

A virada linguística na pesquisa educacional: mapeando tendências para a análise filosófica¹.

Volmir Von Dentz

Professor do Instituto Federal de Santa Catarina

Resumo

O presente artigo aborda a virada linguística no contexto da produção acadêmica de teses em nível de doutorado em Educação e apresenta uma pesquisa que foi concluída em 2015. Iniciamos com algumas considerações epistemológicas da pesquisa educacional situando as tendências em destaque. Em seguida, apresentamos um resumo dos três momentos fundamentais da análise (cienciométrica, epistemológica e crítica) e, por fim, os dados que revelam a significativa utilização dos referenciais pós-críticos na pesquisa educacional brasileira, alguns dos seus pressupostos essenciais e algumas indicações em defesa da necessidade da crítica ontológica nesse contexto.

Palavras-chave: Tendências pós-críticas; Pesquisa em Educação; Análise cienciométrica, filosófica e crítica.

Abstract

This article examines the linguistic turn in the context of academic production of doctoral theses in Education and presents a survey that was completed in 2015. We begin with some epistemological considerations on educational research highlighting the most important trends. Then we present a summary of the three key moments of analysis (scientometrical, epistemological and critical), and finally, the data showing the significant use of post-critical theories in the Brazilian educational research, some of its key assumptions, and some statements supporting the need for an ontological criticism in this context.

Keywords: Post-critical trends; Research in Education; Scientometrical, philosophical and critical analysis.

1 Este artigo retoma elementos da tese de doutoramento do seu autor, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, com o título *As tendências pós-críticas na pesquisa em Educação: análise filosófica e crítica ontológica*.

Introdução

A área de Educação no Brasil se apresenta, atualmente, como campo consolidado de estudos científicos. A amplitude e a cientificidade que a pesquisa educacional já conquistou no país se verifica pela constatação do grande número de pesquisadores existentes, programas de pesquisa consagrados, instituições de abrangência nacional que pensam e promovem a circulação de informações e a pesquisa científica sobre as temáticas da Educação, órgãos de fiscalização e financiamento, entre outros fatores que vêm se destacando no seu percurso histórico. Contudo, há que se considerar também as pendências em relação às políticas públicas para a sua manutenção e os mecanismos de avaliação e direcionamento dos seus processos de pesquisa e de práticas; não se pode deixar de mencionar os riscos e as instabilidades que têm caracterizado a pesquisa educacional brasileira.

No que diz respeito ao estatuto epistemológico da Educação enquanto disciplina de estudo independente é de fundamental importância que ocorra um amplo debate, por exemplo, sobre a especificidade dos objetos de pesquisa, dos métodos e das teorias do campo educacional. Ainda mais por se tratar de um campo de pesquisas surgido recentemente e que é mais recente ainda no cenário brasileiro. Nesse contexto, Gatti (2001), ao relatar a história da pesquisa em educação no Brasil, destaca – argumentando que as questões fundantes não são trabalhadas em Educação – a importância de mantermos vigilância em relação aos modismos teórico-metodológicos, ao empobrecimento teórico, ao imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa e as tendências a aplicabilidade direta das conclusões. A autora alerta para a necessidade de que seja abordada a questão da legitimidade dos conhecimentos da Educação. Porém, observa que são ainda bastante recentes as pesquisas que tratam das questões epistemológicas dessa área.

No entanto, sabe-se que as práticas educativas e os conhecimentos da área se orientam por abordagens epistemológicas quando buscam legitimar seus processos a partir dos critérios de cientificidade que caracterizam suas diferentes tendências. A análise filosófica, nesse sentido, se interessa, entre outras coisas, por estudar as abordagens de referência e explicitar suas concepções, sejam elas referentes ao nível epistemológico, gnosiológico ou ontológico. Ainda mais que no âmbito dos pressupostos e das concepções filosóficas, abalos recentes têm marcado a Filosofia da Educação e a epistemologia da pesquisa educacional. Em grande parte, provocados pela ascensão das tendências pós-críticas que proliferam desde meados da década de 1990 novas concepções, culminando por desacreditar muito do que vinha sendo proposto para a pesquisa científica da Educação; entre outros direcionamentos nessa área.

Nesse sentido, Wortmann e Veiga-Neto (2001), discutindo acerca das contribuições dos Estudos Culturais da Ciência – uma tendência recente que assumindo os pressupostos de uma “virada lingüística” busca reinterpretar as relações entre linguagem e mundo – para os debates na Educação, destacam que emerge uma nova forma de compreender a ciência. Conforme os autores, há uma tendência em considerar a ciência como produto social e cultural que evita estabelecer qualquer critério de demarcação entre as ciências e outras práticas sociais ou formas de saber. Trata-se, em última análise, da defesa de uma ruptura com as tradicionais ideias de demarcação e priorização da ciência. Dessa maneira, conforme as teorizações nessa tendência, os critérios de validade do conhecimento não estariam apoiados em evidências empíricas ou em sua confrontação com o mundo, pois, seria o próprio mundo, em sentido ontológico, visto como algo construído ao ser definido discursivamente.

Tendências epistemológicas da pesquisa educacional

Entre os autores que trabalham com Epistemologia e Educação e desenvolvem estudos sobre as tendências teórico-metodológicas da pesquisa em Educação, considerando as concepções de ciência, se encontra Sánchez Gamboa (1987). O autor identificou três grandes paradigmas na pesquisa educacional que apresentam diferentes concepções de ciência: o empírico-analítico, o fenomenológico-hermenêutico e o crítico-dialético. Sendo que para o empírico-analítico a ciência se fundamenta na noção de causalidade e procura conhecer os fenômenos organizando os dados empíricos por um processo hipotético-dedutivo, formulando hipóteses que são falsificadas ou comprovadas através de demonstrações lógicas e matemáticas.

No paradigma fenomenológico-hermenêutico, por outro lado, a ciência se fundamenta na compreensão das diferentes formas de manifestação dos fenômenos, valorizando os contextos em que ocorrem e seus mecanismos ocultos, pois os fenômenos não se dão a conhecer de imediato, sendo necessária a interpretação e a indagação dos mesmos para desvelar sua essência. Para o crítico-dialético, por sua vez, a ciência não se sustenta somente a partir do empírico ou da hermenêutica, mas seu fundamento se encontra na síntese destes; ou seja, ela parte do real objetivo, percebido através de categorias abstratas, para construir o concreto no pensamento. Contudo, para essa tendência a própria ciência é uma construção social; e assim inserida no movimento histórico ela resulta da relação homem-natureza, e seu sentido é a prática. Isso significa dizer que o pensamento está intimamente articulado à ação, e que a ciência enquanto práxis constitui por sua capacidade de transformação do real.

Sánchez Gamboa (1987) constata que a tendência empírico-analítica, que predomina no contexto da pesquisa educacional brasileira com maioria absoluta na primeira metade da década de 1970, sofre significativas baixas

na segunda metade dessa década e na primeira metade da década de 1980, perdendo espaço para a tendência crítica. No mesmo sentido, Gatti (2001) se refere às mudanças na pesquisa em educação no Brasil pelo crescimento na década de 1990, das chamadas pesquisas qualitativas, que se expandiram como alternativa aos modelos experimentais e empiristas. Paraíso (2004), por sua vez, identificou que depois de uma fase de divulgação ocorreu, durante a década de 1990, um período de contágio e de experimentação das teorias pós-críticas que levou a uma expansão dessas tendências no cenário brasileiro da pesquisa em Educação. Como efeitos dessa expansão, segundo a autora, se fizeram sentir processos de ruptura e de mudança no valor dado, entre outros, aos critérios de verdade, à objetividade, certas ideias de ciência e às concepções de sujeito presentes nos conhecimentos da Educação, conforme tiveram sido tradicionalmente direcionado por outras tendências teóricas.

A virada linguística na filosofia da educação

O processo denominado “giro linguístico” é caracterizado pelo abandono das análises que se pautam por pressupostos materiais e econômicos, tais como as desigualdades sociais e a luta de classes, que passam a ser substituídas por novas abordagens que se referenciam pelos pressupostos linguísticos, simbólicos e culturais, tais como as diferenças identitárias, étnicas, raciais, de gênero, entre outras. Esse é um dos aspectos característicos das tendências pós-críticas que vem apresentando, depois da desconstrução de muitas das referências tradicionais, a linguagem como o único “pressuposto” que restou.

À medida que esse processo reducionista avança no campo da Filosofia e da Filosofia da Educação, se efetivando por meio de várias tendências, e, particularmente, no campo da produção científica da

Educação, se configura a assimilação de uma “falácia epistemológica”. A falácia consiste, em última análise, na eliminação de tudo o que é ontológico, pela aceitação da pressuposição de que tudo no mundo é algo construído linguisticamente.

A partir do estudo realizado conseguiu-se constatar que grande parte da novidade pós-crítica se constitui pela emergência de novas referências que tomam por certo uma virada de eixo de larga escala, conforme Moraes (1996, p. 50), “pela suposição de que há uma anterioridade da linguagem em relação ao mundo real” e, dessa maneira, de que tudo “o que se pode experimentar como ‘realidade’ nada mais seria do que um construto ou um ‘efeito’ do sistema particular de linguagem ao qual pertencemos”.

Contudo, os pressupostos e concepções das tendências pós-críticas foram investigados mediante a análise de uma amostra de pesquisas que serviram de referência para o estudo dos efeitos desse processo da virada linguística no campo da produção acadêmica da Educação. Depois desse mapeamento das concepções e características que marcam a pesquisa educacional que se orienta por essas teorias, iniciamos uma investigação sobre as contribuições que podem ser tomadas da Ontologia Crítica para contestar as tendências pós-críticas na Educação e reivindicar um sentido crítico para as teorias educacionais.

Análise das produções

Nosso estudo sobre as tendências pós-críticas inicialmente considerou que a produção acadêmica em pesquisas da área de Educação é um dos focos privilegiados de manifestação dessas teorias. Todavia, foi somente com o desenvolvimento da análise da produção científica da área que essa hipótese foi confirmada. Mas, antes dos resultados cabe apresentar o caminho realizado para a localização das teses, e a metodologia utilizada para a

seleção de uma amostra e para o desenvolvimento da análise filosófica e crítica.

Nesse sentido, a pesquisa foi constituída por três momentos fundamentais que podem ser identificados como o da “análise cienciométrica e bibliométrica”, da “análise epistemológica ou filosófica” e, por fim, o da “análise crítica”. Sendo o primeiro deles realizado em função do interesse em localizar no vasto campo das produções da área de Educação um grupo de pesquisas que fossem coerentes com os referenciais pós-críticos. Com esses recursos da bibliometria e da cienciométrica conseguimos acessar a essas teorias, tal como elas se encontram materializadas na pesquisa educacional, por meio da seleção de uma amostra representativa de teses. O segundo momento, no qual desenvolvemos a análise filosófica, exigiu, portanto, adentrarmos nas questões epistemológicas implicadas nas teses da amostra, e para a sua realização nos pautamos pelos recursos analíticos propostos por Sánchez Gamboa (1987, 2007), conforme serão descritos a seguir. Por fim, o terceiro momento, como um prolongamento da análise filosófica se constituiu por meio do aprofundamento crítico, tomando por base a *Filosofia do Realismo Crítico*, de Roy Bhaskar (1944-2014), e a *Ontologia do Ser Social*, de György Lukács (1885-1971), para propor, frente aos pressupostos encontrados nas teses analisadas que remetem às teorias pós-críticas, o resgate de uma ontologia crítica no campo da pesquisa educacional.

Para dimensionar as implicações das teorias pós-críticas na pesquisa educacional brasileira através do mapeamento e análise da produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, que são considerados os de maior impacto, consolidados ou de excelência na área, foi necessária a utilização de ferramentas para coleta e organização dos dados que nos permitissem abarcar e categorizar um volume significativo de

informações. Por esse motivo optamos por uma metodologia que se inspira na bibliometria e na cienciometria para a construção dos meios para coleta e tabulação dos dados, e encontramos no Esquema Paradigmático² desenvolvido por Sánchez-Gamboa (2007) o aporte teórico-metodológico para a análise e categorização das informações encontradas.

A análise bibliométrica se volta principalmente para o estudo da relação entre os documentos científicos. Ela permite identificar o curso das citações e explicitar as linhas e matrizes de pensamento; e, nesse sentido, contempla o aspecto transitivo do conhecimento, qual seja, o de que só é possível de ser produzido por meio de conhecimento. Ou seja, contempla o aspecto da historicidade do conhecimento na produção científica de teses, pois, entende-se que os pesquisadores, para fundamentar suas análises, seus procedimentos metodológicos, entre outras dimensões de suas pesquisas, recorrem aos autores de referência, aos clássicos. É certo que eles não inventam a ciência que desenvolvem, mas dão seguimento a ela fazendo avançar o estado do conhecimento já elaborado.

Dessa maneira, destaca-se o fato de que as novas pesquisas, à medida que fazem referência a outros trabalhos, autores clássicos, livros, artigos etc. podem ser identificadas – tendo-se, por exemplo, o cuidado de verificar se citam para concordar ou discordar – com linhas, estilos e matrizes de pensamento específicas e que podem ser determinadas. Por exemplo, a presença de várias obras de um mesmo autor significa, na maioria das vezes, que se trata de uma das referências principais. Assim, pode-se observar e analisar os títulos das obras citadas, seus autores e a frequência com que

2 Sánchez-Gamboa (2007), ao explicitar seu Esquema Paradigmático, faz referência à epistemologia kuhniana, no sentido de deixar claro que em relação aos vários sentidos que o termo “paradigma” suscita, ele o entende como aquilo que torna possível reconstituir a lógica da pesquisa científica, enquanto manifestação de uma estrutura de pensamento que implica considerar aspectos históricos, filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos.

ocorrem e pela diferenciação dos títulos identificar aquelas que podem revelar as opções teóricas mais abrangentes do pesquisador.

Portanto, a análise bibliométrica das pesquisas, considerando o foco nas citações e nas referências, pode revelar os circuitos, cadeias ou redes de citações que permitem identificar quais autores estão em evidência, quais predominam no contexto de uma tendência ou em relação a uma temática, quais as obras que se sobressaem, como se formam as relações entre grupos de pesquisa e comunidades de investigação, entre outros aspectos.

A cienciometria, por sua parte, se volta prioritariamente para a análise das características da pesquisa científica, considerando seus resultados, sua estruturação em disciplinas, a emergência e crise de paradigmas, entre outros fatores, inclusive pela utilização de técnicas matemáticas e quantitativas de análise estatística. Macias-Chapula (1998) explica que se por um lado a bibliometria tem como objeto de estudo os livros, documentos, revistas, artigos e autores, por outro, a cienciometria estuda as disciplinas, assuntos, áreas e campos científicos. Assim, entende-se que podem ser utilizadas de maneira articulada. E de fato, conforme ressalta Macias-Chapula (1998, p. 135), “hoje, a bibliometria e a cienciometria são aplicadas a uma grande variedade de campos, por exemplo, história da ciência, ciências sociais, documentação e biblioteconomia, política científica e indústria da informação”.

A bibliometria e a cienciometria, assimilando recursos teóricos e metodológicos da ciência da informação e da sociologia da ciência, têm sido amplamente utilizadas como ferramentas no gerenciamento das políticas de científica e tecnologia. Contudo, e por outro lado, é fundamental que as políticas em curso sejam também criticadas e avaliados os rumos da ciência. Nesse sentido, importa considerar as potencialidades dos recursos bibliométricos e cienciométricos que, no contexto de outras referências,

exigem do levantamento de dados quantitativos que sejam acompanhados, de maneira incondicional, da permanente análise crítica, da vigilância epistemológica e da consistente abordagem teórica. Nesse sentido, estamos de acordo com Gatti (2004, p. 13) quando argumenta que:

em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu esforço teórico. [...] Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Nosso estudo das teses de doutorado, nesse sentido, contempla uma relação dialética entre seus elementos quantitativos e qualitativos. A indissociabilidade desses elementos permitiu partirmos de um quadro de referências (Matriz Paradigmática) e através da análise bibliométrica e cienciométrica da produção científica conseguimos dimensionar o impacto das teorias pós-críticas na pesquisa em Educação. E pela análise dos elementos constitutivos de uma amostra representativa das pesquisas encontradas, tendo por base sua lógica reconstituída, de acordo com a metodologia de análise proposta por Sánchez-Gamboa (2007), através do

“Esquema Paradigmático”, conseguimos adentrar na análise filosófica das teses, evidenciando as concepções e pressupostos que caracterizam as tendências pós-críticas; destacadamente a “virada linguística” tal como ela se encontram na produção científica da Educação.

Sánchez Gamboa (2007, p. 68) explica que o “Esquema Paradigmático” se constitui como um instrumento de análise objetivando colocar em primeiro plano a “lógica reconstituída”, ou seja, evidenciar a maneira como os pesquisadores organizam os diferentes níveis e recursos utilizados no ato de pesquisar. A partir desse entendimento, o autor considera que “a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica”. No entanto, argumenta que “por trás das diferentes formas de ver, focalizar e investigar o real existe a construção de uma totalidade” na qual “está implícita a noção de realidade” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 69).

Nessa perspectiva, o autor se reporta as categorias do lógico e do histórico que estão inevitavelmente implicadas na produção do conhecimento, como percursos que se elucidam mutuamente. Assim, a pesquisa sobre a produção científica de um campo determinado recupera a relação que as estruturas internas constituem com as condições sociais e históricas mais amplas nas quais estão inseridas. Conforme Sanchez Gamboa (2007, p. 52-53) explica,

no caso concreto da análise epistemológica da produção científica em educação a interrelação entre o lógico e o histórico se refere a dois momentos específicos. No primeiro procura-se a estrutura interna implícita em toda

pesquisa, a forma como define e articula seus elementos constitutivos; no segundo recuperam-se as condições históricas que determinam essa produção. A integração destes dois momentos que se explicitam mutuamente nos oferece um conhecimento sobre as características não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento do pensamento que sustenta e da tendência científica na qual se situa.

Em última análise, significa que nem a realidade pode ser concebida como um emaranhado de fatos inacessíveis ao entendimento humano e nem os conhecimentos se reportam apenas a inventividade humana, mas dizem algo da realidade. Na perspectiva dialética, portanto, fatos e conceitos se tocam e se afetam mutuamente, pois o conhecimento dos fatos, os conceitos produzidos acerca deles são aproximação à realidade. Aproximação da qual resulta a realidade do conhecimento, sua concreticidade. Por isso no Esquema Paradigmático se relacionam níveis de articulação no contexto da pesquisa que recuperam a dimensão desses elementos essenciais por meio de instâncias intermediárias. Segundo as explicações do próprio Sánchez Gamboa (2007),

o primeiro nível, o básico, se refere à lógica reconstituída entre a pergunta (P) e a resposta (R). O ponto de partida de todo processo de pesquisa está na elaboração da pergunta. A pergunta (P) se processa a partir do mundo da necessidade que se traduz em indagações e questões que se qualificam em perguntas claras, distintas e concretas.

Na elaboração da resposta (R) se integram diversos níveis de complexidade, que identificamos assim: a) Nível técnico: refere-se aos instrumentos e passos operacionais com que são coletados e sistematizados os registros, os documentos e as informações sobre o real; b) nível metodológico: refere-se às maneiras como são organizados os processos do conhecimento; c) nível teórico: refere-se aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados; esse nível se refere, também, ao núcleo conceitual básico utilizado ou desenvolvido, aos autores privilegiados, às críticas ou polêmicas com relação a outras teorias, aos graus de explicitação e articulação das categorias com correntes e tendências de pensamento ou doutrinas científico-filosóficas e suas relações com interesses ou ideologias predominantes; d) pressupostos epistemológicos: refere-se às concepções de causalidade, de ciência e critérios de validação dos requisitos da prova científica; e) pressupostos gnosiológicos: refere-se às maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar ou, em termos gerais, às maneiras de conceber o objeto e de relacioná-lo com o sujeito no processo cognitivo; f) pressupostos ontológicos: fazem referência a categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de história e de realidade (espaço, tempo e movimento), isto é, categorias que exprimem a *cosmovisão* que o pesquisador, o grupo de pesquisa ou a comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e

procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados (Sánchez Gamboa, 2007, p.70).

O instrumental proposto, como podemos ver, permite considerar cada pesquisa como uma totalidade complexa. A qual, por sua vez, se constitui como parte de uma estrutura mais ampla e mais complexa ainda, no sentido de que a produção científica da Educação existe objetivamente no conjunto da história. Dessa maneira, as teses a serem analisadas apresentam um universo de concepções e pressupostos que ao serem estudados e analisados, considerando fatores internos e externos, explícitos e implícitos, permitem traçar um perfil das teorias pós-críticas tal como são desenvolvidas na pesquisa educacional brasileira. E a definição desse perfil delimita o campo difuso das tendências pós-críticas e, desde nosso ponto de vista, assegura um ponto de partida para a análise crítico-explanatória dessas tendências.

Portanto, em relação ao caso das teorias pós-críticas, a análise filosófica objetiva investigar quais os interesses em jogo, por quais pressupostos ocorre a sua defesa, como eles definem métodos e abordagens; sem perder de vista que esses interesses se inscrevem na totalidade social por meio das “visões de mundo”, entre outras categorias filosóficas que levam a diante. Sabe-se que é preciso vigilância epistemológica, pois que a sociabilidade sob o domínio do capital tanto necessita quanto frequentemente produz falsas filosofias, as quais, mesmo que limitadas à aparência das coisas, podem ser em muitos aspectos validadas teoricamente

e empiricamente, assim como, podem ser amplamente difundidas no mundo social, funcionando até como um poder instituído.

Nesse sentido, a análise filosófica da produção acadêmica foi sucedida, em nosso estudo, pela crítica ontológica. Tomamos por referência as perspectivas desenvolvidas por Bhaskar³ e por Lukács⁴ para questionar os pressupostos que foram mapeados e que se reportam as teorias pós-críticas na pesquisa educacional. No entanto, não será possível, devido às limitações desse artigo, apresentar em detalhes a crítica desenvolvida, mas apenas, depois de um resumo dos dados encontrados, faremos uma rápida menção a ela para finalizar o trabalho.

Análise de teses de doutoramento: pós-críticas

Na produção científica da área de Educação, dado que são muitos os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) existentes⁵ e, conseqüentemente, bastante significativo o volume de trabalhos que são produzidos a cada ano, foi necessário delimitar um recorte espaço-temporal para o estudo. Ou seja, uma delimitação tanto no que se refere ao número de programas a serem selecionados, quanto no que se refere à quantidade de pesquisas a serem analisadas, tendo em vista que a metodologia adotada exige a leitura integral dos textos relatório final das pesquisas. Assim, optamos pelos programas consolidados, tidos como de excelência, e pelas teses de doutorado, pressupondo que sejam pesquisas que desenvolvem com

3 Consideramos o primeiro ciclo da filosofia desse pensador britânico.

4 Retomamos apenas a obra tardia desse pensador húngaro; sua Ontologia, que foi recentemente traduzida no Brasil e publicada pela Editora Boitempo, com o título “Para uma Ontologia do Ser Social”, em dois volumes, o primeiro em 2012 e o segundo em 2013.

5 Dados do Relatório CAPES de 2013 (BRASIL, 2014) apontam que a área de Educação no Brasil conta atualmente com “143” Programas de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, que oferecem 23 cursos de mestrado profissional, 120 mestrados acadêmicos e 62 cursos de doutorado, totalizando 205 cursos de pós-graduação na área.

maior propriedade os domínios teóricos e técnicos das questões, dado que os pesquisadores acumulam a experiência prévia da pesquisa de mestrado.

Considerando esses motivos, entre outros, nosso estudo se restringiu, portanto, à análise de uma amostra de 10% das teses de doutorado que se pautam pelos referenciais pós-críticos e que foram defendidas entre 2007 e 2012 e desenvolvidas em PPGEs de universidades públicas brasileiras, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com nota igual ou superior a “cinco” nas três últimas avaliações e que não baixaram desse mínimo em nenhuma delas.

Em primeiro lugar, para uma delimitação temporal, levamos em conta que as teorias pós-críticas surgem na área de Educação a partir dos anos 1990, e no decurso dessa mesma década proliferam nesse campo, tornando-se, já na virada do milênio, praticamente hegemônicas no debate e na pesquisa de algumas temáticas da Educação. Todavia, selecionamos um período mais recente, como vimos, porque nossa busca pelas pesquisas em bancos *on-line* de teses constatou que sua disponibilização virtual só foi se concretizando no decorrer da primeira década do presente século. De maneira que identificamos o ano de 2007 como um marco, pois foi quando a última universidade dentre as selecionadas passou a disponibilizar suas pesquisas pela internet.

A partir desses critérios e delimitações, nossa amostra de programas ficou representada por oito PPGEs, que são os das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O número de teses de doutorado defendidas

nesses programas, de acordo com o período selecionado, 2007-2012, conforme os dados que coletamos nos Cadernos de Indicadores da CAPES, ficou determinado, como se apresenta na Tabela 01, em 1655 pesquisas.

Tabela 01 – Relação das IES dos PPGEs, quantitativo anual e somatório das teses produzidas por Programa, soma geral do período, em número e porcentagem.

| Nº | Sigla IES | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | SOMA | % SOMA |
|--------------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|-------------|-------------|
| 1 | USP | 74 | 66 | 72 | 77 | 79 | 70 | 438 | 26,46% |
| 2 | UNICAMP | 64 | 80 | 79 | 59 | 57 | 48 | 387 | 23,38% |
| 3 | UFRGS | 52 | 60 | 60 | 48 | 43 | 50 | 313 | 18,91% |
| 4 | UFMG | 26 | 23 | 40 | 46 | 43 | 29 | 207 | 12,5% |
| 5 | UFF | 13 | 24 | 13 | 17 | 21 | 20 | 108 | 6,52% |
| 6 | UERJ | 11 | 11 | 13 | 11 | 13 | 29 | 88 | 5,31% |
| 7 | UFG | 10 | 9 | 13 | 8 | 23 | 12 | 75 | 4,53% |
| 8 | UFU | 0 | 0 | 7 | 6 | 13 | 13 | 39 | 2,35% |
| SOMA ANUAL + TOTAL GERAL | | 250 | 273 | 297 | 272 | 292 | 271 | 1655 | 100% |

Fonte dos dados: Página da CAPES na internet, verificando-se o Caderno de Indicadores de cada PPGE.

A soma do número anual de teses, como se pode observar na Tabela 01, revela a participação de cada programa no conjunto das produções. Essa soma das teses de cada programa traduzida em porcentagem da produção total considerada nesse estudo evidencia, por outro lado, a disparidade dos programas. E, como podemos ver, a maioria dos programas listados se concentram na região sudeste do país, o que coloca em evidências as

disparidades regionais. Apenas dois deles, UFRGS e UFG, são de outras regiões, sul e centro-oeste respectivamente. Ao passo que as demais regiões, em função do recorte realizado, não se fazem representar. Por outro lado, se considerarmos o número de produções por Estado da federação, então, verifica-se a concentração no Estado de São Paulo, com 26,46% pela USP e 23,38% pela UNICAMP.

Contudo, para quantificar a expressividade das tendências pós-críticas nas produções desses programas, tomamos por base o número de teses que conseguimos acessar pela internet, ou seja, que foram consultados a partir de sua localização em bancos de teses *on-line*, tendo por referência as informações sobre as produções dos PPGes contidas nos Cadernos de Indicadores disponibilizados pela CAPES, quais sejam, sobrenome do autor, título e subtítulo, ano de defesa, programa e universidade em que foi produzida. Com esses procedimentos obtivemos resultados de localização e acesso altamente satisfatórios para o período e programas selecionados.

Na Tabela 02, a seguir, apresentamos, para cada ano do período, o número de teses que foram defendidas em cada programa, e também o quantitativo de teses localizadas (texto integral), seguido no número de teses que foram caracterizadas como pós-críticas pela análise bibliométrica e cienciométrica realizada. E apurando-se os dados da referida Tabela⁶ verifica-se que, de um total de 1655 teses defendidas no período, exatamente 1511 foram encontradas⁷, ou seja, 91,3% das teses defendidas foram acessadas para a análise preliminar. Por outro lado, as teses não

6 Duas particularidades precisam ser destacadas sobre os dados dessa tabela: uma em relação ao PPGE da UFU para o qual não consta nenhuma produção para os dois primeiros anos do período; e outra sobre o PPGE da UFF, para o qual constam informações nos Cadernos da CAPES, mas a maioria das teses produzidas nos três últimos anos do período não foram localizadas; por causa disso esse triênio do programa não foi considerado.

7 As pesquisas encontradas foram armazenadas em um Banco de Dados que criamos para as finalidades do estudo.

localizadas, somadas, correspondem a um total de 144, ou seja, apenas 8,7% não foram acessadas.

Tabela 02 – Relação das IES, número de teses defendidas anualmente nos PPGEs, de teses encontradas e de teses caracterizadas como pós-críticas.

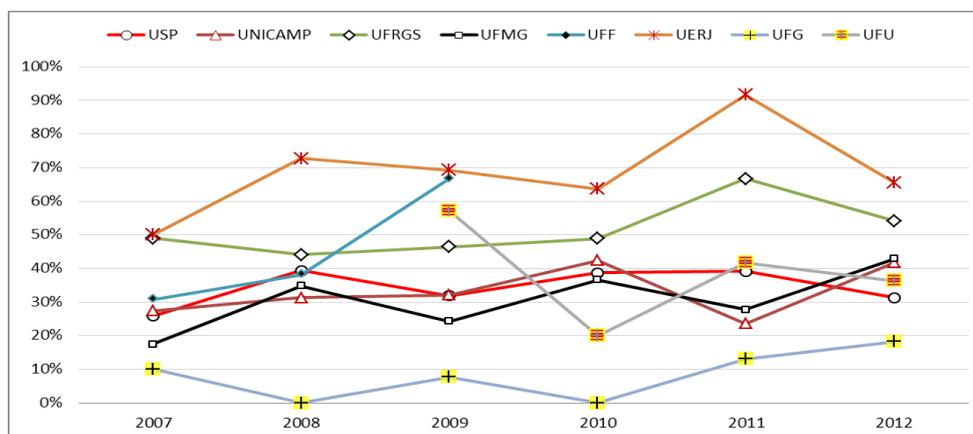
| ANO | 2007 | | | 2008 | | | 2009 | | | 2010 | | | 2011 | | | 2012 | | |
|---------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|------------|-------------|--------------|
| | Defendidas | Encontradas | Pós-Críticas |
| USP | 74 | 62 | 15 | 66 | 61 | 21 | 72 | 69 | 21 | 77 | 75 | 28 | 79 | 74 | 27 | 70 | 67 | 21 |
| UNICAMP | 64 | 62 | 18 | 80 | 80 | 26 | 79 | 79 | 27 | 59 | 59 | 25 | 57 | 55 | 14 | 48 | 48 | 21 |
| UFRGS | 52 | 49 | 24 | 60 | 59 | 26 | 60 | 56 | 27 | 48 | 43 | 20 | 43 | 42 | 27 | 50 | 48 | 29 |
| UFMG | 26 | 23 | 4 | 23 | 23 | 8 | 40 | 33 | 8 | 46 | 41 | 15 | 43 | 36 | 11 | 29 | 28 | 12 |
| UFF | 13 | 13 | 4 | 24 | 21 | 8 | 13 | 12 | 8 | 17 | 6 | XX | 21 | 1 | XX | 20 | 0 | XX |
| UERJ | 11 | 10 | 5 | 11 | 11 | 8 | 13 | 13 | 9 | 11 | 11 | 7 | 13 | 12 | 11 | 29 | 29 | 19 |
| UFG | 10 | 10 | 1 | 9 | 9 | 0 | 13 | 13 | 1 | 8 | 7 | 0 | 23 | 23 | 3 | 12 | 11 | 2 |
| UFU | 0 | - | - | 0 | - | - | 7 | 7 | 4 | 6 | 5 | 1 | 13 | 12 | 5 | 13 | 11 | 4 |

Fonte das informações: Banco de Dados da Pesquisa, organizado pelo autor.

Sobre o quantitativo de teses pós-críticas, cabe destacar, contabilizando os dados da Tabela 02, que do total de 1511 teses encontradas, 574 delas foram caracterizadas – mediante a análise de dados bibliométricos e cienciométricos dessa produção – como teses pós-críticas. Nessa busca pela definição de quais teses poderiam ser qualificadas como pós-críticas utilizamos como referência informações prévias obtidas junto à literatura em Filosofia e Educação, com as quais constituímos a Matriz Paradigmática das tendências pós-críticas. Essas informações serviram de guia ao primeiro momento de análise.

Esse quantitativo de teses pós-críticas de cada PPGE se comparado proporcionalmente ao conjunto de sua produção, considerando as teses encontradas, revela que essas teorias são mais recorrentes em alguns programas do que em outros. No Gráfico 01, a seguir, consta a linha correspondente a cada PPGE, formada a partir dos quantitativos percentuais anuais de teses pós-críticas. Com esse formato, o gráfico apresenta uma vantagem visual para verificar o aumento ou diminuição do número de teses pós-críticas, a cada ano, em cada programa. E permite observar em quais deles as referidas teorias são mais expressivas. Com destaque, nesse sentido, para a linha superior referente ao Programa da UERJ que concentra o maior percentual de teses pós-críticas. Destaca-se no mesmo sentido, a linha referente ao Programa da UFRGS, que vem em segundo lugar entre os que apresentam maior utilização das teorias pós-críticas.

Gráfico 01 – Relação das IES dos PPGEs e variações do percentual anual de teses pós-críticas em cada Programa ao longo do período.



Fonte das informações: Banco de dados da pesquisa, organizado pelo autor.

O mapeamento das teses pós-críticas resultou em um dado importante: aproximadamente 38% das teses que submetemos à análise preliminar são

condizentes com vieses pós-críticos. Ou seja, das 1511 teses encontradas, identificamos que 574 delas são coerentes com as tendências pós-críticas. Com esse resultado compreendemos, por um lado, a amplitude que essas teorias vêm alcançando no campo educacional, e, por outro, nos termos de nossas preocupações metodológicas, que seria impossível analisar na íntegra todas essas pesquisas. Dessa maneira, reduzimos nossa amostra para 10% delas, fechando com a análise filosófica sobre 58 teses.

A análise epistemológica das teses selecionadas apresentou como resultado a evidenciação de concepções de natureza filosófica, tais como, de verdade, realidade, sujeito, objeto, racionalidade etc., as quais são sempre relativizadas, descentradas, fragmentadas e, por fim, diluídas em vista da sua adequação às possibilidades linguísticas. Os recursos argumentativos e as demonstrações teóricas para isso, conforme conseguimos observar, são bastante diversificados. Ao que tudo indica, a virada linguística já experimenta muitos desdobramentos nesse campo de pesquisa; todavia, mesmo com as diferenças, observamos que são inúmeros desdobramentos dos mesmos pressupostos gerais. E foi nesse sentido que constatamos, mediante a análise filosófica de um grupo de 58 teses da Educação, o aspecto de identidade das tendências pós-críticas, concluindo sobre suas características que elas se definem por três aspectos fundamentais: 1) o ceticismo no nível epistemológico, 2) o giro linguístico no plano gnosiológico, e 3) o relativismo na dimensão das categorias ontológicas.

O mapeamento das concepções filosóficas inerentes aos estudos pós-críticos permitiu, *a posteriori*, o desenvolvimento de uma avaliação dessas teorias, apontando e identificando suas insuficiências. Constatamos que as categorias ontológicas, à medida que despojadas de sua objetividade real, são descaracterizadas no contexto relativista. Elas são esvaziadas e redescritas por meio de reduções epistemológicas simplificadoras. Frente a

isso, argumentamos pela análise crítica dessas teorias e pela recuperação da dimensão ontológica inerente à atividade científica, como opções a nossa disposição se quisermos superar o estado de paralisia do pensamento que vem reduzindo tudo (seja na Educação ou em outras áreas), do mundo social ao natural, às dimensões do empírico e linguístico de nossas crenças.

Considerações finais

Iniciamos o artigo retomando algumas considerações sobre epistemologia da pesquisa em educação e sobre as tendências em evidência para situar, nesse contexto, nosso estudo sobre o caso das teses de doutorado em Educação que absorvem as premissas da virada linguística disseminando nessa área as tendências denominadas pós-críticas. A análise bibliométrica das teses encontradas, conforme o recorte apresentado, revelou um dado impactante: que aproximadamente 38% delas, à medida que assimilam pressupostos pós-críticos, são coniventes com essas tendências.

Num segundo momento, a análise epistemológica de uma amostra de teses constatou que os pressupostos reducionistas das teorias pós-críticas, em síntese, corroboram o ceticismo epistemológico, o giro linguístico, o relativismo ontológico, o fim da história, a desconstrução do sujeito, o fim das metanarrativas e do poder explicativo da teoria, etc. Dessa maneira, ao adentrarmos aos níveis de maior profundidade nas pesquisas analisadas, fomos confrontados com noções gnosiológicas e ontológicas extremamente semelhantes, e assim o estudo se encaminhou para uma definição das teorias pós-críticas. A qual permitiu, desde nosso ponto de vista, uma vantagem à crítica ontológica, pois esta, ao colocar em causa os pressupostos dessas teorias, apresenta questionamentos que atingem em profundidade todas as demais dimensões dessas tendências.

Referências

- BHASKAR, Roy. *A realist theory of science*. London: Verso, 2008.
- BHASKAR, Roy. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. 3ª Ed. London and New York: Routledge, 2000.
- DENTZ, Volmir von. *As tendências pós-críticas na pesquisa em Educação: análise filosófica e crítica ontológica*. 2015. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina. Estudos Quantitativos em Educação. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACIAS-CHAPULA, Cesar Augusto. O papel da informetria e da ciencimetria e sua perspectiva nacional e internacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, mai./ago. 1998.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 45-59, jan./jun. 1996.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. *Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. 1987. 229 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais na Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.