Lagoa do Petri.	Janice Zanco	2010	Leandro Belinaso Guimarães	Leandro Belinaso Guimarães; (restante da banca não informado)
749	(In)vento: performance e experiência.	Renata Ferreira da Silva	2010	Wladimir Antônio da Costa Garcia.	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Leandro Belinaso Guimarães; Valdo Hermes de Lima Barcelos; Marcos Antônio dos Santos Reigota; Ariane Kuhnen; Gilca Elvira Ponzi Giralddello;
750	Aprende-se com videogames? Com a palavra, os jogadores.	Eloiza Schumacher Corrêa	2010	Monica Fantin	Monica Fantin; (restante da banca não informado)
751	Programa incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.	Bianca Costa Silva de Souza	2010	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; Maria Sylvia Cardoso Carneiro; Laura Ceretta Moreira; Rosângela Gavioli Prieto;
752	A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira.	Érico Ribas Machado	2010	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Olga Celestina da Silva Durand; Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula; Roberto da Silva;
753	Fé; trabalho e amor à pátria: os livros da série fontes construindo brasileiros no estado novo - 1937 - 1945.	João Fernando Silva de Souza	2010	Carlos Eduardo dos Reis	Carlos Eduardo dos Reis; (restante da banca não informado)

754	As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000.	Graziela Maria Beretta López	2010	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; Maria Helena Michels; Rosania Campos;
755	Educadoras e educandos em relação: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem.	Silvia Cardoso Rocha	2010	Ana Maria Borges de Sousa	Ana Maria Borges de Sousa; Patrícia de Moraes Lima; Marta Nöernberg;
756	Estética nietzschiana: para pensar a formação na/pela dança.	Julia Terra Denis Collaço	2010	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Alexandre Fernandez Vaz; Ida Mara Freire; Kerenine de Oliveira Porpino; Marlene de Souza Dozol;
757	Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.	Jocemara Triches	2010	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; (restante da banca não informado)
758	Sujeitos da educação de jovens e adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno.	José Manoel Cruz Pereira Nunes	2010	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Ione Ribeiro Valle; Miguel Gonzalez Arroyo; Maria Antônia de Souza;
759	O contexto da educação hospitalar nas narrativas das crianças.	Tania Maria Fiorini Geremias	2010	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Ana Maria Borges de Souza; Amália Neide Covic; Eloísa Acires Candal Rocha;
760	Imagens do diverso	Amanda Mauricio Pereira Leite	2010	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; Wladimir Antônio da Costa Garcia;
761	Educação e política no pensamento de István Mészáros: estudo introdutório.	Demetrio Cherobini	2010	Patricia Laura Torriglia	Patricia Laura Torriglia; Mauro Luis Iasi; Paulo Sergio Tumolo; Célia Regina Vendramin;

762	A ação do instituto Ayrton senna na rede municipal de educação de joinville/sc (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial.	Luana Bergmann Soares	2010	Roselane Fátima Campos	Roselane Fátima Campos; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
763	Artes de viver, artes de aprender: o ensino de história na trajetória de duas professoras de anos iniciais.	Marilane Schatzmann	2010	Claricia Otto	Claricia Otto; Luciana Rossato; Maria de Fátima Sabino Dias; Raquel Alvarenga Sena Venera;
764	Educação pública como nicho de investimento social privado.	Kátia de Carvalho Lopes	2010	Eneida Oto Sshiroma	Eneida Oto Sshiroma; André Silva Martins; Ary Cesar Minella; Roselane de Fátima Campos;
765	Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação.	Edson Marcos de Anhaia	2010	Antônio Munarim	Antônio Munarim; Geraldo Augusto Locks; Mônica Castagna Molina;
766	Movimento aroeira: práticas pedagógicas e juventudes em Florianópolis =- uma alternativa à violência e à criminalidade.	Sabrina Severo da Silva	2010	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Nadir Esperança Azibeiro; Telmo Adams; Edgar Matiello; Cristina de Azevedo tramonte;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
767	Ensaio sobre o gesto: descrição acerca do entrelaçamento dança-teatro e educação.	Rogaciano Rodrigues	2010	Ida Mara Freire	Anita Prado Koneski; Ida Mara Freire; Milton de Andrade Leal Junior; Maristela Fantin;
768	O Fundef e o tribunal de contas do estado de santa Catarina: rupturas e intersecções.	Patrycia Byanca Furtado	2010	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Marcos Bassi; (Os outros nomes não informados)

769	Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância.	Alcione Nawroski	2010	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Maria Antônia de Souza; Terezinha Maria Cardoso; Wilson Schmidt; Lourdes Helena da Silva;
770	Professor pedagogo: que profissional é este?	Cristiane Maccari Somacal	2010	Neide Arrias Bittencourt	Neide Arrias Bittencourt; Leda Scheibe; Áurea Maria Paes Leme Goulart, Luciane Maria Schlindwein,
771	A educação católica no ensino público em Santa Catarina: discursos e acordos entre os poderes religioso e laico (1930- 1937).	Divino Flávio de Souza Nascimento	2010	Clarícia Otto	Clarícia Otto; Gizele Zanotto; Rosângela; Wosiack Zulian; Patrícia Carla de Melo Martins;
772	Raízes da psiquiatrização da escola: aspectos da mitomania	Lra Beatriz Fuck	2010	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Carmen Lúcia Soares; Lúcia Schneider Hardt;
773	Além da sala informatizada: a prática pedagógica com as mídias na escola.	Fernanda da Silva Lino	2010	Mônica Fantin	Mônica Fantin; Elisa Quartiero; Maria Helena Bonilla; Pier Cesare Rivoltella; Luciane M ^a Schlindwein;
774	Professoras: significações narradas frente às violências que afetam crianças em escolarização.	Nádia Josete Eberspächer	2010	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza;
775	A infância na imprensa escrita em Chapecó – 1939-1979.	Aline Fátima lazarotto	2010	Jucirema Quinteiro	Jucirema Quinteiro;
776	“Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!”: o lugar das crianças no processo inicial de o lugar das crianças no	Márcia Agostinho da Silva	2010	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho;

	processo inicial de escolarização no ensino fundamental.				
777	O conhecimento na formação humana: elementos para uma perspectiva crítica ontológica do currículo escolar.	Juliana Schenato	2010	Patricia Laura Torriglia	Patricia Laura Torriglia; (os outros participantes não estão disponíveis)
778	Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009).	Tatiane Márcia Fernandes	2010	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; (os outros participantes não estão disponíveis)
779	O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural.	Juliana Aparecida Poroloniczak	2010	Maria Isabel Batista Serrão	Maria Isabel Batista Serrão; Jucirema Quinteiro; Suely Amaral de Mello; Diana Carvalho de Carvalho; Nelita Bortolotto;
780	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala.	Graziela Pereira da Conceição	2010	Roselane Fátima Campo	Roselane Fátima Campo; Eloisa Acires Candal Rocha; Rosânia Campos; Adilson de Ângelo Lopes Francisco;
781	Formação estética em Rousseau e o cultivo da natureza.	Eduardo Caldas da Silva	2011	Lúcia Schneider Hardtd	Lúcia Schneider Hardtd; (os outros membros não estão disponíveis)
782	As reformas da educação e os novos interesses do capital sobre a formação do professor de geografia.	Willian Marques Pauli	2011	Nise Maria Tavares Jinkings; Aloysio Martins de Araújo Júnior;	Nise Maria Tavares Jinkings; Aloysio Martins de Araújo Júnior; Maurício Aurélio dos Santos; Suze Scalcon; Luciana Pedrosa Maracassa;
783	Educação infantil; democratização da educação infantil; expansão da educação infantil; qualidade da educação infantil.	Camila Teixeira Saldanha	2011	Maria José Damiani Costa	Maria José Damiani Costa; (os outros nomes não informados)

784	A escola pública primária em Chapecó.	Tatiane Modesti	2011	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; (os outros nomes não informados)
785	Memórias e experiências: aspectos culturais irrenunciáveis de comunidades do entorno da laguna - 2000 à 2011.	Laércio Vitorino de Jesus Oliveira	2011	Maristela Fantin	Maristela Fantin; Juarez da Silva Thiesen; Carmo Thum; elma Anita Piacentini; Reonaldo Manoel Gonçalves;
786	Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédios serviços: o velho travestido de novo?	Simone de Mamann Ferreira	2011	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels;
787	Sujeitos em contextos de violências: O cuidado no Centro de Atendimento às vítimas de crimes.	Kelly Aparecida dos Santos	2011	Lucienne Martins Borges	Lucienne Martins Borges; Reinaldo Matias Fleuri; Nadir Esperança Azibeiro; Cristiana de Azevedo Tramonte; Patrícia de Moraes Lima;
788	Escola rural multisseriada: espaço de relações.	Kamila Farias Pantel	2011	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Zilma Isabel Peixer; Geraldo Augusto Locks;
789	Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do povo mapuche e o estado do chile.	Boris Alfonso Ramírez Guzmán	2011	Eristiana de Azevedo Tramonte	Cristiana de Azevedo Tramonte; Beleni Salete Grandó; Reinaldo Matias Fleuri;
790	O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo.	Rosângela Soldatelli	2011	Nise Maria Tavares Jinkings	Nise Maria Tavares Jinkings; Edith Seligmann Silva; Luciana Marcassa; Roselane Fátima Campos;
791	O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet.	Cristine Manica Nunes	2011	Ilana Laterman	Ilana Laterman; Maria Isabel Batista Serrão; Tizuko Morchida Kishimoto; Eliane Debus;

792	O ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da paraíba.	Sara Melo	2011	Leandro Belinaso Guimarães.	Leandro Belinaso Guimarães; Maria Ignez Novais Ayala;
793	Telejornais e crianças no Brasil: a ponta do iceberg.	Leopoldo Nogueira e Silva	2011	Mônica Fantin	Mônica Fantin; Francisco José Castilhos Karam; Inês Sílvia Vitorino Sampaio; Lúcia Schneider Hardt; Pier Cesare Rivoltella; Gilka Girardello; Telma Anita Piacentini;
794	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis.	Renata Batista Garcia Fernandes	2011	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Eliana Santana Dias Debus; Paulino de Jesus Francisco Cardoso;
795	A formação técnico-profissional em agroecologia no MST/SP.	Thelmely Torres Rego	2011	Célia Regina Vendramini.	Célia Regina Vendramini; (os outros membros não estão disponíveis)
796	“O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil”.	Fábio Tomaz Alves	2011	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Adilson de Ângelo Lopes Francisco; Alessandra Mara Rotta de Oliveira; Julice Dias;
797	Rede Kipus e formação docente na América latina e Caribe – do protagonismo à subordinação.	Mari Celma Matos Martins Alves	2011	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Marilda Merência Rodrigues; Suze Gomes Scalcon; Eneida Oto Shiroma;
798	Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?	Maria da Glória Silva e Silva	2011	Vera Lúcia Bazzo	Vera Lúcia Bazzo; Elizabeth Diefenthaler Krahe; Leda Scheibe; Diana Carvalho de Carvalho;

799	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.	Fabiana Duarte	2011	Eloísa Acires Candal Rocha	Eloísa Acires Candal Rocha; (os outros membros não estão disponíveis)
800	Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon.	Zenete Ruiz da Silva	2011	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; Ruan Carlos Peña Márquez; Cristiana de Azevedo Tramonte; Lúcia Schneider Hardt;
801	“Quem cedo madruga, Deus ajuda”? Um estudo sobre a lei da aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina.	Débora dos Santos	2011	Valeska Nahas Guimarães	Valeska Nahas Guimarães; Mariléia Maria da Silva; Roselane Fátima Campos; Lucídio Bianchetti
802	De naufragos a excluídos: (des)caminhos da preservação ambiental na praia de naufragados.	Georgia Maria Puluceno dos Reis	2011	Cristiana de Azevedo Tramonte	Cristiana de Azevedo Tramonte; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
803	Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento.	Scheilla Soares	2011	Sonia Aparecida Branco Beltrame	Cristiana Tramonte; Sonia Aparecida Branco Beltrame; Cristiana de Azevedo Tramonte; Katia Regina Caiado; Antonio Munarim; Beatriz Bittencourt Collere Hanff;
Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
804	Sujeitos em contextos de violências: o cuidado no centro de atendimento às vítimas de crimes.	Kelly Aparecida dos Santos	2011	Reinaldo Matias Fleuri	Reinaldo Matias Fleuri; (os nomes dos outros membros da banca não estão disponíveis)
805	“Tchau, creche! Adeus, creche! Vamos pra escola!”: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental.	Geane de Aquino Castodi	2011	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Adilson de Ângelo Lopes Francisco; Patrícia Moraes de Lima; Alessandra Mara Rotta de Oliveira;

806	“Tempos modernos”: relações entre as narrativas de alunos de Eja e a cultura do tempo escolar.	Rafael Wionosky Garcia	2011	Gilka Girardello	Gilka Girardello; (os nomes dos outros membros da banca não estão disponíveis)
807	A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância.	Sandra Eckschmidt	2011	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Gilka Elvira Ponzi Girardello; (os nomes dos outros membros da banca não estão disponíveis)
808	Aprendendo a (vi)ver com a capricho.	Gabriela Falcão Klein	2012	Leandro Belinaso Guimarães	Leandro Belinaso Guimarães; Leandro Belinaso Guimarães; Mônica Fantin; Rosa Maria Hessel Silveira; Dulce Márcia Cruz;
809	Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica.	Victor de Abreu Azevedo	2012	Dulce Márcia Cruz	Dulce Márcia Cruz; (os nomes dos outros membros da banca não estão disponíveis)
810	As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...	Carolina Shimomura Spinelli	2012	Jucirema Quintero	Jucirema Quintero; Maria Carmen Silveira Barbosa; Diana Carvalho de Carvalho; Maria Isabel Batista Serrão;
811	Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou do “sono da razão”.	Mônica Cristina Dutra Grumiché	2012	Marlene de Souza Dozol	Marlene de Souza Dozol; (os nomes dos outros membros da banca não estão disponíveis)
812	Design de interação na educação: Olhares e Perspectivas	Kelly Aparecida Gomes	2012	Araci Hack Catapan.	Araci Hack Catapan; Alice Theresinha Cybis Pereira; Dulce Marcia da Cruz; Elena Maria Mallmann;
813	Um olhar sobre as mídias em práticas pedagógicas na didática universitária.	Aline Santana Martins	2012	Dulce Márcia Cruz	Dulce Márcia Cruz; Martha Kaschny Borges; Marina Bazzo de Espíndola; Edméa Oliveira dos Santos;
814	Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	André Delazari Tristão	2012	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Valter Bracht; Ione Ribeiro Valle;

					Jaison José Bassani; Fábio Machado Pinto;
815	Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!	Alessandra Collaço da Silva	2012	Mônica Fantin	Mônica Fantin; Célia Regina Vendramini; Adriana Mabel Fresquet; Aglair Maria Bernardo; Gilka Elvira Ponzi Girardello;
816	Projeto orquestra escola: educação musical e prática social.	Katarina Grubisic	2012	Cristiana de Azevedo Tramonte	Cristiana de Azevedo Tramonte; Luciana Machado Schimidt; Nestor Manol Habkost; Sônia Aparecida branco Beltrame;
817	O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010).	Gisela Maria Silveira Colombi	2012	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Jucirema Quinteiro; Mériti de Souza; Luciane Maria Schindwein;
818	“Da educação das crianças” em Montaigne – uma ideia de formação humana.	Danielle Antunes	2012	Lúcia Schneider Hardt.	Lúcia Schneider Hardt.;
819	Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.	Dayana Valéria Folster Antônio Schreiber	2012	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; Alda Junqueira Marin; Olinda Evangelista; Maria Helena Michels; Leonete Luzia Schmitd;
820	O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina.	Júlia Gonçalves Rech	2012	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels; Marileia Maria da Silva; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Marival Coan; Maria Sylvia Cardoso Carneiro;
821	Contato improvisação: a experiência do conhecer e a presença do outro na dança.	Ana Maria Alonso Krischke	2012	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Nestor Habkost; Sandra Meyer Nunes; Suzane Weber da Silva; Janaína Martins;

822	A construção e utilização de materiais curriculares como estratégia de formação de professores de educação física.	Paula Pereira Rotelli	2012	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; Dinah Vasconcelos Terra; Diana Carvalho de Carvalho; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin;
823	A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais.	Célia Ratusniak	2012	Ilana Laterman	Ilana Laterman; Kléber Prado Filho; Lucia Schneider Hardt; Norberto Dallabrida; Alfredo Veiga-Neto; Diana Carvalho de Carvalho;
824	O jogo de futebol e o jogo das relações entre os laklãnõ/xokleng.	Antônio Luis Fermino	2012	Cristiana de Azevedo Tramonte	Cristiana de Azevedo Tramonte; Belene Salete Grando; Fernando Gonçalves Bitencourt; Antonella Maria Imperatriz Tassinari; Sônia Aparecida Branco Beltrame;
825	Conteúdos subjetivos da docência e a classe hospitalar.	Carina Vizzotto Meinem	2012	Terezinha Maria Cardoso	Terezinha Maria Cardoso; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
826	A formação dos professores do campo: um estudo na serra catarinense.	Sadi José Rodrigues da Silva	2012	Sônia Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Terezinha Maria Cardoso; Zilma Isabel Peixer; Cristiana de Azevedo Tramonte;
827	A E. E. B. João dos Santos areão em Santa Rosa do sul (SC): entre punir e disciplinar (1940-1970).	Raquel Farias de Borba	2012	Claricia Otto	Claricia Otto; Giani Rabelo; Vera Lucia Gaspar da Silva; Ana Cláudia de Souza;
828	Movimentos e diálogos interculturais: um estudo da dança tchondaro dos guarani da aldeia m'biguaçu.	Éliton Clayton Rufino Seára	2012	Cristiana de Azevedo Tramonte;	Cristiana de Azevedo Tramonte; Antonella Maria Imperatriz Tassinarti; Fernando Gonçalves Bitencourt; Reinaldo Matias Fleuri; Maristela Fantin; Luciana Machado Schimidt;

829	A produção da existência dos coletores de resíduos recicláveis no município de rio do sul/sc: desafios frente à baixa escolaridade e à produção destrutiva de mercadorias.	Daniela Reuter Köpp	2012	Adriana D'agostini	Adriana D'agostini; Bernardete Wrublevski Aued; Célia Regina Vendramini; Mauro Titton;
830	O PROFOR/UFSC como território de formação docente.	Adriana Novelli	2012	Vera Lúcia Bazzo	Vera Lúcia Bazzo; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
831	O ensino da filosofia em Santa Catarina: análise do uso de tecnologias.	Lauro Roberto Lostada	2012	Araci Hack Catapan	Araci Hack Catapan; Nestor Manoel Habkost; Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso; Jason Lima e Silva; Dulce Márcia Cruz; Márcio Vieira de Souza;
832	Pedro Nava e o potencial (auto) formativo da memória.	Alencar Schueroff	2012	Marlene de Souza Dozol	Marlene de Souza Dozol; Sueli de Souza Cagneti; Lúcia Schneider Hardt; Alexandre Fernandez Vaz;
833	Discurso intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920).	Fernanda Vicente de Azevedo	2012	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Ticiane Bombassaro; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Leziany Silveira Daniel; Diana Carvalho de Carvalho;
834	Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em santa rosa de lima.	Siuzete Vandresen Baumann	2012	Sônia Aparecida Branco Beltrame	Sônia Aparecida Branco Beltrame; Cristiana de Azevedo Tramonte; Wilson Schmidt; Terezinha Maria Cardoso;
835	Vestígios do dia: arte, acolhimento e outras epifânias através das lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos.	Maria Cristina Ratto Diederichsen	2012	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; (os outros nomes dos membros da banca não disponíveis)

836	Através das Lentes: A fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos.	Ricardo Casarini Muzy	2012	Luciane Maria Schindwein	Luciane Maria Schindwein; (os outros nomes dos membros da banca não disponíveis)
837	Organização e gestão da educação infantil em Manaus – uma análise de seus marcos regulatórios.	Vanderlete Pereira da Silva	2012	Roselane Fátima Campos.	Roselane Fátima Campos; Rosânia Campos; Adilson De Angêlo; Patrícia de Moraes Lima
838	Sobre o professor, segundo Theodor W. Adorno.	Vanessa Gonçalves	2012	Alexandre Fernando Vaz	Alexandre Fernando Vaz; Franciely Bete Petri; Jaison José Bassani; Crisitan Muleka Mwewa; Lúcia Schneider Hardt;
839	O sagrado na cultura das parteiras do Timor-leste.	Irta Sequeira Baris de Araújo	2013	Cristiana de Azevedo Tramonte	Cristiana de Azevedo Tramonte; Suzani Cassiani de Souza; Carmem Suzane Tornquist; Artur Cesar Isaías; Marcos Fábio Freire Montysuma; Yrlan Von Linsingen;
840	Multissensorialidades e aprendizagens: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola.	Lyana Virgínia Thédiga de Miranda	2013	Monica Fantin	Monica Fantin; (os nomes dos outros membros da banca indisponíveis)
841	Corporalidade da mulher artesã: elementos da formação cultural entre o anacronismo e o desejo de vida.	Mara Salgado	2013	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; (os nomes dos outros membros da banca indisponíveis)
842	Táticas/astúcias: modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares.	Patrícia da Costa Sabino	2013	Vânia Beatriz Monteiro da Silva	Vânia Beatriz Monteiro da Silva; Gladys Mary Ghizoni Teive; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Lucena Dall'Alba;

843	O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.	Mauricia Santos de Holanda Bezerra	2013	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Adilson de Ângelo Lopes Francisco; Kátia Adair Agostinho; Márcia Buss Simão;
844	Educação estética: corpo, experiência e memória em Walter Benjamin.	Priscilla Stuart da Silva	2013	Jaison José Bassani	Jaison José Bassani; Franciely Bete Petry; Divino José da Silva; Lúcia Scheider Hardt;
845	Dos bailes de outrora à festa da tainha: significados e princípios educativos das festas no quilombo aldeia.	Ana Lúcia Sant'Anna Farias	2013	João Josué da Silva Filho	João Josué da Silva Filho; Raquel Mombelli; Roselete Fagundes de Aviz de Souza; Adilson de Ângelo Lopes Francisco;
846	A ideia de mestre em Nietzsche.	Thaise Dias Alves	2013	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Andrea Diaz Genis; Nestor Manoel Habkost; Jason de Lima e Silva; Neide Martins Arrias;
847	Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares	Caroline Guião Coelho Neubert	2013	Luciane Maria Schlindwein	Luciane Maria Schlindwein; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
848	Okotêvê ja vy'a educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades.	Joana Vangelista Mongelo	2013	Josué da Silva Filho	Josué da Silva Filho; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
849	A função da escola e o papel do professor no programa mais educação (2007-2012).	Viviane Silva da Rosa	2013	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
850	A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular.	Rosilene dos Anjos	2013	Maria Helena Michels	Maria Helena Michels; (os outros nomes dos membros da banca não estão disponíveis)
851			2013		

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	ORIENTADOR (A)	BANCA EXAMINADORA
852	Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?	Lêda Letro Ribeiro	2013	Olinda Evangelista.	Olinda Evangelista; (os nomes dos outros membros da banca indisponíveis)
853	Comunicação e produção de subjetividade: o caso da rádio escola MDP.	Patrícia Duarte Silva da Natividade	2013	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Gilka Elvira P. Girardello,; Aglair Maria Bernardo; Elisa Maria Quartiero;
854	Ensino religioso: entre o prescrito e as práticas docentes.	Irma Iaczinski	2013	Clarícia Otto	Clarícia Otto; Lourival José Martins Filho; Cristiana Tramonte; Sérgio Luiz Ferreira;
855	Das ruas à academia: por onde anda o filósofo?	Gisleine Aver	2013	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Rosana de Silva Moura; Denílson Luís Werle; Avelino da Rosa Oliveira;
856	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.	Eduarda Souza Gaudio	2013	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Joana Célia dos Passos; Márcia Buss-Simão; Julice Dias;
857	Os campos de atuação do egresso do curso de educação física da ufsc após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades.	Rafael Affonso Gaspar	2013	Adriana DS'agostini	Adriana DS'agostini; Cláudio de Lira de Santos Junior; Luciana Pedrosa Marcassa; Mauro Titton;
858	O embate entre a educação tradicional e a educação nova: políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina (1911-1945).	Ana Paula da Silva Freire	2013	Ademir Valdir dos Santos	Ademir Valdir dos Santos; Ester Buffa; Claricia Oto; Vera Lúcia Gaspar da Silva;
859	O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (acts) no ensino público de Florianópolis.	Diego Bernard Varella de Castro Latorre	2013	Nise Tavares Jinkings	Nise Tavares Jinkings; Ricardo Antunes; Paulo Sergio Tumolo; Mariléia Maria da Silva;

860	O sistema educacional família e escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governo de professores.	Raquel de Melo Giacomini	2013	Clarícia Otto	Clarícia Otto; Vanderlei Machado; Gladys Mary Chizoni Teive; Leda Scheibe;
861	A formação do leitor-literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária.	Nívia Barros Escouto	2013	Nelita Bortolotto	Nelita Bortolotto; Clécio dos Santos Bunzen Júnior; Eliane Santana Dias Debus; Maria Izabel de Bortoli Hentz
862	Com-posições na educação infantil: a hipótese de uma dança-invenção.	Rosângela Mees	2013	Wladimir Antônio da Costa Garcia	Wladimir Antônio da Costa Garcia; Daniela Karine Ramos; Daniella Bunn; Ana Claudia de Souza;
863	O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.	Kamille Vaz	2013	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; (os nomes dos outros membros da banca indisponíveis)
864	O feedback e as relações dialógicas na educação a distância um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de letras-espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina.	Maíra Tonelli Santos	2013	Dulce Márcia Cruz	Dulce Márcia Cruz; Denise de Paula Martins de Abreu e Lima; Martha Kaschny Borges; Daniela Karine Ramos; Andréa Cesco;
865	A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas.	Adecir Pozzer	2013	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Antônio S.; Rosana de Silva Mora; Lilian Blanck de Oliveira; Heloiza Helena de Jesus Barbosa;
866	Deveres de casa: para quê? para quem?	Silviane Irulegui Bueno	2013	Luciane Maria Schlindwein	Luciane Maria Schlindwein; Jucirema Quinteiro; Rita Buzzi Rausch; Ilana Laterman;

867	Um discurso de brasilidade: a seleção brasileira de 1994 na folha de São Paulo.	Mozart Maragno	2013	Jaison José Bassani	Jaison José Bassani; Alexandre Fernandez Vaz; Felipe Quintão de Almeida; Fernando Gonçalves Bitencourt; Clarícia Otto;
868	“Tá na hora de chamar a supernanny”? um estudo de recepção sobre os dilemas contemporâneos na educação de crianças.	Juliana Achcar	2013	Gilka Girardello	Gilka Girardello; Mônica Fantin; João Josué da Silva Filho; Denise Cord; Juliani Di Paula Queiros O. ;
869	Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil.	Simone Vanzuita	2013	João Josué da Silva Filho.	João Josué da Silva Filho; (os outros nomes dos professores da banca não estão disponíveis)
870	Quando os “degradados” se tornam “favoritos”. um estudo de trajetórias de estudantes do pré-vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda	Francini Sheid Martins	2013	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Lucídio Bianchetti; Nadir Zago; Maria da Dores Daros; Marilu Diez Lisboa;
871	Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores	Márcia Luzia dos Santos	2013	Eneida Oto Sshiroma	Eneida Oto Shiroma; (os outros nomes dos professores da banca não estão disponíveis)
872	Histórias de infância e o que nos ensinam sobre modos de (re)viver e de sentir um ambiente.	Heloísa da Silva Karam	2013	Leandro Belinaso Guimarães	Leandro Belinaso Guimarães;
873	Os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus cadernos escolares.	Caroline Guião Coelho Neubert	2013	Luciane Maria Sschlindwein	Luciane Maria Sschlindwein; Valdo Hermes de Lima Barcelos; Cristiana de Azevedo Tramonte; Gilca Elvira Ponzi Girardello; Marise Basso Amaral;

874	Corridas de rua: aprendizagens no tempo presente.	Jane Petry da Rosa	2013	Leandro Belinaso Guimarães	Leandro Belinaso Guimarães; (os outros nomes dos professores da banca não estão disponíveis)
875	Em busca do país das maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.	Rafaella Machado	2013	Eliane Santana dias Debus	Eliane Santana dias Debus; Flávia Brocchetto Ramos; Nelita Bortolotto; Simone Cristiane Silveira Cintra; Lilane Maria de Moura Chagas;
876	Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório.	Maria Leda Costa Silveira	2013	Juares da Silva Thiesen	Juares da Silva Thiesen; Roseli Zen Cerny; Araci Hack Catapan; Lucília Regina de Souza Machado; Sônia aparecida Branco Beltrame;
877	Mídia-educação no ensino médio em Moçambique: cenários e perspectivas nas escolas públicas da cidade de Maputo.	Elias Gilberto Filimone Dive	2013	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Gilka Elvira Ponzi Girardello; Ingrid Ditrich Wigger; Mônica Fantin; Martha Kaschny Borges; Roselete Fagundes de Aviz de Souza;
878	A prática educativa em um processo de incorporação das tecnologias móveis na escola.	Suleica Fernanda Biesdorf Kretzer	2013	Mônica Fantin	Mônica Fantin; Elisa Maria Quartiero; Dulce Márcia Cruz; Magda Pischetola;
879	Formação continuada de professores na Eja: qual o lugar dos sujeitos estudantes?	Paula Cabral	2013	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Olga Celestina Durand; MarinaideLima de Queiróz Freitas; Rita de Cássia Pacheco Gonçalves;
880	A política de saúde do trabalhador docente da Universidade Federal de Santa Catarina (ufsc) e sua relação com as condições de trabalho.	Thais Ciara Jjasper Moreira	2013	Paulo Sérgio Tumolo	Paulo Sérgio Tumolo; Adir Valdemar Garcia; Nise Jinkings; EdgardMatielloJunior;

881	O programa olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula.	Joice Eloi Guimarães	2013	Nelita Bortolotto	Nelita Bortolotto; Raquel Salek Fiad; Maria Marta Furtanetto; Juarez da Silva Thiesen;
882	Modernizar o arcaico: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959).	Elaine Aparecida Teixeira Pereira	2013	Maria das Dores Daros	Maria das Dores Daros; Flávia Obino Corrêa Werle; Norberto Dallabrida; Leda Scheibe; Vera Lúcia Gaspar da Silva;
883	Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória.	Leticia Meinert	2013	Maria Isabel Batista Serrão	Maria Isabel Batista Serrão; Jucirema Quinteiro; Adriano Nuernberg; Flávia da Silva Ferreira Asbahr; Patrícia Laura Torriglia;
884	A formação da criança e a ciranda infantil do MST (movimento dos trabalhadores rurais sem terra).	Ana Marieli dos Santos Luedke	2013	Maria Isabel Batista Serrão	Maria Isabel Batista Serrão; Clésio Acilino Antonio; Benedita de Almeida; Isabela Camini; Jucirema Quinteiro; Sandra Dalmagro; Deise Arenhart;
885	Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do instituto federal catarinense.	Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	2013	Juarez da Silva Thiesen	Juarez da Silva Thiesen; Jane Bittencourt; Lúcia Helena Lodi Rizzini; Sônia Regina de Souza Fernandes; Jaqueline Aparecida Martins Zarbato;
886	Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000 – 2010.	Paulo Valério Mendonça da Silva	2013	Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	Maria Herminia Lage Fernandes Laffin; Araci Hack Catapan; Rangel de Oliveira Medeiros; Justina Inês Sponchiado;

887	Olhar pelas fronteiras – o diálogo estético entre esferas sociais.	Solange Rocha dos Santos	2013	Nelita Bortotto	Nelita Bortotto; (os outros nomes dos professores da banca não estão disponíveis)
888	Produção escrita no 4º ano do ensino fundamental: o trabalho docente e a perspectiva de autônoma discursiva.	Silvana Maria dos Santos Martendal	2014	Nelita Bartolotto	Nelita Bartolotto; Rosana Mara Koerner; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Maria Isabel de Bortolli Hentz; Nilcéi Lemos Pelandré;
889	“Espírito livre” em nietzsche: um logos sofista? Nova diagnose e destino à verdade.	Danilo José Scalla Botelho	2014	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; José Fernandes Weber; Alexandre Fernandez Vaz; Marlene de Souza Dozol;
890	A docência de língua portuguesa – domínios da atividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho.	Etelvino Manuel Raul Guila	2014	Nelita Bortolotto	Nelita Bortolotto; Emerson de Pietri; Maria Marta Furlanetto; Leda Scheibe; Maria Isabel de Bortolli Hentz;
891	A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.	Edna Aparecida Soares dos Santos	2014	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Ângela Maria Scalabrin Coutinho; Rosa Batista; Márcia Buss Simão;
892	O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa.	Maria Eliza Chierighini Pimentel	2014	Jucirema Quintero	Jucirema Quintero; Ana Lúcia Goulart de Farias; Cláudia Panizzolo; Maria Isabel Batista Serrão; Adriana Alves da Silva; Lilane Maria de Moura Chagas;

893	Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de montevidéu – Uruguai.	Cecilia Seré Quintero	2014	Alexandre Fernandez Vaz	Alexandre Fernandez Vaz; Jaison José Bassani; Clarice Otto; Ileana Wenetz ; Ana Cristiana Richter;
894	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense – campus Rio do Sul.	Andressa Graziele Brandt	2014	Araci Hack Catapan	Araci Hack Catapan; Cristiana de Azevedo Tramonte; Jorge Luiz Silva Hermenegildo; Sônia Regina Fernandes; Marilane Maria Wolff Paim;
895	Vir-a-ser da sensibilidade: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura.	SorayaReginato da Vitória	2014	Patricia Laura Torriglia	Patricia Laura Torriglia; Miguel Vedda; Sandra Soares Della Fonte; Lilane Maria de Moura Chagas; Vidalcir Ortigara;
896	A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades para o acirramento das contradições da escola capitalista.	Leriane Titton	2014	Adriana D'Agostini	Adriana D'Agostini; Celi Neuza Zulke Taffarel; Bernadete Wrubleiski Aued; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Jéferson Silveira Dantas;
897	Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: educação de jovens adultos e conhecimento (escolar).	Anderson Carlos Santos de Abreu	2014	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Beatriz Bittencourt Collere Hanff; Vera Márcia Marques Santos; Juares da Silva Thiesen;
898	Pesquisa e pós-graduação um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do ppge/ufsc.	Luiza Turnes	2014	Lucídio Bianchetti	Lucídio Bianchetti; Gilka Elvira Girardello; Mariléia Maria da Silva; Valéria de Bettio Mattos; Vânia Maria Alves;

899	O esporte e a expansão do capital: as críticas, contradições e implicações para a educação física.	Bruno Dandolini Colombo	2014	Adriana D'Agostini	Adriana D'Agostini; Luciana Pedroso Marcassa; Celi Nelza Zulke Taffarel; Vidalcir Ortigara; Célia Regina Vendramini;
900	“cuidado com a ponteira”: memórias de castigos no grupo escolar nossa senhora do sagrado coração (Angelina/S'C, 1940-1975).	Daniela Eli	2014	Clarícia Otto	Clarícia Otto; Jaison José Bassani; Luciane Sgarbi Santos Grazziotin; Vera Lucia Gaspar da Silva; Lúcia Schneider Hardt;
901	Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do brasil (2003-2014).	Aline de Souza Mandeli	2014	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Raquel Goulart Barreto; Elizabeth Faria da Silva; Marileia Maria da silva; Rosalba Maria Cardoso Garcia;
902	O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica.	Juliane Mendes Rosa La Banca	2014	Patrícia Laura Torriglia	Patrícia Laura Torriglia; Marilda Gonçalves Dias Facci; Márcia Regina Goulart Silva Stemmer; Marilene Dandolini Rauppe; Liliane Maria de Moura Chagas;
903	Constituições identitárias no projoem urbano de Santa Catarina: um olhar na docência.	Samira de Moraes Maia Vigano	2014	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Olga Celestina Durand; Rita de Cássia Golçalves; Ione Ribeiro Valle;
904	Instituição da escola primária privada na província do Maranhão (1834-1854).	Joseilma Lima Coelho Castelo Branco	2014	Ademir Valdir dos Santos	Ademir Valdir dos Santos; César Augusto Castro; Clarícia Otto; Carlos Eduardo dos Reis;

905	Política de remuneração e carreira dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina (2011-2014): a parcialidade na implementação do piso nacional e a (des)valorização docente.	Jéssica Ignácio de Souza	2014	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; Eneida Oto Shiroma; Jéferson Silveira Dantas; Marcos Edgar Bassi; Adriana D'Agostini;
906	Educação do corpo na escola: o que se espera da educação física no ensino médio?	Camilla Martins	2014	Alexandre Fernandez Vaz.	Alexandre Fernandez Vaz.; Jaison José Bassani; Ana Cristina Richter; Ileana Wenz;
907	Educação integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Cxias- MA.	Nadja Regina Sousa Magalhães	2014	Ana Maria Borges de Sousa	Ana Maria Borges de Sousa; Patrícia de Moraes Lima; Leonete Luzia Schmidt; Deuzimar Costa Serra; Teresinha Maria Cardoso;
908	A morte no processo de formação humana para a vida.	Gustavo Tanus Martins	2014	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Rosana Silva de Moura; Leonidas Roberto Taschetto; Jason de Lima e Silva; Patrícia de Moraes Lima;
909	A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina: diferentes, mas não divergentes.	Ivanildo Sachinski	2014	Maria Helena	Maria Helena; Rosalba Maria Cardoso Garcia; Sílvia Márcia Ferreira Meletti; Maria Silva Cardoso Carneiro; Eneida Oto Shiroma;
910	Crescimento: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno.	Thaís Ferreira Ali	2014	Lúcia Schneider Hardt;	Lúcia Schneider Hardt; Rosana Silva de Moura; Franciele Bete Petry;; Marlene de Souza Dozol; José Claudio Morelli Matos;

911	A identidade pedagógica e curricular da educação física: territórios de reconhecimento e legitimidade no instituto federal catarinense.	Paulo Fernando Mesquita Junior	2014	Juares da SilvaThiesen	Juares da SilvaThiesen; Ednaldo da Silva Pereira Filho; Santiago Pich; Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin;
912	Programa educação integral: escolarização ou custódia?	Karine de Sousa Leandro	2014	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Luciana Marcassa; Leonte Luíza Schmidt; Eveline Algehaile; Marilda Merência Rodrigues;
905	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural.	Jully Fortunato Buendgens	2014	Diana Carvalho de Carvalho	Diana Carvalho de Carvalho; Eliane Santana Dias Debus; Aliciene Fusca Machado Cordeiro; Renata de Almeida Vieira; Maria Isabel Batista Serrão;
913	Hau Kola! Narrativas sobre danças circulares, comprometimento intelectual e comunicação genuína.	Ana Paula de Oliveira Pires	2014	Ida Mara Freire	Ida Mara Freire; Luciana Esmeralda Ostetto; Terezinha Maria Cardoso; Izabel Cristina Feijó de Andrade;
914	A história e o outro. Índícios para uma teoria da formação.	Marcus Vinicius de Souza Nunes	2014	Alexandre Fernando Vaz	Alexandre Fernando Vaz; Selvino José Assmann; Edgar José Manoel Castro; Maria Mercedes Ruvituso; Franciele Bete;
915	Enredos da vida: entre memórias e histórias da velha guarda da escola de samba embaixada Copa Lord.	Hilton Fernando da Silva Pinheiro	2014	Cristina de Azevedo Tramonte	Cristina de Azevedo Tramonte; Marcia Ramos de Oliveira; Artur César Isaia; Sonia Aparecida Branco Beltrame;
916	Profissionalização e escolarização de jovens atletas de futsal em Santa Catarina.	Lucas Barreto Klein	2014	Jaison José Bassani	Jaison José Bassani; Antonio Jorge Gonçalves Soares;

917	História e cultura africana na compreensão de jovens estudantes da escola básica municipal Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis, SC).	Luíza Vieira Maciel	2014	Clarícia Otto	Clarícia Otto; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
918	A linguagem como ferramenta do dever educativo.	Vilmar Martins	2014	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt;
919	O grafite e a pichação: o que dizem os muros da escola?	Mariani Santos Baasch	2014	Ana Maria Borges de Souza	Ana Maria Borges de Souza; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
920	O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação.	Aldani Sionei de Andrade Frutuoso	2014	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Rosalba Maria Cardoso Garcia; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
921	Educação e filantropia na sociedade de assistência aos trabalhadores do carvão (Criciúma, 1959-1969).	Claudionor Alcides Lima Pirola	2014	Clarícia Otto	Clarícia Otto; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
922	Assistência estudantil na universidade federal de Santa Catarina: uma análise inicial do programa bolsa estudantil.	Franciele Stolf	2014	Roselane Fátima Campo	Roselane Fátima Campo; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)
923	A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades, segundo a origem social e diferentes percursos, segundo o gênero.	Mariele Martins	2014	Ione Ribeiro Valle	Ione Ribeiro Valle; Erni Saibel; Lucídio Bianchetti; Clarícia Otto; Maria das Dores Daros;

924	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.	Fernanda Gonçalves	2014	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão; Angela Maria Scalabrin Coutinho; Kátia Adair Agostinho; Maria Carmen Silveira Barbosa; João Josué da Silva Filho;
925	Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil.	Juliana Costa Muller	2014	Monica Fantin	Monica Fantin; Gilka Elvira Ponzi Girardello; Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Raquel Gonçalves Salgado; Kátia Adair Agostinho;
926	Letramentos e práticas pedagógicas na educação profissional: um estudo de caso de formação continuada para as mídias para os professores do Senai/SC.	Ana Cristina Cravo Miguel	2014	Dulce Márcia Cruz	Dulce Márcia Cruz; José Manuel Moran; Mônica Fantin; Maria Hermínia Lage; Martha Kaschny Borges;
927	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic).	Elaine Eliane Peres de Souza	2014	Patrícia Laura Torriglia	Patrícia Laura Torriglia; Lilane Maria de Moura Chagas; Vidalcir Ortigara; Jilvania Lima dos Santos Bazzo; Maria Isabel Batista Serrão; Nelita Bortolotto
928	A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente.	Anna Christina de Brito Antunes	2014	Juares da Silva Thiesen	Juares da Silva Thiesen; Anita Handfas; Nise Jinkings; Antônio Alberto Brunetta; Zenilde Durli;
929	Exclusão velada e interiorizada na escola: uma análise da política de progressão continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis	Cristiane Moraes da Silva	2014	Eneida Oto Shiroma	Eneida Oto Shiroma; (os outros nomes da banca não estão disponíveis)

930	Programa Reuni: ampliação do acesso ao ensino superior?	Claudemir Osmar da Silva	2014	Olinda Evangelista	Olinda Evangelista; Mauro Titton; Ricardo Lara; César de Mari; Maurício José Siewerdt; Rosalba Maria Cardoso Garcia;
931	Um ver a mais na cidade: geografias, imagens e educação.	Larissa Corrêa Firmino	2014	Leandro Belinaso Guimarães	Leandro Belinaso Guimarães; Gisele Girardi; Orlando Ednei Ferreti; Lúcia Schneider Hardt; Ana Maria Hoepers Preve;
932	Aprendizagem e cultura: a importância de uma segunda língua para a constituição da criança.	Wanessa Bruna Santos Brito Gomes	2014	Luciane Maria Schlindwein	Luciane Maria Schlindwein; Maristela Pereira Fritzen; Áurea Demaria Silva; Ilana Laterman; Nelita Bortoloto;
933	Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado as redes digitais como espaço de encontro: resignificando o trabalho colaborativo na escola.	Rúbia Eneida Holz Jacques	2014	Eloisa Acires Candal Rocha	Eloisa Acires Candal Rocha; Ângela Maria Scalabrin Coutinho; Rosa Batista; Marcia Buss Simão; João Josué da Silva Filho;
934	As redes digitais como espaço de encontro: re significando o trabalho colaborativo na escola.	Laura Constanza Quiñones Neira	2014	Mônica Fantin	Mônica Fantin; Maria Helena Bonilla; Gilka Girardello; Elisa Maria Quartiero;
935	Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada.	Zenaide de Souza Machado	2014	Eloisa Acires Candal Rocha	João José da Silva Filho; Léia Velocina Vargas Tiriba; Adilson de Angelo; Kátiz Adair Agostinho;

936	A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987 - 2013).	Gisele Gonçalves	2014	Jucirema Quinteiro;	Jucirema Quinteiro; Diana Carvalho de Carvalho; Rita Marisa Ribes Pereirera; Mauro Tritton;
938	Do ensino médio à educação superior: caminhos e descaminhos de alunos egressos da escola de educação básica São João Batista, SC, 2009 a 2012.	Paulo César de Carvalho Jacó	2014	Ione Valle Ribeiro	Ione Valle Ribeiro; Lucídio Bianchetti; Lúcia Schneider Hardt; Nadir Zago; Santiago Pich; Jaison José Bassani;
939	A linguagem como ferramenta do devir educativo.	Vilmar Martins	2014	Lúcia Schneider Hardt	Lúcia Schneider Hardt; Jason de Lima e Silva; Luiz Felipe Guimarães Soares; Jorge Luiz Viesenteiner;

