



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI – PPGEd

MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

AS REDES DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO

TERESINA
2026

MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

**AS REDES DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

D812r Duarte, Maria de Jesus Rodrigues

As Redes de pesquisa em Financiamento da Educação nas instituições federais de ensino superior no nordeste brasileiro / Maria de Jesus Rodrigues Duarte. – 2026.
246 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz.”

1. Política Pública em Educação. 2. Redes de Pesquisa.
3. Educação - Financiamento. 4. Política Educacional. I. Cruz, Rosana Evangelista da. II. Título.

CDD 379

MARIA DE JESUS RODRIGUES DUARTE

**AS REDES DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NAS
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE
BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 24/02/2026

Banca Examinadora

Rosana E. da Cruz

Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz (Presidente)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Luísa Xavier de Oliveira

Prof.^a Dr.^a Luísa Xavier de Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Luís Carlos Sales

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Examinador Interno)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Antônia Almeida Silva

Prof.^a Dr.^a Antônia Almeida Silva (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Documento assinado digitalmente
MARCIA APARECIDA JACOMINI
Data: 02/03/2026 11:01:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Jacomini (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Dedico este trabalho a minha orientadora, Rosana Evangelista da Cruz, que esteve presente em cada etapa desta trajetória com sensibilidade, rigor e generosidade. Sou profundamente grata pela confiança, pelo acolhimento nos momentos de dúvida e pelo incentivo constante a pensar com autonomia e coragem intelectual. Sua orientação ultrapassou o âmbito acadêmico, tornando-se um exercício contínuo de aprendizado, escuta e crescimento, que marcou de forma definitiva minha formação como pesquisadora. Este trabalho carrega muito do que aprendi com ela: o compromisso com a pesquisa, o cuidado com o conhecimento e a crença de que caminhar junto faz toda a diferença.

AGRADECIMENTOS

Um percurso de mais de uma década como estudante na Universidade Federal do Piauí chega a seu final. Foram cinco anos na Graduação em Pedagogia, quase três anos no Mestrado em Educação e quatro anos no Doutorado em Educação. Em cada etapa dessa trajetória, muitas foram as pessoas que estiveram presentes e contribuíram para a minha formação ao longo dessa caminhada acadêmica, o que reafirma minha convicção de que nada se constrói sozinho, muito menos uma tese. Por isso, compartilho esta conquista com tantas pessoas que caminharam comigo — algumas mais próximas, outras nem tanto, mas igualmente importantes — e que sabem que a elaboração deste trabalho não teria sido possível se dependesse apenas de mim. Assim, carinhosamente, dedico esta tese, fruto de muito esforço, para...

- Meus queridos pais, Domingas e Nonato (*in memoriam*), pessoas extraordinárias, com quem aprendi as mais valiosas lições de vida e de dignidade. Desde que me lembro, lutaram incansavelmente para criar condições que possibilitassem a mim e aos meus irmãos o acesso à educação, enfrentando, de forma destemida e corajosa, as adversidades impostas por um cotidiano árduo. Sua força, amor e exemplo permanecem como guia permanente em minha trajetória.
- Meu companheiro querido, João Clerton, que, ao longo de quase 30 anos de caminhada, esteve sempre ao meu lado, com seu incentivo constante e apoio incondicional na tessitura desse trabalho. Agradeço pela compreensão silenciosa nas incontáveis madrugadas de luz acesa, pelo cuidado diário e pelos pequenos e grandes gestos que me permitiram recompor forças. Seu carinho e presença foram essenciais.
- Meus filhos, Bruno e Yuri, razão da minha vida, que me ensinaram, com sua própria existência, o significado do amor incondicional. Agradeço pela compreensão diante das ausências impostas pelo percurso acadêmico, mesmo quando deixei de participar de momentos importantes de suas vidas. Tudo o que faço também é por vocês.
- Meus irmãos, Franco, Francivam e Francisco Antônio, pelo apoio, amor fraterno e pelo respeito mútuo que se mantêm, mesmo nas situações de distância.
- Amigos e familiares do Ceará, Piauí, Maranhão e tantos outros lugares que compreenderam e souberam esperar as visitas prometidas e não cumpridas ao longo desses quatro anos.
- Professores e funcionários da Escola Municipal Lindamir Lima, meus colegas de trabalho, que demonstraram a cada dia um profundo e sincero apoio em tudo o que foi

possível. Agradeço em especial à gestão, na pessoa da Elis Campelo, que soube compreender minhas ausências necessárias neste processo final.

Meus agradecimentos são para muitas pessoas, mas algumas merecem destaque na contribuição do meu caminhar...

- À Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz, pela confiança, pela orientação segura, pela paciência e pela sensibilidade com que acolheu minhas dúvidas e limitações. Agradeço por acompanhar e orientar minha formação acadêmica desde a graduação, tornando possível uma trajetória marcada pela confiança e pelo crescimento intelectual e pessoal, que culminou nesta pesquisa de doutorado. Não há palavras suficientes para expressar minha gratidão, admiração, respeito e afeto. Obrigada pelo privilégio de tê-la ao meu lado, conduzindo, com competência e maestria, este trabalho que é nosso.
- Ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), por seu papel fundamental na minha formação e por se constituir espaço coletivo de produção, reflexão e materialização dos nossos estudos em ações comprometidas com a transformação da realidade.
- Aos companheiros do NUPPEGE pela convivência afetuosa nas salas de reuniões e nos corredores da UFPI, pela generosidade, pelo apoio e pelo incentivo ao longo deste percurso. Obrigada por acreditarem em mim e por oferecerem, nos momentos mais difíceis, palavras de força e determinação.
- Aos professores doutores Luísa Xavier de Oliveira, Márcia Aparecida Jacomini, Luís Carlos Sales, Antonia Almeida Silva, Marli Clementino Gonçalves e Rosana Maria Gemaque Rolim pela disposição em participar da defesa e pela contribuição qualificada à avaliação deste trabalho, por meio da partilha generosa de seus conhecimentos.
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela socialização de conhecimentos e ideias, pelo compromisso com a excelência acadêmica e pela contribuição à formação de professores e pesquisadores em todo o Nordeste.
- À Coordenação e ao secretariado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, *campus* Ministro Petrônio Portela, pela disponibilidade, atenção e prontidão no atendimento às minhas dúvidas e solicitações ao longo do curso.
- À Capes pelo apoio financeiro para realização da pesquisa.
- Aos colegas da 15ª turma do Doutorado em Educação, com os quais partilhei momentos de ansiedade e preocupação, mas também de alegria e empolgação.

- Aos participantes da minha pesquisa que se dispuseram a responder as entrevistas.
- À minha querida amiga Enayde e meu amigo Vinícius, que me deram o suporte necessário na qualificação e defesa, cuidando de todo o aparato tecnológico. Vocês foram a tranquilidade de que eu precisei nesse momento.
- Às minhas amigas maravilhosas Elionaira de Sá e Cristiane Rego, que prepararam a recepção pós-defesa. O cuidado, carinho e beleza de cada lembrança feita são memórias afetivas que ficarão para sempre na minha mente e no meu coração. Vocês foram os braços e corações que tornaram esse dia inesquecível.
- A meu colega de pesquisa do GT Plataforma Observatório da Política Educacional Piauiense, Ramon Matheus, por sua ajuda inestimável na extração dos dados da plataforma ScriptLattes, possibilitando a elaboração dos gráficos e tabelas na pesquisa.

Por fim, aos amigos de outros tempos e dos tempos atuais que, mesmo não citados nominalmente, fizeram e fazem parte do meu percurso acadêmico e de vida, agradeço pelos momentos compartilhados de angústias e alegrias, pelas palavras de incentivo e pelo carinho que tornaram esse processo de construção e aprendizagem mais humano e significativo.

[...] a construção do objecto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua, não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

(Pierre Bourdieu, 1989, p. 26-27)

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **As redes de pesquisa em financiamento da educação nas Instituições Federais de Ensino Superior no Nordeste brasileiro**. 2026. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2026.

RESUMO

A pesquisa brasileira, no âmbito acadêmico nacional e internacional, é um fenômeno social em ascensão, desde os anos 1990, inclusive no campo do Financiamento da Educação. O esforço para compreender o modo de produção dessas pesquisas e as relações constituídas pelos pesquisadores nesse processo remetem à necessidade de estudos que mapeiem as redes de pesquisa colaborativa, visando apreender sua formação e desenvolvimento, bem como sua inserção no mundo acadêmico. O presente estudo orientou-se pela seguinte questão problematizadora: como se constituem e atuam as redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior do Nordeste brasileiro? No intento de responder à problemática anunciada, a pesquisa tem como objetivo analisar o processo de constituição e atuação das redes de pesquisa que produzem conhecimento em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste. O estudo parte da tese de que as redes se constituem como alianças colaborativas que envolvem diferentes instituições e pesquisadores, com diversos graus de formação, como estratégia que contribui para o aumento da produção científica do conhecimento, conquistando espaços para ascensão de temáticas emergentes dentro da área em colaboração, fortalecendo e visibilizando, assim, o campo estudado nas comunidades científicas. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo e *habitus*, de autores que abordam os processos para formação de grupos e redes de pesquisa em colaboração na área da educação, como Maia e Caregnato (2008), Mocelin (2009), Leite e Lima (2012), Miorando e Leite (2012), Guimarães (2018) e Mainardes (2021a, 2022a), bem como de estudos que discutem aspectos sobre a história e a produção do conhecimento do campo da política educacional, como Gatti (2001), Santos (2008), Stremel (2016), entre outros. A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, caracteriza-se como bibliográfica, documental e de campo, envolvendo a coleta e a sistematização de dados e documentos da Capes; registros sobre a história das instituições da comunidade científica no campo educacional; currículos dos pesquisadores disponibilizados na Plataforma Lattes/CNPq; e produções sobre redes e grupos de pesquisa obtidos nas plataformas digitais. Na pesquisa de campo, realizaram-se 11 entrevistas semiestruturadas com os pesquisadores dos PPGEs das IFES nordestinas e os coordenadores de pesquisas nacionais parceiras desses programas. A apreciação das entrevistas foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Os resultados mostraram que a maioria dos projetos de pesquisa está alinhada às Linhas de Pesquisa de/sobre Política Educacional com distribuição institucionalmente concentrada na UFRN, UFPI, UFBA, UFPB e UFPE que, juntas, respondem por aproximadamente 80% dos projetos no subcampo investigado. Também se verificou que os projetos desenvolvidos em rede partem de um eixo temático específico ou subtemas que se abrem a partir dele e que a escolha é algo contingencial, movida por interesses ao mesmo tempo científicos e políticos. Na caracterização geral do perfil acadêmico do pesquisador em Financiamento da Educação, há predominância do sexo feminino, bem como um perfil formativo majoritariamente associado à área educacional: 44% dos pesquisadores possuem formação inicial em Pedagogia, e as titulações de mestrado (59%) e doutorado (39%) concentram-se na área de Educação. Observou-se que as regiões Nordeste e Sudeste prevalecem como principais espaços de formação. Por fim, conclui-se que a temática Financiamento da Educação se estrutura como um subcampo emergente no campo acadêmico Política Educacional, cuja consolidação é pautada por lutas pela aquisição de autoridade científica e por estratégias de colaboração entre os pesquisadores através da construção de redes de pesquisa.

Palavras-chave: redes de pesquisa; financiamento da educação; política educacional; pós-graduação; produção de conhecimento no Nordeste.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **Research networks in education funding at Federal Higher Education Institutions in the Brazilian Northeast.** 2026. Thesis (Doctorate in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2026.

ABSTRACT

Brazilian research within national and international academic contexts has been a growing social phenomenon since the 1990s, including in the field of Education Financing. Efforts to understand the modes of production of this research and the relationships established among researchers in this process highlight the need for studies that map collaborative research networks, with the aim of apprehending the formation and development of these networks and their insertion into the academic world. The present study was guided by the following research question: how are research networks that produce knowledge on Education Financing within the Educational Policy field constituted and how do they operate within Postgraduate Programs in Education (PPGEs) at Federal Higher Education Institutions (IFES) in the Brazilian Northeast? In order to address this problem, the study aims to analyze the processes of constitution and operation of research networks responsible for knowledge production on Education Financing within PPGEs at IFES in the Northeast region of Brazil. The study is grounded in the thesis that research networks are constituted as collaborative alliances involving different institutions and researchers with varying levels of academic training. These networks function as strategic mechanisms that contribute to the expansion of scientific knowledge production, enabling the emergence and consolidation of new thematic agendas within the field through collaborative dynamics, thereby strengthening and increasing the visibility of the field within scientific communities. The theoretical framework is based on the contributions of Pierre Bourdieu regarding the notions of field and habitus, as well as on studies addressing processes related to the formation of collaborative research groups and networks in the field of education, including Maia and Caregnato (2008), Mocelin (2009), Leite and Lima (2012), Miorando and Leite (2012), Guimarães (2018), and Mainardes (2021a, 2022a). It also draws upon studies discussing the historical development and knowledge production processes within the Educational Policy field, such as Gatti (2001), Santos (2008), and Stremel (2016), among others. The research adopts a mixed-methods approach and is characterized as bibliographic, documentary, and field-based. It involved the collection and systematization of data and documents from CAPES; records concerning the historical development of institutions within the scientific community in the educational field; researchers' curricula available on the Lattes Platform/CNPq; and publications on research networks and research groups obtained from digital academic platforms. During the field research stage, eleven semi-structured interviews were conducted with researchers from PPGEs at IFES in the Brazilian Northeast and with coordinators of national research projects partnered with these programs. The analysis of the interviews was conducted through Content Analysis, following Bardin (2016). The results indicate that most research projects are aligned with research lines focused on Educational Policy, with institutional distribution concentrated in UFRN, UFPI, UFBA, UFPB, and UFPE, which together account for approximately 80% of the projects within the investigated subfield. The findings also indicate that network-based research projects tend to originate from a specific thematic axis or from related subthemes, and that the selection of research themes is contingent, driven simultaneously by scientific and political interests. Regarding the general academic profile of researchers in Education Financing, there is a predominance of female researchers, as well as a training profile predominantly associated with the field of Education: 44% of researchers hold initial degrees in Pedagogy, and Master's (59%) and Doctoral (39%) degrees are primarily concentrated in Education. The Northeast and Southeast regions emerge as the main academic training spaces for these researchers. Finally, it is concluded that Education

Financing is structured as an emerging subfield within the academic field of Educational Policy, whose consolidation is shaped by struggles for the acquisition of scientific authority and by collaborative strategies among researchers through the construction and strengthening of research networks.

Keywords: research networks; education financing; educational policy; postgraduate education; knowledge production in Northeast Brazil.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **Las redes de investigación en financiamiento de la educación en las Instituciones Federales de Educación Superior en el noreste brasileño.** Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2026.

RESUMEN

La investigación brasileña, en el ámbito académico nacional e internacional, es un fenómeno social en ascenso desde los años 1990, incluso en el campo de la Financiación de la Educación. El esfuerzo por comprender el modo de producción de estas investigaciones y las relaciones constituidas por los investigadores en este proceso remite a la necesidad de estudios que mapeen las redes de investigación colaborativa, con el fin de aprehender la formación y el desarrollo de estas redes y su inserción en el mundo académico. El presente estudio se orientó por la siguiente cuestión problematizadora: ¿cómo se constituyen y actúan las redes de investigación que producen conocimiento sobre Financiación de la Educación en el campo de la Política Educativa en los Programas de Posgrado en Educación de las Instituciones Federales de Educación Superior del Nordeste brasileño? Con la intención de responder a la problemática anunciada, la investigación tiene como objetivo analizar el proceso de constitución y actuación de las redes de investigación que producen conocimiento en Financiación de la Educación en los PPGEs de las IFES de la región Nordeste. El estudio parte de la tesis de que las redes se constituyen como alianzas colaborativas que involucran diferentes instituciones e investigadores, con diversos grados de formación, como estrategia que contribuye al aumento de la producción científica del conocimiento, conquistando espacios para la ascensión de temáticas emergentes dentro del área en colaboración, fortaleciendo y visibilizando, así, el campo estudiado en las comunidades científicas. El referente teórico se basa en las contribuciones de Pierre Bourdieu sobre la noción de campo y habitus, de autores que abordan los procesos para la formación de grupos y redes de investigación en colaboración en el área de la educación, como Maia y Caregnato (2008), Mocelin (2009), Leite y Lima (2012), Miorando y Leite (2012), Guimarães (2018) y Mainardes (2021a, 2022a), así como de estudios que discuten aspectos sobre la historia y la producción del conocimiento del campo de la política educativa, como Gatti (2001), Santos (2008), Stremel (2016), entre otros. La investigación, de naturaleza cuanti-cualitativa, se caracteriza como bibliográfica, documental y de campo, involucrando la recolección y la sistematización de datos y documentos de Capes; registros sobre la historia de las instituciones de la comunidad científica en el campo educativo; currículos de los investigadores disponibles en la Plataforma Lattes/CNPq; y producciones sobre redes y grupos de investigación obtenidas en las plataformas digitales. En la investigación de campo, se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas con los investigadores de los PPGEs de las IFES nordestinas y los coordinadores de investigaciones nacionales asociadas a estos programas. La apreciación de las entrevistas fue conducida por medio del Análisis de Contenido, conforme a la propuesta de Bardin (2016). Los resultados mostraron que la mayoría de los proyectos de investigación está alineada con las Líneas de Investigación de/sobre Política Educativa con distribución institucionalmente concentrada en la UFRN, UFPI, UFBA, UFPB y UFPE que, juntas, responden por aproximadamente el 80% de los proyectos en el subcampo investigado. También se verificó que los proyectos desarrollados en red parten de un eje temático específico o subtemas que se abren a partir de él y que la elección es algo contingente, movida por intereses al mismo tiempo científicos y políticos. En la caracterización general del perfil académico del investigador en Financiación de la Educación, hay predominio del sexo femenino, así como un perfil formativo mayoritariamente asociado al área educativa: el 44% de los investigadores posee formación inicial en Pedagogía y las titulaciones de maestría (59%) y doctorado (39%) se concentran en el área de Educación. Se observó que las regiones Nordeste y Sudeste prevalecen como principales espacios de formación. Por último, se concluye que la

temática Financiación de la Educación se estructura como un subcampo emergente en el campo académico de la Política Educativa, cuya consolidación está pautada por luchas por la adquisición de autoridad científica y por estrategias de colaboración entre los investigadores a través de la construcción de redes de investigación.

Palabras clave: redes de investigación; financiación de la educación; política educativa; posgrado; producción de conocimiento en el Nordeste.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARS	Análise de Redes Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
C&T	Ciência e Tecnologia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CCE	Centro de Ciências da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estatísticos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO	Centro-Oeste
CRPE	Centros Regionais de Pesquisa Educacional
CT&I	Ciência, Tecnologia e Informação
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEFIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação
GP	Grupo de Pesquisa
GPPEGA	Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Linha de Pesquisa
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação

MEC	Ministério da Educação
N	Norte
NE	Nordeste
NPGED	Núcleo de Pós-Graduação em Educação
NUPPEGE	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PG	Pós-Graduação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICD	Programa Institucional de Capacitação Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PP	Projeto de Pesquisa
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
Rais	Relação Anual de Informações Sociais
Redecentro	Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste
REIPPE	Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
RN	Rio Grande do Norte
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
S	Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SE	Sudeste
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas-Minas Gerais
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unisul-SC	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIT	Universidade Tiradentes
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características gerais dos PPGEs das IFES da região Nordeste.....	140
Tabela 2	Caracterização por gênero dos pesquisadores e pesquisadoras em Financiamento da Educação das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	144
Tabela 3	Graduação por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES da região Nordeste.....	176
Tabela 4	Mestrado por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES região Nordeste.....	178
Tabela 5	Doutorado por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES região Nordeste.....	179
Tabela 6	Distribuição de frequência para gênero dos pesquisadores entrevistados.....	191
Tabela 7	Distribuição de frequência para instituição de ensino dos pesquisadores entrevistados.....	191
Tabela 8	Distribuição de frequência para ano de início da carreira no ensino superior dos pesquisadores entrevistados.....	193
Tabela 9	Distribuição de frequência para curso em que a graduação foi realizada pelos pesquisadores entrevistados.....	194
Tabela 10	Distribuição de frequência para curso em que o mestrado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados.....	195
Tabela 11	Distribuição de frequência para curso em que o doutorado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados.....	195
Tabela 12	Distribuição de frequência para país em que o pós-doutorado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Planilha de caracterização geral das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2023).....	66
Quadro 2	Planilha de dados dos orientadores das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (1990-2023).....	68
Quadro 3	Levantamento geral de artigos, teses e dissertações para revisão de literatura.....	72
Quadro 4	Levantamento de estudos que abordam sobre aspectos das redes e grupos de pesquisa na área de educação.....	73
Quadro 5	Síntese analítica dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975-2020).....	99
Quadro 6	Programas de Pós-Graduação em Educação das IFES Nordeste por sua estrutura organizacional – 2025.....	119
Quadro 7	Relação dos projetos de pesquisa em rede sobre Financiamento da Educação na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional do PPGE da UFRN (1990 - 2023).....	125
Quadro 8	Relação dos projetos de pesquisa em rede sobre Financiamento da Educação na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional do PPGE da UFPI (1990 - 2023).....	127
Quadro 9	Relação dos projetos de pesquisa em rede no subcampo Financiamento da Educação, IES e docentes orientadores e discentes participantes (1990-2023).....	151
Quadro 10	Relação de grupos de pesquisa dos docentes orientadores de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES Nordeste (1990-2023).....	167
Quadro 11	Relação de docentes orientadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da Região Nordeste (1990-2023).....	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proporção de Programas de Pós-Graduação por Região – 1996 e 2025.....	105
Gráfico 2	Distribuição de títulos de mestrado no Brasil por Região – 1996 e 2023.....	106
Gráfico 3	Distribuição de títulos de doutorado no Brasil por Região – 1996 e 2023....	107
Gráfico 4	Distribuição de títulos de mestrado no Nordeste por Estado – 1996 e 2023.	107
Gráfico 5	Distribuição de títulos de doutorado no Nordeste por Estado – 1996 e 2023.....	108
Gráfico 6	Número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste (1998-2023).....	112
Gráfico 7	Número de Projetos na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional dos PPGEs das IFES nordestinas (1990 - 2023).....	122
Gráfico 8	Número de Projetos em rede na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional dos PPGEs das IFES nordestinas (1990 - 2023).....	124
Gráfico 9	Total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	142
Gráfico 10	Total de projetos de pesquisa dos docentes pesquisadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES Nordeste (1990 – 2023).	146
Gráfico 11	Evolução dos projetos de pesquisa em rede no subcampo Financiamento da Educação dos docentes orientadores nos PPGEs das IFES Nordeste (1990 – 2023).....	148
Gráfico 12	Total da produção científica dos docentes orientadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	170
Gráfico 13	Produção científica em Financiamento da Educação dos docentes-orientadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	172
Gráfico 14	Total da produção científica por ano dos pesquisadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	181
Gráfico 15	Total da produção acadêmica (artigos, livros, capítulos de livros) dos pesquisadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	183
Gráfico 16	Tempo de atuação no Ensino Superior dos pesquisadores entrevistados.....	192
Gráfico 17	Tempo de atuação dos pesquisadores entrevistados na Pós-Graduação.....	192

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Total de Programas de Pós-Graduação reconhecidos no Brasil por Região – 2025.....	103
Figura 2	Total de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 2023.....	110
Figura 3	Rede de colaboração interinstitucional das IFES do Nordeste que participaram de projetos em Financiamento da Educação (1990–2023)...	157
Figura 4	Rede de colaboração dos pesquisadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023).....	184

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA CONSTITUIÇÃO DAS REDES DE PESQUISA NO NORDESTE BRASILEIRO	35
2.1 As noções de <i>habitus</i> e campo de Pierre Bourdieu	38
2.2 Perspectivas da constituição das redes de pesquisa a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu	50
2.3 Aspectos metodológicos na construção do objeto de estudo	60
2.4 As contribuições de estudos que abordam grupos e redes de pesquisa em educação no Brasil: uma revisão de literatura	71
3 O LÓCUS DA PESQUISA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO NORDESTE BRASILEIRO	87
3.1 A pesquisa e a pós-graduação brasileiras: breve histórico dos programas nacionais de pós-graduação.....	92
3.2 Os números da pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil e as disparidades regionais	103
3.3 Os projetos em rede em Financiamento da Educação nas linhas de pesquisa de/sobre política educacional dos PPGEs das IFES nordestinas.....	115
4 A FORMAÇÃO DAS REDES DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE	134
4.1 O perfil dos PPGEs das IFES da região Nordeste: caracterizando as redes de pesquisa em Financiamento da Educação.....	138
4.2 O papel dos grupos de pesquisa das IFES nordestinas na formação das redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação	160
4.3 O perfil do docente orientador em Financiamento da Educação nas Instituições Federais de Ensino Superior da região Nordeste	174
4.4 Colaboração e posição dos agentes na produção do conhecimento em Financiamento da Educação nas IFES da região Nordeste.....	189
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES	228

1 INTRODUÇÃO

Talvez não se possa fazer de fato avançar o conhecimento do campo científico a não ser servindo-se da ciência que ainda se tem pela frente para descobrir e superar os obstáculos à ciência que estão implicados no fato de aí se ocupar uma posição, e uma posição determinada.

(Pierre Bourdieu, 2017, p. 38)

A produção do conhecimento se constitui numa das funções centrais da universidade, *locus* primal de produção da ciência desde sua origem. Contudo, a forma, o como e o para quê produzir foi se ressignificando, tomando novos rumos a partir de determinantes históricos, econômicos, sociais e culturais que definiram as identidades das universidades. Para Leite e Lima (2012), desde o modelo *humboldtiano* idealizado no século XIX, houve uma reconfiguração do papel do Estado, especialmente nos finais do século XX e início do século XXI, propiciando outra perspectiva para os modelos de universidades, passando a sustentar a produção do conhecimento através do viés mercadológico.

As universidades são ambientes socialmente legitimados como locais produtores de conhecimento. Laval (2004, p. 67) chama atenção para esse novo campo de acumulação de capital que as transforma em ‘fábricas de saber eficiente’, nas quais a produção de conhecimento tem como parâmetro o chamado capitalismo universitário. Para o autor, as formações de redes para pesquisas que atendam aos interesses do capital transformaram as universidades em centros de resultados, levando a uma redução das atividades pedagógicas de ensino em função de pesquisas rentáveis nas diferentes áreas do saber.

Nessa perspectiva de produção para atender uma demanda exigida pelo mercado, observa-se um “aumento acelerado da instrução educacional nas sociedades e o consequente crescimento no número de pesquisadores, cientistas e tecnólogos” (Mocelin, 2009, p. 36), fenômeno esse que decorre da subordinação da ciência e da tecnologia aos valores econômicos ditados pelo capital, em prol de resultados.

É nesse contexto de exigência de produção para atender as diversas demandas que vivem, atualmente, docentes, pesquisadores e a universidade brasileira. A produção bibliográfica dos docentes e pesquisadores são métricas de produtividade que compõem os índices classificatórios dos programas de pós-graduação brasileiros. Essas métricas quantitativas, além de acreditar e classificar os programas, ainda contribuem para conceituar as universidades e ranqueá-las internacionalmente, influenciando diretamente no *status* da instituição a partir do contexto individual e local (Miorando; Leite 2012).

Nessa esteira de crescimento, houve ampliação do número de cursos, aumento de docentes pesquisadores e de alunos ingressantes na pós-graduação, tornando o ambiente científico espaço complexo de produção de conhecimento com formação de uma massa crítica-reflexiva mais densa. Cabe ressaltar, ainda, a importância dos editais de estímulo à pesquisa de órgãos federais e estaduais de fomento público à ciência, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) – ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia – e as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), dentre outros, resultando em estímulo a um “maior desenvolvimento da produção científica” (Mocelin, 2009, p. 36) nos espaços extra e interinstitucional. Outro elemento contributivo para essa expansão da produção de conhecimento são os grupos de pesquisa, estratégicos no incremento à produção e socialização global do conhecimento científico.

Embora haja diversidade na produção científica das diferentes áreas do conhecimento, a estrutura acadêmica brasileira, por seu caráter elitista e tradicional, “privilegia a produção de certos tipos de obras, destacadamente artigos, e sua publicação, especialmente no exterior” (Miorando; Leite, 2012, p. 182), fator que contribui significativamente para dar maior valor a esse produto nas métricas de avaliação, que muitas vezes consideram não a qualidade do conteúdo ou sua repercussão social, mas a reputação do meio no qual foi publicada.

Essas particularidades, apontadas por Laval (2004), Leite e Lima (2012), Miorando e Leite (2012), favoreceram o crescimento da pesquisa brasileira no âmbito acadêmico nacional e internacional, contudo é importante compreender como se dá o modo de produção dessas pesquisas e as relações constituídas pelos pesquisadores nesse processo. Neste sentido, a necessidade de pensar estudos que mapeiem as redes de pesquisa colaborativa como registro desse fenômeno social em ascensão desde os anos 1990, bem como sua formação e inserção no mundo acadêmico são fundamentais.

Conforme Leite *et al.* (2014, p. 293) pontuaram em investigação sobre redes colaborativas para pesquisa sobre avaliação, houve um crescimento significativo, nas duas últimas décadas, de estudos sobre redes, no entanto tais trabalhos “reproduziam apenas a quantificação das citações e das coautorias captadas com técnicas bibliométricas e cientométricas”, ignorando as benesses do trabalho em rede de colaboração que se destacavam no cenário mundial como tendência de produção em pesquisa. É nesse cenário de reconfiguração da produção científica e de intensificação das exigências por produtividade que emergem, com maior força, as pesquisas desenvolvidas em redes colaborativas.

É a partir desse quadro geral que se insere a problemática desta tese ao versar sobre a produção do conhecimento elaborado pelas redes de pesquisa, destacando as contribuições das teorias de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 1989, 2004a, 2004b), pois considera-se que elas contribuem para a investigação sobre a constituição das redes de pesquisa em colaboração. As referidas teorias têm sido utilizadas como fundamentação teórico-metodológica por muitos estudiosos na área da educação, com alguns pesquisadores se dedicando a compreender e interpretar a política educacional com base nos conceitos bourdieusianos (Santos, 2008; Tello; Mainardes, 2015; Stremel, 2016; Turnes, 2021).

Em sua teoria dos campos, o sociólogo estabelece o campo científico como um espaço de luta concorrencial entre os cientistas pelo monopólio da autoridade científica. Nessa perspectiva, o autor busca romper com a falsa aparência conciliatória outorgada à comunidade científica, esclarecendo que a luta política pela dominação científica é uma das formas específicas de interesse produzida pelo campo. Para o autor, é no campo científico que um ou diferentes *habitus* são construídos, mobilizados, reconstruídos. Ao escrever sobre a gênese do conceito de *habitus* em sua teoria sociológica, Bourdieu deixa claro que esse conceito situa-se como uma operação ligada à prática dos processos científicos.

Para o autor, o conceito de *habitus* “reconhece a dimensão corporal da *hexis*¹ como porte ou postura — a noção serve para referir ao funcionamento sistemático do corpo socializado” (Bourdieu, 1989, p. 62). Na tese em questão, o *habitus* é posto como um termo conceitual que serve para descrever a prática incorporada pelo agente (rede de pesquisadores) em sua relação com o campo em que se situa (espaços de atuação e funcionamento). Os conceitos de *habitus* e campo são interdependentes para o autor, pois não se pode pensar em um campo sem *habitus* nem em um *habitus* sem campo. Esses conceitos, fundamentais à análise proposta, são desenvolvidos de forma sistemática no Capítulo 2.

Mocelin (2009, p. 43) pontua, em concordância com Bourdieu, que, “no campo científico, um produtor particular só pode esperar reconhecimento do valor de seus produtos (reputação, prestígio, autoridade, competência)” através do exame ou debate dos pares-concorrentes que, nesse âmbito, também são competidores. Desse modo, as condições vivenciadas pelos pesquisadores diante do crescente número de competidores e da dificuldade de conseguir recursos para as pesquisas, fomenta a necessidade de alianças científicas em torno de temáticas de interesse dos que compõem a comunidade científica. Nessa perspectiva, houve uma expansão de grupos de pesquisa nos anos 1990 e 2000, cuja formação está vinculada

¹ *Hexis* equivalente grego de *habitus* (Bourdieu, 1989, p. 62).

[...] a uma série de aspectos, entre os quais pode se destacar a alocação e a escassez de recursos para a pesquisa; a obrigatoriedade da inscrição dos pesquisadores, por parte das instituições de fomento à pesquisa, em grupos de pesquisa, sob a pena de não poderem participar da distribuição dos recursos; a livre formação de equipes compostas por um pesquisador e estudantes de graduação e pós-graduação; a afinidade temática; e, até mesmo, os jogos de interesse (Mocelin, 2009, p. 37).

Mocelin (2009) observa que o fenômeno de expansão da formação de grupos de pesquisa está vinculado à ampliação da concorrência no ambiente científico e à constituição de alianças entre os pesquisadores, visando a melhor participação na distribuição de recursos, sejam estes oriundos de capital financeiro ou mesmo de capital simbólico. Em consonância com o excerto, tem-se como pressuposto que existem diferentes processos na construção de conhecimento, principalmente quando se produz como sujeito coletivo (Severino, 2012).

Em que pese sua importância, no Brasil, os trabalhos de pesquisa em grupo, que são desenvolvidos de forma colaborativa nas redes de pesquisa, apesar de ter seus produtos (artigos, teses, dissertações, etc.) medidos pelos sistemas de avaliação da Capes e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ainda são pouco investigados, conforme conclusões expressas nos estudos de Leite *et al.* (2014) e Leite, Caregnato e Miorando (2018) sobre formação de redes de pesquisa e colaboração em avaliação.

Tal constatação abre espaço para esta investigação sobre como se constituem as redes de pesquisa na produção do conhecimento sobre Financiamento da Educação, com recorte espacial para o Nordeste brasileiro, bem como suas formas de atuação, relações e interações a partir dos grupos de pesquisadores que produziram, em redes colaborativas, sobre a temática foco desta pesquisa. O período inicial considera o ano de 1990, quando ocorreu primeira publicação sobre a temática, conforme constatado em estudo de Duarte (2021), tendo como ano final 2023, prazo derradeiro de coleta das produções.

Importante salientar que, na elaboração e realização de uma pesquisa científica, o pesquisador lança mão de um conjunto de conhecimentos e vivências que são adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e que muito revelam de sua responsabilidade ética, social e política, da formação de seu espírito crítico, de sua capacidade de disciplina, curiosidade, criatividade, perseverança, paciência e exercício da vigilância epistemológica² exortada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004). Dessa forma, os estágios de criação, desenvolvimento e conclusão, para além dos dados empíricos, encontram origem, também, na

² A vigilância epistemológica está relacionada ao fato de os dados, as análises, as escolhas e a teoria serem “vigilados” demonstrando conformidade e coerência com a proposta do estudo (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004).

subjetividade da autora, sendo oportuno apresentar as tramas tecidas no caminho da construção desta tese³.

A tese que ora se apresenta está circunscrita ao ensino superior, com especificidade na pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. Tem como desafio analisar a constituição e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro. Está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculada à Linha de Pesquisa (LP) *Políticas Educacionais e Gestão da Educação*, que contempla estudos relacionados às ações do Estado e da sociedade no campo educacional. A nomeação atual da LP supramencionada é resultado de um movimento de reestruturação e aprimoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, das necessidades específicas dos estudos dos docentes que fazem parte da linha, bem como da diversidade de objetos que caracterizam seu campo de investigação, revelando sua amplitude (Duarte, 2021).

Na referida LP, está um dos mais antigos e ativos grupos/núcleos⁴ de pesquisa da UFPI, que é o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE), grupo consolidado de pesquisa que tem como um dos objetivos fomentar a produção de conhecimento por parte de docentes e discentes no estado do Piauí. O NUPPEGE é um “coletivo destinado a apoiar, coordenar e executar atividades de estudos, pesquisas e extensão em políticas e gestão da educação de natureza científica, tecnológica e/ou de fomento à inovação” imbricado na militância em defesa da educação pública de qualidade (UFPI, 2022, p. 1).

O referido grupo de pesquisa, composto por discentes da graduação e da pós-graduação, professores da educação básica e ensino superior, gestores e líderes de movimentos populares, foi criado em 1999, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) em 2000, mas sua institucionalização na Universidade Federal do Piauí ocorreu somente em 2003, mediante Resolução do Conselho Universitário nº 36, de 29 de outubro de 2003, decorrente do processo nº 23111.003523/03-81, sendo vinculado ao Departamento de Fundamentos da

³ A narrativa a seguir está escrita na primeira pessoa do singular por referir-se a um fragmento da minha história vivida e meu percurso acadêmico enquanto pesquisadora até a pós-graduação. Em alguns momentos faço uso do “nós” para destacar a construção coletiva da produção do conhecimento, que Severino nomeia de “sujeito coletivo” (Severino, 2012, p. 90).

⁴ Nesta tese, os termos “núcleo de pesquisa” e “grupo de pesquisa” serão usados com o mesmo sentido, pois se compreende, a partir dos excertos de Severino (2012) e Santos (2008), que, mesmo não derivando das Linhas de Pesquisa que organizam os Programas de Pós-Graduação, ambos se caracterizam como espaço coletivo de docentes/pesquisadores e alunos com vistas à produção de conhecimento consistente, integrado e convergente (Duarte, 2021).

Educação (DEFE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências da Educação (UFPI, 2009).

Considerando o excerto que inicia a construção do texto que ora se apresenta, é relevante destacar que a pesquisa é uma atividade produzida pelo trabalho reflexivo em consonância com o experienciado pelo pesquisador. Como observa Bourdieu (2017, p. 38), "talvez não se possa fazer de fato avançar o conhecimento do campo científico a não ser servindo-se da ciência que ainda se tem pela frente para descobrir e superar os obstáculos à ciência que estão implicados no fato de aí se ocupar uma posição, e uma posição determinada". A epígrafe do sociólogo é uma convocação à reflexividade epistemológica no interior do campo científico, reconhecendo que a própria posição ocupada pelos agentes – sejam eles instituições ou pesquisadores – condiciona o tipo de conhecimento produzido e os limites de sua expansão.

Assim, o pertencimento ao grupo/núcleo de pesquisa NUPPEGE, há quase dez anos, contribuiu grandemente para minha formação, não apenas acadêmico-profissional, mas também pessoal, social e política, como militante pelo direito à educação. Minhas experiências, enquanto discente e docente, compõem parte da justificativa desta investigação, pois os estágios de criação, desenvolvimento e conclusão desta pesquisa têm sua origem não apenas na minha subjetividade, mas na minha construção enquanto parte de um coletivo que atua na formação de pesquisadores e na luta por uma educação de qualidade.

Em 2013, passado um hiato temporal de quase 24 anos longe dos bancos escolares, iniciei o curso de Bacharelado em Administração pela Universidade Norte do Paraná no formato híbrido em polo da instituição em Teresina. Minha opção pelo curso deu-se em razão de todas as experiências profissionais que vivenciei na área administrativa. Concomitantemente, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e me surpreendi positivamente ao saber que minha nota daria para entrar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Não hesitei e me matriculei no horário matutino, já que o curso de Administração era noturno.

Comecei minha graduação em Pedagogia na UFPI em 2014 e, no terceiro período, especificamente na disciplina de Financiamento da Educação, surge a Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz que, em convite aos alunos do bloco para conhecerem mais sobre Financiamento da Educação, me oportunizou conhecer e me tornar membro do núcleo de pesquisa NUPPEGE. Os estudos sistemáticos do núcleo nas questões “relativas à área da Educação, no campo de Políticas e Gestão Educacional” e que visam ao “desenvolvimento da produção científica e de práticas relativas a essa temática no contexto da realidade piauiense, em articulação com realidades mais amplas” (UFPI, 2022, p. 1), foram fundamentais em aguçar

minha curiosidade e fomentar o desejo de maior entendimento da dinâmica militante demonstrada pelas pessoas que compõem este coletivo.

Do início de agosto de 2016 a julho de 2017, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvendo a pesquisa intitulada *A produção acadêmica em Gestão e Financiamento da Educação*, vinculada à pesquisa *Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010)*⁵, desenvolvida em rede nacional. Ainda nesse período de finalização do relatório de iniciação científica, concluí o Bacharelado em Administração, no primeiro semestre de 2017.

A possibilidade de participar do projeto de pesquisa motivou-me a continuar os estudos com foco na produção acadêmica agora no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Pedagogia (2014-2018), sob o título *A produção científica sobre financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de educação superior do Nordeste brasileiro (2000-2017)*, cujo objetivo foi a identificação e análise panorâmica da produção sobre Financiamento da Educação nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em Educação das universidades federais nordestinas, utilizando como base de análise os 53 resumos coletados nos sítios das instituições foco do estudo (Duarte, 2018).

Nesse percurso acadêmico, em 2019, então aprovada no Mestrado em Educação pelo PPGEd da UFPI, continuei pesquisadora de produção do conhecimento em políticas educacionais, agora com um olhar mais amplo para a produção acadêmica sobre Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro. Na dissertação intitulada *O financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste: uma análise da produção do conhecimento nas universidades federais*, aprofundei os estudos na temática Financiamento da Educação como parte essencial das políticas educacionais, através de um período de produção maior (1990 a 2019), explorando outros bancos de dados e usando como fontes as teses e

⁵ Pesquisa aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico no âmbito do Edital /Chamada MCTI/CNPq/Universal 14/2014, sob coordenação da professora Márcia Aparecida Jacomini, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e Antônia Almeida Silva, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com participação de mais seis pesquisadoras: Fani Quitéria Nascimento Rehem (UEFS), Isabel Melero Bello (UNIFESP), Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (UNIFESP), Rosana Evangelista da Cruz (UFPI), Syomara Assuite Trindade (UEFS) e Valdelaine da Rosa Mendes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Em âmbito local, no Piauí, a pesquisa foi coordenada por Rosana Evangelista da Cruz (docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI), orientadora da Iniciação Científica, com a participação das docentes Marli Clementino Gonçalves (UFPI) e Maria do Socorro Soares (UFPI – campus Picos).

dissertações⁶, o que possibilitou um panorama mais amplo da produção sobre Financiamento da Educação no Nordeste, apresentado na conclusão da dissertação em 2021. Ao final desse percurso formativo, iniciei minha experiência como docente no ensino superior, na condição de professora substituta na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no curso de Pedagogia.

Nesse ínterim, inicia-se o projeto *Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação*⁷ vinculado ao NUPPEGE e, concomitantemente, à organização das Células de Pesquisa com temáticas que reverberaram as linhas de pesquisa do Núcleo, a saber: 1) Educação Infantil, 2) Educação do Campo, 3) Educação de Jovens e Adultos, 4) Gestão de sistemas e unidades de ensino, 5) Ensino Superior, 6) Financiamento da Educação, 7) Produção do Conhecimento em Políticas Educacionais e 8) Avaliação Educacional. Essas células, sob a coordenação de um dos seus membros, são compostas por integrantes do NUPPEGE interessados na temática, com diferentes níveis de formação.

Como já indicado na apresentação do percurso formativo, aqui preciso abrir um parêntese para reafirmar a importância do NUPPEGE e da célula de pesquisa Produção do Conhecimento. As reuniões do Núcleo e da célula de pesquisa, as leituras, debates, discussões e participações em eventos científicos possibilitaram-me perceber novas questões em torno do direito à educação, trazendo nuances e perspectivas diversas sobre o pesquisar e o modo de se produzir conhecimento. Nesse contexto de partilha, fui ensinada, diariamente, a viver em coletivo, a produzir conhecimento em grupo, potencializando novos saberes e compartilhamento “das dificuldades encontradas, dos problemas”, pois “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” (Bourdieu, 1989, p. 18).

As trajetórias investigativas durante a graduação e o mestrado, foram traçando as linhas de interesse deste novo escrito, que se tornou real com a chegada ao Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI), em 2022, como bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e que

⁶ Importante esclarecer que a análise das teses e dissertações, nas matrizes epistemológicas propostas por Sánchez Gamboa (2012, 2013) e Tello e Mainardes (2015) implicaria leitura completa dos trabalhos selecionados, o que não foi executado na referida dissertação, que se restringiu à leitura dos títulos, palavras-chave, resumos, introdução e capítulo metodológico em função do tempo exíguo para conclusão do trabalho (Duarte, 2021).

⁷ Trata-se de um projeto interdisciplinar, interinstitucional e intercampi aprovado no âmbito do Edital CNPq/MCTI/Universal 10/2023, sob coordenação da professora Rosana Evangelista da Cruz, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O projeto é materializado pela formação de Células de Pesquisa temáticas dedicadas ao estudo e produção de conhecimento dos diferentes objetos da política educacional e constituídas por docentes e discentes da educação básica e do ensino superior, sendo pré-requisito integrar o núcleo de pesquisa NUPPEGE.

justificou a vontade de pesquisar, hoje, como se formam e atuam *as redes de pesquisa em financiamento da educação no Nordeste brasileiro*.

Desse modo, a tese aqui apresentada, conforme já mencionado, teve seu tema oriundo das reflexões e inquietações provocadas a partir da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi compreender o panorama epistemológico da produção acadêmica em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste brasileiro.

Nos achados da pesquisa de mestrado, constatamos a importância das Linhas de Pesquisa (LP) na produção de conhecimento, assim como maior produção naquelas que têm suas nomenclaturas homogêneas. Verificamos, ainda, que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste que desenvolveram estudos em parcerias com outras Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram um quantitativo maior de produções em Financiamento da Educação. Cabe ressaltar que uma das instituições com destaque no volume de trabalhos sobre a temática pesquisada é a UFPI, instituição na qual estamos desenvolvendo a tese.

Ao consultar o Catálogo de Teses e Dissertações Capes, bem como a literatura disponível nas plataformas Scientific Electronic Library Online (SciELO) e SciELO Citation Index acerca da temática “redes de pesquisa”, os trabalhos que foram localizados não tratavam, especificamente, sobre a produção em Financiamento da Educação, tampouco com a especificidade regional de ser do Nordeste.

Os estudos encontrados abrangem redes de diferentes áreas de conhecimento, como Ciências Sociais, Ciências Tecnológicas e Ciências Humanas, com abordagem de temáticas relacionadas à sociedade em redes, políticas de governança, avaliação, aspectos epistemológicos, dentre outros (Baumgarten, 2005; Procopiuck; Frey, 2009; Leite *et al.*, 2014; Leite; Caregnato; Miorando, 2018; Pereira, 2020). Neste aspecto, esta pesquisa tem como uma de suas justificativas a ausência de estudos que tratem do objeto proposto para investigação.

Para além dos fatos elencados, a realização da investigação sobre como se formam e atuam as redes de pesquisa na produção do conhecimento em Financiamento da Educação objetiva contribuir com a comunidade científica no entendimento dos processos de construção dessas redes como fenômenos sociais emergentes desde os anos 1990, com foco específico na região Nordeste, bem como entender a importância da formação das redes colaborativas para amplitude do campo pesquisado.

Partindo do interesse inicial, no decurso das disciplinas ministradas no doutorado, especificamente nas disciplinas de Pesquisa Qualitativa e Política Educacional, fomos desafiados a pensar, construir e reconstruir, no coletivo, nosso objeto de estudo. Nesse movimento dialético que objetiva apreender as matizes, os aspectos e os processos que

perpassam o fazer-se pesquisador, mais elementos foram sendo (re)constituídos possibilitando condensar e apresentar as questões orientadoras da pesquisa, cujos elementos comuns permitiram direcionar o desenvolvimento do estudo, pois, segundo Sánchez Gamboa (2013, p. 110), “listar essas diversas indagações é uma estratégia que ajuda a criar uma visão ampla da problemática”, facilitando a seleção das “mais pertinentes, as mais bem-elaboradas, com maior clareza e concretude”, formando um quadro de perguntas qualificadas e problematizadoras⁸.

As indagações suscitadas foram: Como se caracterizam as redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na região Nordeste? Como os núcleos/grupos de pesquisa, no campo Política Educacional, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste contribuem para formação das redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação? Qual o perfil acadêmico-profissional dos docentes orientadores que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo da Política Educacional nos PPGEs das IFES nordestinas? Como os agentes se articulam no fomento à produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação no Nordeste? A partir dos questionamentos iniciais, foi possível sintetizá-los na seguinte questão problematizadora: *Como se constituem e atuam as redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos PPGEs das IFES do Nordeste brasileiro?* Essas questões direcionaram o estudo durante a varredura de bibliografias e na construção dos roteiros para a pesquisa empírica.

Sob essa perspectiva, formulou-se a seguinte *hipótese* como resposta ao questionamento: as redes se constituem como alianças colaborativas que envolvem diferentes instituições e pesquisadores, com diversos graus de formação, como estratégia que contribui para o aumento da produção científica do conhecimento, conquistando espaços para ascensão de temáticas emergentes dentro da área em colaboração, fortalecendo e visibilizando, assim, o campo estudado nas comunidades científicas.

À luz desse contexto, delineou-se como *objetivo geral* desta investigação: analisar o processo de constituição e atuação das redes de pesquisa que produzem conhecimento em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior da região Nordeste. No intento de concretizar tal objetivo, delimitaram-se os seguintes *objetivos específicos*: a) caracterizar as redes de pesquisa que

⁸ Finalizo aqui a narrativa escrita em primeira pessoa, retomando ao modo dissertativo as demais partes construídas da tese.

produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES do Nordeste brasileiro; b) identificar os grupos de pesquisa das IFES nordestinas que participam das redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação; c) delinear o perfil acadêmico-profissional dos docentes orientadores que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no Nordeste; e d) analisar as estratégias dos agentes que participam de redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação no Nordeste para fomentar a produção e circulação do conhecimento sobre o tema.

Fundamentando-se em Bourdieu, a pesquisa foi desenvolvida a partir da ideia de que “é preciso construir o objecto”, ou mesmo “pôr em causa os objectos pré-construídos” (Bourdieu, 1989, p. 21). Assim, as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu na concepção de campo e do *habitus* como *modus operandi* foram fundamentais na orientação do objeto da tese (Bourdieu, 1989, 2004a). Ao longo desse processo, levou-se em conta a perspectiva do referido sociólogo sobre o necessário estabelecimento das relações que permeiam o objeto de estudo, a saber, aquilo que estrutura os campos (instituições, agentes, grupos e redes de pesquisa) e o que se gera no interior dos campos (produções).

Desse modo, na intencionalidade de alcançar o objetivo geral, os específicos e a resposta a contento da questão instigadora do estudo, optou-se pela pesquisa quanti-qualitativa quanto à abordagem. Do ponto de vista dos objetivos, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo-analítico conforme preceituam Gil (2008) e Mainardes e Tello (2016). O procedimento técnico adotado para a composição da investigação foi a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cuja análise seguiu preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2016). O estudo teve quatro etapas, a saber: bibliográfico, documental, trabalho de campo e sistematização e análise dos dados coletados.

A pesquisa bibliográfica foi acerca da temática redes de pesquisa, objetivando caracterizar e definir o que são e como se formam essas redes de produção a partir de elementos postos por outros pesquisadores na caracterização do referido objeto. Na parte documental, foram catalogadas as produções científicas (artigos, livros e capítulos de livros) dos pesquisadores orientadores na temática Financiamento da Educação das universidades federais nordestinas, conforme informações disponibilizadas na Plataforma Lattes/CNPq, em espaço temporal definido (1990-2023). Na terceira etapa, a pesquisa de campo usou como fonte de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes que orientaram

na temática e os coordenadores de pesquisa em rede envolvendo as IFES nordestinas⁹. E, por fim, na quarta etapa, a sistematização e análise dos dados em diálogo com a literatura.

Nesta tese, empregou-se o conceito de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu e as contribuições de autores que abordam os elementos que demarcam os processos instituintes e instituídos para formação de grupos e redes de pesquisa em colaboração na área da educação (Leite; Lima, 2012; Maia; Caregnato, 2008; Miorando; Leite, 2012; Mocelin, 2009; Mainardes, 2021a, 2022a). Assim, para o desenvolvimento deste estudo que aborda as redes de pesquisa/pesquisas em rede, foi definida a estrutura da tese, composta pela introdução, três outros capítulos e as considerações finais.

Nesta introdução, foram apresentados os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, contemplando os seguintes elementos: contextualização da temática, justificativa e relevância do estudo, questionamentos orientadores, hipótese aventada, objetivos e breve descrição do percurso teórico-metodológico do trabalho. O objetivo foi situar o leitor sobre os elementos de contexto e intentar uma contribuição para futuros pesquisadores interessados em estudos relacionados à temática.

As seções que compõem o segundo capítulo têm como objetivo oferecer um quadro teórico-metodológico para a análise do processo de constituição e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da região Nordeste. Nesse sentido, a primeira e a segunda seção concentraram-se na compreensão dos conceitos de *campo* e *habitus* formulados por Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 2004a, 2004b, 2017), visando compreender a dinâmica relacional e as disputas simbólicas que estruturam o espaço acadêmico da pós-graduação em Educação.

Recorreu-se, ainda, às contribuições de autores que dialogam com a perspectiva bourdieusiana no contexto brasileiro, como Setton (2002), Catani (2004), Thiry-Cherques (2006) e Zaia Brandão (2010), bem como a autores que fundamentam seus estudos no campo da política educacional a partir dos conceitos bourdieusianos (Santos, 2008; Stremel, 2016; Guimarães, 2016). Na terceira e na quarta seção, abordou-se sobre a malha metodológica que conduziu a teia investigativa, destacando-se os procedimentos relacionados à coleta de dados e, por fim, os estudos que compuseram a revisão de literatura e abordam, especificamente, grupos e redes de pesquisa na área da educação.

⁹ Antes da pesquisa empírica, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI com aprovação para seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo, discorreu-se brevemente sobre o panorama histórico da universidade, com ênfase nos modelos universitários, na pós-graduação *stricto sensu* com seus números expansionistas e nos projetos de pesquisa sobre Financiamento da Educação cadastrados nas linhas de pesquisa de/sobre política educacional dos PPGEs das IFES da região Nordeste, temáticas distribuídas em três seções. A justificativa para esse capítulo assentou-se na evidência de que as raízes da pós-graduação, como *locus* específico da produção do conhecimento, remetem a sentidos, contextos e histórias heterogêneas que organizam as instituições brasileiras da atualidade. Todo esse movimento foi necessário para se conseguir compreender a universidade, a pesquisa e a pós-graduação, vislumbrando cenários propensos ao desenvolvimento de redes de pesquisa em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES na região Nordeste do Brasil. Assim, autores como Chauí (2001, 2003), Dias Sobrinho (2004), Gatti (2001, 2005), Ramalho e Madeira (2005), Santos e Azevedo (2009) abriram perspectivas para uma leitura contributiva nos arremates dos cenários para a criação e atuação das redes de pesquisa na temática anunciada.

No capítulo quatro, analisou-se a formação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste. Composto de quatro seções, consiste na apresentação da análise de dados levantados no espaço empírico da pesquisa. O *corpus* para a realização dessa etapa da análise foi constituído por fontes bibliográficas, documentais e pelo conteúdo de entrevistas semiestruturadas conduzidas por meio da plataforma Google Meet. Na seleção dos participantes para as entrevistas, adotaram-se, como critérios: a identificação dos agentes mais produtivos na temática investigada entre os 54 pesquisadores mapeados inicialmente, considerando artigos, livros e capítulos de livros com base em levantamento de Duarte (2021); a inclusão de pelo menos um pesquisador vinculado a cada PPGE das universidades federais nordestinas; e a participação de coordenadores de pesquisas nacionais sobre Financiamento da Educação, realizadas em parcerias interinstitucionais com os PPGEs das nove IFES nordestinas (UFAL, UFBA, UFC, UFMA, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN e UFS)¹⁰. Com base nesses parâmetros, foram selecionados 15 pesquisadores para a segunda fase da pesquisa, dos quais 11 efetivamente participaram. Utilizaram-se, ainda, os *softwares ScriptLattes e Excel* para coleta e organização dos dados disponibilizados nos Currículos Lattes do *corpus* selecionado.

Na construção do capítulo, autores que apontam elementos constitutivos na formação de redes e grupos de pesquisa na área da educação (Maia; Caregnato, 2008; Mocelin, 2009; Leite; Lima, 2012; Miorando; Leite, 2012; Pereira, 2020, dentre outros) e dados do Diretório

¹⁰ Para esta pesquisa, foram considerados os Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior cujos *campi* estão localizados na capital dos estados da região Nordeste.

de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq e Plataforma Lattes foram aportes fundamentais. As considerações finais fecham os nexos e proposições aventadas, seguidas das referências bibliográficas e documentais utilizadas e os apêndices que compõem este trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA CONSTITUIÇÃO DAS REDES DE PESQUISA NO NORDESTE BRASILEIRO

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis.

(Pierre Bourdieu, 1983a, p. 136)

Na elaboração desta tese de doutorado, a atividade de pesquisa foi entendida como a elaboração de conceitos, teorias ou modelos a partir de um conjunto de indagações que emergiram ao longo do desenvolvimento do processo investigativo. A abordagem deste estudo se delineia de forma gradual, esboçando-se os limites da questão por meio de que se desenvolve durante a condução do procedimento formal com método crítico peculiar ao fazer científico e que busca o desvelamento do contexto em que se formam e atuam as redes de pesquisa na produção do conhecimento.

Considerando o excerto bourdieusiano que inicia o capítulo, é relevante destacar que, na pesquisa sobre a constituição de um campo particular, entender a gênese social de um campo, suas especificidades e questões materiais e simbólicas nele geradas, “[...] é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por ele produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (Bourdieu, 1989, p. 69 – grifo do autor). Assim, a noção de campo, intrinsecamente relacionada ao conceito de *habitus*, de Bourdieu, contribui para a investigação sobre a constituição do campo acadêmico em que se formam as redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro e o *habitus* desenvolvido por seus respectivos agentes (instituições, pesquisadores, grupos e redes de pesquisa).

Segundo Thiry-Cherques (2006) e Wacquant (2002), a obra sociofilosófica de Pierre Bourdieu pode ser compreendida a partir desses dois conceitos-chave formulados e aperfeiçoados, sem menosprezo de outros conceitos secundários, como *capital cultural*, o conceito husserliano *doxa*, sociologizado por ele, *illusio*, dentre outros. Antes de explicitar o conceito de *habitus* e campo, considerados aspectos centrais do pensamento de Bourdieu, é importante “para a compreensão das premissas epistemológicas” (Ortiz, 1983, p. 7-8) que orientam o trabalho do sociólogo, situar a problemática teórica do seu pensamento. Para Bourdieu, o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico.

O conhecimento que chamaremos de *fenomenológico* [...] explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e linguísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...]. Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1983a, p. 46-47 – grifos do autor).

Nas suas investigações, Bourdieu se dedica a descobrir tramas lógicas ou questões que destacam a presença de uma estrutura subjacente à sociedade. Ele segue a linha de pensamento de Saussure e Lévi-Strauss ao reconhecer a existência de "estruturas objetivas" que não dependem da consciência e da vontade dos indivíduos (Bourdieu, 2004b, p. 149). No entanto, ele se diferencia ao argumentar que essas estruturas resultam de uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação. Assim, estruturas, representações e práticas se constituem mutuamente de forma contínua. Conforme explica Stremel (2016, p. 27-28),

O esforço sistemático de Bourdieu, na sua trajetória intelectual, foi contornar as oposições que definiram o debate sociológico entre modos subjetivistas e objetivistas de teorização, entre níveis micro e macro de análise, por meio da articulação dialética entre ator e estrutura social. A esse tipo de abordagem, ele denominou de conhecimento praxiológico. Por conseguinte, Bourdieu desenvolveu seus estudos levando em conta as contribuições de um conjunto de tradições intelectuais (marxismo, fenomenologia, existencialismo, estruturalismo, entre outras).

Nessa perspectiva, com base em Bonnewitz (2002), Thiry-Cherques (2006, p. 30) esclarece que a epistemologia de Bourdieu implica "a objetivação do sujeito objetivante, a autoconsciência, o autoposicionamento", colocando-se para além dos modelos teóricos existentes e sua rigidez na explicação da vida social. Para o autor, Bourdieu "erige uma variante modificada do estruturalismo" em suas investigações, pois foca em uma função crítica, que é a de revelar a articulação social com um método voltado à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas (Thiry-Cherques, 2006, p. 28). Neste sentido, a epistemologia de Bourdieu aproxima-se do estruturalismo "na medida em que seu método e suas análises partem do princípio da estrutura, ou seja, de uma arquitetura imanente do mundo

social que entende as práticas humanas como sustentadas por sistemas de elementos universais” (Stremel, 2016, p. 28).

Contudo, o próprio Bourdieu (2004b) faz críticas ao estruturalismo, pois, para ele, as disposições socialmente constituídas que orientam a ação têm uma capacidade geradora. A sua concepção de estrutura é dinâmica, compreendida como um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, condicionada e condicionante, derivada da dupla imbricação entre as estruturas objetivas e subjetivas, diferente de Lévi-Strauss, Saussure e Althusser que desconsideram o sujeito na estrutura (Thiry-Cherques, 2006). Bourdieu pensa que as estruturas devem ser analisadas a partir da prática e caracteriza seu trabalho como “estruturalista construtivista” ou “estruturalismo genético” (Bourdieu, 2004b).

[...] se eu gostasse de rótulos, [...] eu diria que tento elaborar um *estruturalismo genético*: a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes *campos* – é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (Bourdieu, 2004b, p. 26, grifo do autor).

Bourdieu desenvolve um estruturalismo dinâmico, construtivista ou genético em contraposição às noções de estruturas sincrônicas, a-históricas e inconscientes que fundamentam as interações sociais vigentes. Esse tipo de estruturalismo baseia-se na ideia de estruturas sincrônicas e inconscientes, porém históricas, como a do campo, e contextuais e geradoras, como a do *habitus*. Nessa abordagem, a forma de perceber, pensar e agir de indivíduos ou grupos é moldada pelas estruturas que definem o que é visível, pensável e aceitável de acordo com o campo em que estão inseridos (Bourdieu, 1996; Thiry-Cherques, 2006).

As teorias do sociólogo Pierre Bourdieu têm sido utilizadas como fundamentação teórico-metodológica por muitos pesquisadores na área de educação, havendo alguns, especificamente, que têm se dedicado a compreender e interpretar a política educacional com base nos conceitos bourdieusianos (Santos, 2008; Guimarães, 2016; Mainardes; Tello, 2016; Stremel, 2016; Turnes, 2021). Embora Bourdieu não tenha escrito explicitamente sobre o campo da política educacional ou mesmo sobre grupos e redes de pesquisa na referida temática, os vários estudos desenvolvidos por autores que discutem sobre o campo política educacional argumentam que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas de Pierre Bourdieu têm sido potenciais para desenvolvimento e compreensão do objeto em questão (Stremel, 2016).

Com base em Rawolle e Lingard (2015), Stremel (2016, p. 26) pontua que os conceitos e as teorias de Bourdieu “podem ser estendidos e aplicados a novos objetos de pesquisa, mas com a cautela de que refinamentos e teorizações adicionais podem ser necessários para análises coerentes em cada campo ou subcampo” da educação, dentre estes, os processos de constituição e atuação das redes de pesquisa em financiamento da educação enquanto subcampo de estudo da área da educação, com especificidade no campo política educacional.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar fundamentos teórico-metodológicos para analisar os processos instituídos e instituintes na formação de redes de pesquisa enquanto campo de produção acadêmica. Dividido em quatro seções para melhor compreensão da investigação proposta, a pesquisa apresenta, na primeira parte, os conceitos de *habitus* e campo em Bourdieu (1983a, 1983b, 1989, 1996, 2004a, 2004b), caminho percorrido para delimitação do objeto de estudo. Na segunda seção, elencam-se apontamentos para análise da constituição das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro a partir dos conceitos teóricos do sociólogo. Na sequência, discorre-se sobre a metodologia empregada nesta pesquisa, finalizando com a produção acadêmica sobre a temática, objetivando situar o leitor sobre a revisão de literatura realizada nas plataformas digitais.

2.1 As noções de *habitus* e campo de Pierre Bourdieu

Na perspectiva de trabalhar com conceitos, Bourdieu (1989, p. 27 – grifo do autor) alerta [...] “contra o fetichismo dos conceitos e da ‘teoria’, que nasce da propensão para considerar os instrumentos ‘teóricos’, *habitus*, campo, capital etc., em si mesmos, em vez de os fazer funcionar, de os pôr em ação”. Os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são o de *habitus* e o de campo, contudo, no intento de explicar a dinâmica social e as práticas individuais dentro de contextos sociais, o conceito de capital se faz necessário.

A interdependência entre esses conceitos, definidos por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 48) como sistêmicos, está intrinsecamente ligada a uma problemática teórica do objeto, que pressupõe uma "referência permanente ao sistema completo de suas inter-relações". Portanto, esses conceitos não podem ser dissociados da formulação teórica. Desse modo, a abordagem que conduz à análise empírica é de caráter sistêmico, e os conceitos “[...] são elaborados para serem *empregados empiricamente de forma sistemática*. Noções, como *habitus*, campo e capital podem ser definidas, mas apenas dentro do sistema teórico que os constitui, nunca isoladamente” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 96 – grifo dos autores, tradução

livre)¹¹. Essa abordagem se baseia na noção de que a dinâmica social ocorre dentro de um campo, que é um segmento do social onde os agentes, sejam indivíduos ou grupos, possuem disposições específicas, as quais Bourdieu denomina *habitus* (Brandão, 2010).

O campo é demarcado pelos valores ou formas de capital que o sustentam. Dentro de cada campo, a dinâmica social é regida pelas lutas em que os agentes buscam preservar ou modificar as relações de poder e a distribuição das distintas formas de capital. Nessas lutas, ocorrem estratégias não conscientes, fundamentadas no *habitus* tanto individual quanto dos grupos envolvidos. Os fatores que determinam o comportamento, tanto individual quanto coletivo, são as posições particulares de cada agente dentro da estrutura de relações. Assim, em cada campo, o *habitus*, que é socialmente formado por conflitos entre indivíduos e grupos, determina as posições, e o conjunto de posições, por sua vez, determina o *habitus* (Thiry-Cherques, 2006).

O conceito de *habitus*, conceito aristotélico-tomista recuperado e retrabalhado pelo sociólogo para “elaborar uma filosofia disposicional da ação como propulsora dos socialmente constituídos e individualmente incorporados ‘esquemas de percepção e apreciação’” (Wacquant, 2002, p. 98 – grifo do autor) é uma das suas ideias mais difundidas. Bourdieu adotou a definição como um expediente para escapar do paradigma objetivista do estruturalismo sem recair na filosofia do sujeito e da consciência, mas buscando um “caminho para uma análise nem intelectualista nem mecanicista da relação entre o agente e o mundo” (Bourdieu, 2004b, p. 22). Para o autor, o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que orientam formas de agir determinadas conforme as circunstâncias dadas.

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo “sentido do jogo” tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio (Bourdieu, 2004b, p. 23 – grifo do autor).

Para Thiry-Cherques (2006), o *habitus* é infraconsciente. É como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que histórica e presa ao meio, permitindo agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente. O *habitus* não supõe a visada dos fins. É princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção. É adquirido por

¹¹ Texto original: “[...] are designed to be put to work empirically in systematic fashion. Such notions as habitus, field, and capital can be defined, but only within the theoretical system they constitute, not in isolation” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 96 – grifo dos autores).

aprendizagem explícita ou implícita, e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente conforme aos interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas com tal fim. Bourdieu (2004b, p. 26) ainda complementa sobre a construção do conceito:

Construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático, como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos.

Bourdieu (2004b, p. 21-25) lembra que é importante apreender que essa “capacidade criadora, ativa, inventiva, não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo”. Segundo ele, os indivíduos são agentes à medida que têm consciência de sua atuação, preferências e incorporam em si um “*habitus* gerador”, que são “disposições adquiridas pela experiência, variáveis segundo o lugar e o momento” e organizador de suas ações e pensamentos, ou seja, as condições diferentes de existência implicam *habitus* diferentes. Para o autor, todo agente, indivíduo ou grupo, para subsistir socialmente, deve “participar de um jogo que lhe impõe sacrifícios e esforços imensos” (Bourdieu, 1996, p. 44), tornando-o produto de estruturas profundas.

Para o sociólogo, as estruturas mentais que possibilitam a compreensão do social pelos agentes sociais são resultantes da internalização do social e geram “visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo”, porém “esses pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões de tomadas a partir de um ponto, isto é, a partir de uma determinada posição no espaço social” (Bourdieu, 2004b, p. 157). O autor ainda postula sobre a necessidade de compreender que, nesse espaço ou campo, “haverá pontos de vista diferentes, e mesmo antagônicos, já que os pontos de vista dependem do ponto a partir do qual são tomados”, uma vez que a visão que cada agente tem do campo, depende de sua posição nesse referido campo (Bourdieu, 2004b, p. 157).

Assim, é por meio do *habitus* que a história se inscreve nos corpos e mentes dos agentes, tanto na forma objetiva (como monumentos, livros e teorias) quanto na forma incorporada, manifestando-se através de disposições. Esse é o mecanismo pelo qual o *habitus* estabelece comportamentos regulares, que permitem prever práticas – as “coisas que se fazem” e as “coisas que não se fazem” – em determinado campo (Bourdieu, 2004b, p. 95). É nesse contexto que se aprende a projetar o futuro com base nas experiências do presente e, conseqüentemente, a não almejar aquilo que, a depender do grupo social no qual o agente está inserido, é considerado extremamente improvável (Thiry-Cherques, 2006).

Segundo Bourdieu (1996, p. 22), o *habitus* se manifesta tanto no nível individual quanto no coletivo. Enquanto princípio que gera e une uma coletividade, ele “retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolha de pessoas, de bens, de práticas”. Para o autor, “os *habitus* são geradores de práticas distintas e distintivas”, ou seja, promovem diferenças e funcionam como “esquemas classificatórios” (Bourdieu, 1996, p. 22).

Com base no conceito de Bourdieu (2001), Thiry-Cherques (2006, p. 35) esclarece que ele “denota um termo médio entre as estruturas objetivas e as condutas individuais, na medida em que o coletivo, o grupo, a fração da sociedade estão depositados em cada indivíduo sob a forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais”. Na compreensão do autor, o *habitus* é a interiorização da realidade social, resultando na exteriorização da subjetividade. Ele não apenas se inscreve no indivíduo, como também define a sua posição dentro de um determinado contexto social: um campo que define um *habitus* específico (Thiry-Cherques, 2006). Nessa perspectiva,

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada. Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam (Setton, 2002, p. 63).

A relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo¹² é fundamental para a compreensão da prática social. Setton (2002, p. 64) esclarece acerca da teoria praxiológica de Bourdieu que, “ao fugir dos determinismos das práticas”, estabelece uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre o *habitus*, quer individual ou coletivo, e a estrutura de um campo, socialmente determinado. As ações, comportamentos, escolhas ou aspirações de uma pessoa não resultam de análises ou planejamentos deliberados; ao contrário, são o resultado da interação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura (campo).

Segundo Bourdieu (1992), grande parte das atitudes dos agentes sociais emerge da confluência entre um *habitus* e um campo (ou conjuntura). Dessa forma, as estratégias se manifestam como ações práticas moldadas pelos impulsos de uma situação histórica específica. Essas ações são inconscientes, uma vez que tendem a se adaptar de maneira intuitiva às

¹² “O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias” (Setton, 2002, p. 64).

demandas apresentadas por uma configuração social particular. Com base em Bourdieu (1992), Setton (2002, p. 64) esclarece que “o *habitus* não é destino”, como pode ser compreendido às vezes, mas “produto da história, e como tal, “é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”.

Bourdieu (2013) defende a importância de uma sociologia voltada para o mundo científico, a fim de entender que a ideologia que envolve a comunidade científica como uma *polis* ideal, onde seus integrantes teriam como meta única a busca pela verdade, inclui interesses que vão além da mera busca pelo conhecimento. Estudar como funciona a *polis* científica e os mecanismos que dificultam a concorrência genuína e, ao mesmo tempo, o avanço científico pode ser extremamente benéfico para aumentar a produtividade nesse campo.

Nesse contexto, é importante compreender as noções de *illusio* e estratégia postuladas por Bourdieu (2004b). Para o sociólogo, *illusio*¹³, também conhecida como interesse, é a motivação intrínseca a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo. Para ele, não existe um interesse, mas interesses, ou seja, “[...] há tantos interesses quanto campos, enquanto espaços de jogos historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento” (Bourdieu, 2004b, p. 126). Assim,

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Em outros termos, o interesse é simultaneamente condição de funcionamento de um campo. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (Bourdieu, 2004b, p. 126-128).

Bourdieu (1996) ainda alerta sobre o conceito de *illusio* – um interesse que aparenta ser desinteressado – relacionado à pesquisa pelo mero ato de pesquisar; uma postura que permite ao agente produzir sem interesses visíveis, embora tenha consciência de que isso pode levar a novas posições dentro do seu campo de atuação. Enquanto o capital científico “puro” é conquistado à medida que se contribui para a ciência, através de um longo e gradual processo

¹³ O conceito de *illusio* será abordado brevemente no Capítulo 4 da tese para fortalecer o conceito de *habitus* e campo ao demonstrar que a declaração subjetiva de desinteresse demonstra a completa adequação ao campo e aos seus objetivos. “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar. De fato, em um primeiro sentido, a palavra interesse teria precisamente o significado que atribuí à noção de *illusio*, isto é, dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. Interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos” (Bourdieu, 1996, p. 139).

de formação, o capital científico das instituições é obtido por meio de estratégias políticas específicas (Cock *et al.*, 2018).

Concernente à noção de estratégia, seu objetivo é apreender as práticas inconscientes, não práticas sem reflexão – mas no sentido de serem práticas vistas pelos indivíduos como naturais e evidentes – e, sim, prática como produtos dos *habitus* ajustados a determinada demanda social (Setton, 2002). Dessa forma, as estratégias aparecem como ações concretas influenciadas pelos desafios de uma situação histórica específica. Elas são inconscientes, uma vez que se moldam de forma pragmática às exigências de uma determinada configuração social. Segundo Bourdieu (1983b, p. 93), o princípio das estratégias “não é o cálculo cínico, a procura consciente da maximização do lucro específico, mas uma relação inconsciente entre um *habitus* e um campo”.

A noção de campo, por sua vez, desafia os finalismos ao trazer à tona uma filosofia das disposições. Bourdieu (1996) busca transcender a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo por meio de uma relação suplementar e vertical que atua como um intermediário entre as posições objetivas do sistema e as disposições subjetivas de indivíduos e grupos. O *habitus* está vinculado a um campo e situa-se entre a rede invisível de relações estruturais, que moldam tanto as ações quanto as instituições e as ações concretas de seus agentes que, por sua vez, estruturam essas relações. Quanto à noção de campo, o sociólogo esclarece:

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (Bourdieu, 1996, p. 50 – grifo do autor).

Apreende-se, a partir do excerto bourdieusiano, que o espaço social se compõe de campos, que são microcosmos ou espaços de relações objetivas, cada um com sua própria lógica, que não é passível de reprodução nem de redução à lógica que governa outros campos. O campo pode ser entendido tanto como um “campo de forças”, uma estrutura que limita a atuação dos agentes envolvidos, quanto como um “campo de lutas”, onde os agentes operam de acordo com suas posições relativas nesse campo de forças, mantendo ou reformulando sua estrutura.

A existência de um campo e os limites que o definem são determinados pelos interesses específicos, pelos investimentos econômicos e psicológicos que ele requer de agentes que

possuem um *habitus*, além das instituições que estão inseridas nesse contexto. O que dá vida a um campo é a atuação de indivíduos e grupos, que são tanto instituintes quanto instituídos pelas relações de poder, que dedicam tempo, recursos financeiros e trabalho, com retornos proporcionais à economia particular de cada campo (Bourdieu, 1983b; 2004b).

Thiry-Cherques (2006, p. 36), a partir de Bourdieu (2004b), esclarece que os campos são “espaços estruturados de posições” e emergem a partir de processos de diferenciação social, refletindo modos de ser e formas de conhecer o mundo. Assim, mesmo que cada campo estabeleça seu próprio objeto e o princípio que orienta sua compreensão, não pode ser analisado de maneira independente das características de seus ocupantes, uma vez que são as relações sócio-históricas que estruturam a construção de suas subjetividades, enquanto estruturas objetivas são microcosmos sociais que possuem valores (capitais, cabedal), objetos e interesses específicos.

Bourdieu (2004b) propõe o conceito de campo a partir do “estruturalismo genético”. Trata-se de um tipo de estruturalismo que foca na análise das estruturas objetivas de diversos campos, abordando-os como produtos de uma gênese, o que significa que ele considera a incorporação de estruturas já existentes. Desse modo, os campos são entendidos como universos ou mundos, da mesma forma que se faz referência ao universo/mundo literário, artístico, político, religioso e científico. Stremel (2016) colabora com esse raciocínio lembrando que pensar a partir do conceito de campo é pensar de forma relacional. É atentar “para os mecanismos ocultos de interesses e de lutas que formam a existência desses mundos”, incentivando o pesquisador “a procurar as relações subjacentes e invisíveis ao invés de propriedades dadas em categorias do senso comum” (Stremel, 2016, p. 31).

Bourdieu considera a noção de campo¹⁴ como um “conceito aberto”, dando ênfase ao seu caráter sistêmico e, por conseguinte, rejeitando o positivismo (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 95-96)¹⁵. Para o sociólogo, os campos funcionam como microcosmos autônomos, dotados de leis próprias dentro da sociedade, nos quais “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (Bourdieu, 2004a, p. 20).

¹⁴“Bourdieu postula a existência de muitos campos possíveis”, dentre estes, os campos artístico, intelectual, religioso, político, econômico, científico, intelectual (Stremel, 2016, p. 32). Algumas publicações em língua portuguesa nas quais o autor aborda campos específicos: o científico (Bourdieu, 2004a; Ortiz, 1983); o burocrático (Bourdieu, 1996); o intelectual (Bourdieu, 2002, 2004b, 2007); o econômico (Bourdieu, 2005); o político (Bourdieu, 2011); o religioso (Bourdieu, 2007); e o universitário (Bourdieu, 2017).

¹⁵ Texto original: “For instance, the use of *open concepts* is a way of rejecting positivism – but this is ready-made phrase” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 95-96 – grifo dos autores).

O grau de autonomia de cada campo ocorre ao tempo em que leis inerentes são, de certa forma, influenciadas pelo macrocosmo. Neste sentido, o campo, enquanto microcosmo (instituições, grupos e redes de pesquisa), dispõe de uma autonomia parcial em relação às imposições do macrocosmo (mundo social).

Bourdieu (2004b, p. 22) esclarece que a manifestação mais visível da autonomia de um campo é sua capacidade de desviar ('refratar') as pressões externas, ou seja, "quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis". Isso quer dizer que "quanto mais coeso for o campo internamente, maior a sua autonomia e menor o nível de interferência das pressões externas" (Stremel, 2016, p. 32). No contraponto, "a heteronomia de um campo manifesta-se essencialmente, pelo fato de os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimirem diretamente" (Bourdieu, 2004a, p. 22), ou seja, a aceitação de normas que não são próprias do campo, mas reconhecidas como válidas pelos agentes para orientar o *habitus*.

Com base em Bourdieu (1996), Thiry-Cherques (2006) explica que cada campo é definido por agentes que compartilham um *habitus* comum. O campo molda o *habitus*, enquanto o *habitus*, por sua vez, forma o campo. O *habitus* representa a internalização da estrutura social, enquanto o campo refere-se à sua exteriorização ou objetivação. Como um espaço relacional, a estrutura do campo implica uma exterioridade (o que não é o campo) e uma interioridade que é mútua: os agentes e instituições que existem e se mantêm por meio das diferenças, ou seja, como ocupantes de posições relativas na estrutura.

Todo campo é permeado por um conjunto de forças e conflitos, que apresentam características particulares em função do tipo de capital envolvido e das posições que os agentes ocupam. Dessa forma, a estrutura do campo se define como um estado de relações de força entre seus participantes, que compartilham diversos interesses fundamentais ligados à própria formação do campo. Assim, a noção de campo se traduz em um espaço de interações entre grupos que ocupam diferentes posições na estrutura, sendo marcado por relações de confronto e disputas de poder (Bourdieu, 1983b). Em termos analíticos, Bourdieu define campo como:

[...] uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Estas posições são objetivamente definidas, na sua existência e na determinação que impõem sobre seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse comanda o acesso aos elementos específicos que estão em jogo no campo, bem como por sua relação objetiva com outras posições (dominação,

subordinação homologia, etc.) (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 97 – grifo dos autores, tradução nossa)¹⁶.

O campo pode ser visto como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços”, podendo ser analisadas de maneira similar ao que se propõe no estruturalismo em geral, sem levar em conta as características de quem as ocupa (Bourdieu, 1983b, p. 89). No entanto, ao contrário do que se observa no estruturalismo de Saussure e Lévi-Strauss, como lembrado por Thiry-Cherques (2006, p. 37), “as posições na estrutura do campo são, em parte, determinadas pelos seus ocupantes e correspondem a um estado não-permanente de relações de força”. A estrutura do campo é moldada pelas relações de poder entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que competem pela hegemonia nesse espaço, ou seja, pelo controle da autoridade que define as regras e distribui o capital específico de cada campo (Bourdieu, 1983b).

Quando essa noção é transposta para o campo educacional, Bourdieu esclarece que esses espaços representam um embate entre duas formas de poder que correspondem a diferentes tipos de capital científico: o social (ou institucionalizado), relacionado à ocupação de posições de destaque nas instituições científicas; e o capital científico específico (ou puro), que se fundamenta no reconhecimento entre pares. Enquanto o capital científico puro pode ser conquistado através da contribuição para o avanço da ciência e é transmitido por um longo e gradual processo de formação, o capital científico oriundo das instituições é adquirido por meio de estratégias políticas específicas (Bourdieu, 1983b, 1989, 1996, 2004b, 2017). Embora essas duas modalidades de capital científico possam coexistir, Bourdieu (2004b, 2017) ressalta que acumular ambas é bastante desafiador, mas o peso relativo do capital científico em seu estado puro – proveniente da pesquisa – pode definir a posição do agente dentro da estrutura do campo.

Bourdieu chama de “capital” os interesses em jogo, abrangendo bens culturais, sociais e simbólicos. Assim como ocorre em disputas políticas ou econômicas, os agentes precisam acumular capital para participar do campo e, muitas vezes de forma inconsciente, utilizam estratégias que os ajudam a manter ou conquistar novas posições. Essa luta é tanto evidente, material e política quanto simbólica, envolvendo a defesa dos interesses de preservação contra aqueles que buscam subverter a ordem estabelecida no campo.

¹⁶ Texto original: “In analytic terms, a field may be defined as a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.)” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 97 – grifo dos autores).

Nessa perspectiva, o autor considera imprescindível desenvolver uma sociologia do campo científico para esclarecer que, longe de serem verdades absolutas criadas exclusivamente pela mente humana, as verdades científicas são na verdade produtos históricos de um trabalho específico, moldado pelas coerções e controles desse universo social peculiar conhecido como campo científico, que possui suas próprias regras e regularidades (Bourdieu, 2013). Assim, as ações dos agentes nesse campo se concretizam por meio de estratégias, como

[...] nos determinantes sociais da seleção dos comitês de seleção e dos critérios das comissões de avaliação, nas condições sociais de recrutamento e no comportamento dos gestores científicos, nas relações sociais de dominação que se dão sob a égide de relações de autoridade científica, freando ou impedindo muitas vezes ao invés de liberá-las, a inventividade e a criatividade, sobretudo dos mais jovens, nas redes nacionais e hoje em dia locais de cooptação, que protegem alguns dos rigores da avaliação científica e proíbem a outros a plena expressão de suas possibilidades criadoras (Bourdieu, 2013, p. 27).

A maneira como esse capital é distribuído estabelece as relações internas no campo, conferindo a ele sua estrutura (Bourdieu, 1983b). Assim, pode-se perceber que o campo científico, como qualquer outro espaço social, é uma arena de disputas por posições, com o intuito de manter ou alterar as relações de poder existentes. Embora o campo possibilite transformações, as chances de mudança dependem da posição que cada agente ocupa.

As batalhas por reconhecimento são aspectos essenciais da vida social, onde está em jogo o acúmulo de diversas formas de capital. A lógica da reprodução sugere que aqueles que detêm poder tendem a mantê-lo (Bourdieu, 1996, 2004b). A configuração do campo científico delinea-se continuamente pelo estado das relações de força entre os protagonistas em disputa (indivíduos e/ou instituições) e pela estrutura que distribui o capital específico, sendo tal estrutura um reflexo das lutas passadas, manifestando-se nas instituições e nos *habitus* que orientam as estratégias e as oportunidades objetivas dos diversos agentes.

Bourdieu (1983b) utiliza uma analogia, comparando um campo a um jogo. Nesse contexto, cada campo opera como um jogo onde as ações de seus ocupantes estão conectadas às suas posições dentro da estrutura do campo, ao *habitus*, aos recursos disponíveis (como capital econômico, cultural, simbólico etc.) e aos objetivos que guiam suas ações, seja para manter ou alterar a posição que ocupam no campo. Por isso Bourdieu (1983b) esclarece que o *habitus* é tanto a condição de funcionamento do campo como produto desse funcionamento. O significado dado por Bourdieu a jogo “é justamente essa possibilidade dos agentes atenderem às regras do campo, mas também desenvolverem estratégias de atuação orientadas pelo *habitus*” (Stremel, 2016, p. 33).

Ao tratar dos campos como áreas de posições e interações sociais, Bourdieu (1983b, 2004a) alerta que não é possível analisar as práticas dentro de um campo sem levar em conta a estrutura das relações de poder entre os seus participantes, uma vez que “os campos são os lugares de relações de forças” (Bourdieu, 2004a, p. 27). Um elemento essencial do campo é a hierarquia que permeia as relações de poder entre indivíduos, grupos ou instituições (Ortiz, 1983). Assim, ao agente que ocupa uma posição privilegiada dentro do campo são oferecidos tanto o reconhecimento quanto a oportunidade de exercer autoridade no campo.

Esse tipo particular de capital vem acompanhado de outros que, juntos, conferem uma certa estrutura e volume de capitais, resultando em poder e capitais simbólicos que, organizados em hierarquias, fortalecem as estruturas de dominação social, uma vez que limitam a mobilidade social dos agentes. Por isso, para que um agente consiga acessar posições sociais dominantes, não é suficiente apenas possuir um conhecimento técnico especializado (Cock *et al.*, 2018, p. 6).

As características que emergem na disputa científica e política por sua legitimidade dependem da estrutura do campo e da distribuição do capital de reconhecimento científico entre os envolvidos na disputa (dominantes e dominados). Bourdieu (1983a, p. 136-137 – grifo do autor) destaca que o campo científico é sempre marcado por uma luta desigual, uma vez que, em todo campo, se manifestam, “com *forças mais ou menos desiguais* segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados”, representados pelos novatos, que têm um capital científico que se torna mais relevante na medida em que os recursos científicos acumulados no campo são mais significativos.

A configuração de um campo é influenciada pela forma como o capital específico está distribuído entre os diversos agentes que nele atuam. Dentro desse contexto, os indivíduos competem pela validação de seus capitais para alcançar um certo status. As posições que os indivíduos ocupam são moldadas pela distribuição desigual de capitais. Assim, os campos se caracterizam por estruturas de posições que podem ser dominantes ou dominadas, dependendo dos tipos e das quantidades de capital que os agentes possuem. A disputa por essas posições envolve aqueles que exercem uma posição de destaque (que controlam o capital específico e têm poder sobre a sua alocação) e aqueles que se encontram em uma posição inferior (Bourdieu, 1983a, 2004a).

A análise proposta por Pierre Bourdieu sobre os campos sociais, *habitus* e capital oferece uma perspectiva rica e complexa sobre as dinâmicas sociais e as relações de poder,

conforme explicitado no decorrer deste tópico. Sua categorização do capital em econômico (riqueza material, bens financeiros), cultural (bens simbólicos, habilidades e títulos), social (acumulado em razão do relacionamento com uma rede de contatos) e simbólico, que denomina os efeitos das demais formas de capital e “é apreendido simbolicamente em uma relação de conhecimento e reconhecimento social” (Stremel, 2016, p. 35), permite uma melhor compreensão das diferentes formas de poder que os indivíduos e grupos podem exercer e acumular.

O capital econômico, como apontado por Bourdieu (2004b, p. 133), é frequentemente visto como a base que sustenta as outras formas de capital, pois ele considera que “o capital econômico é a espécie dominante, em relação ao capital simbólico, ao capital social e mesmo ao capital cultural”, refletindo em sua teoria elementos do marxismo, “pois ambos consideram o capital econômico como a base da estrutura social e que determina a posição que o sujeito ocupa” (Stremel, 2016, p. 35). Contudo, a ampliação do conceito para incluir o capital cultural, social e simbólico, além de demonstrar uma preocupação com as sutilezas das interações sociais e a multiplicidade de fatores que influenciam a posição de um agente em um campo específico, diferenciam-no de Marx, uma vez que do marxismo,

[...] Bourdieu toma as idéias da luta pela dominação e da “consciência de classe”, que integra no conceito de *habitus*. Mas ele se preocupa com o que denomina “ilusão racionalista”: o pensamento que não leva em conta a situação em que se pensa, o mundo em que se está imerso, como as teorias que partem de uma lógica dada do social, que se fundam em situações ideais de justiça, de diálogo etc. Bourdieu também se afasta das categorias marxistas ligadas à luta de classes: falsa consciência, alienação, mistificação etc. Para ele, a dominação se exerce sempre mediante violência, seja ela bruta ou simbólica, seja mediante coação física, sobre os corpos, seja através da coação espiritual, sobre as consciências (Thiry-Cherques, 2006, p. 29-30).

Pierre Bourdieu, com suas noções de campo e *habitus*, oferece uma perspectiva valiosa para a análise das redes de pesquisa em Financiamento da Educação, especialmente no contexto da política educacional no Brasil. A teoria dos campos refere-se a espaços sociais onde atuam diferentes agentes e instituições, cada um com seu capital específico (econômico, cultural, social e simbólico), que interagem e competem por posições de poder e influência. No campo acadêmico da política educacional, as redes de pesquisa podem ser compreendidas como um conjunto de relações e interações entre pesquisadores, instituições de ensino e agências de financiamento. Essas redes são influenciadas por diversos fatores, como a distribuição de recursos financeiros, a legitimação de saberes e a construção de identidades profissionais, dinâmicas que serão analisadas nos Capítulos 3 e 4.

O *habitus*, por sua vez, representa as disposições duráveis que orientam o comportamento e as práticas dos indivíduos, moldadas por suas experiências e pelo contexto social. No âmbito das redes de pesquisa, o *habitus* dos pesquisadores pode influenciar suas escolhas de temas de pesquisa, metodologias e colaborações, refletindo normas e valores predominantes no campo. Essas abordagens bourdieusianas oferecem uma base teórica reflexiva para investigar como as redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste (microcosmo) se constituem e operam no campo acadêmico Política Educacional nos PPGEs.

2.2 Perspectivas da constituição das redes de pesquisa a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu

Como abordado anteriormente, o campo da pesquisa em educação é dinâmico e importa compreender as práticas engendradas pelas redes de pesquisa no processo de produção do conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos PPGEs das IFES do Nordeste brasileiro. Para tanto, as contribuições teóricas da noção de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu são essenciais para a compreensão das dinâmicas que criam e moldam as redes de pesquisa em Financiamento da Educação como parte do campo acadêmico política educacional. A noção de campo científico/acadêmico, assim como o conceito de *habitus*, proporciona uma estrutura teórica robusta para investigar como as relações de poder, as práticas acadêmicas e as condições históricas influenciam a produção de conhecimento nessa área.

A compreensão da dinâmica do campo requer do pesquisador atenção e uma abordagem cuidadosa em três etapas, a saber (Bourdieu; Wacquant, 1992, pp. 104-105)¹⁷: i) analisar a posição do campo em relação ao campo de poder, ou seja, identificar o espaço de posições em que os agentes dominantes estabelecem seu poder e firmam o monopólio de produção cultural no campo das relações de classes. Este monopólio é responsável pelo movimento das lutas geradas e pela ação iminente de dois princípios de hierarquização – o primeiro, sob o critério heterônimo que favorece os agentes que dominam econômica e politicamente as relações dentro

¹⁷ Texto original: “An analysis in terms of field involves three necessary and internally connected moments. First, one must analyze the position of the field vis-à-vis the field of power. [...] Second, one must map out the objective structure of the relations between the positions occupied by the agents or institutions who compete for the legitimate form of specific authority of which this field in the site. And, third, one must analyze the habitus of agents, the different systems of dispositions they have acquired by internalizing a determinate type of social and economic condition, and which find in a definite trajectory within the field under consideration a more or less favorable opportunity to become actualized” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 104-105).

do campo, e o segundo relacionado à autonomia que contribui para a construção das regras de funcionamento do jogo; ii) mapear a estrutura interna que compõe o campo científico, com intuito de evidenciar as estruturas objetivas presentes nas relações entre os agentes e instituições que impõem sua legitimidade cultural. Tal etapa permite a identificação de quem detém poder e legitimidade dentro do campo e como isso se relaciona com as diferentes formas de capital (dominantes e dominados); e, por fim, iii) promover a análise do *habitus* dos agentes, suas disposições individuais adquiridas e determinadas pelas condições social e econômica, e como influenciam suas ações e estratégias dentro do campo na disputa por melhores posições, visando obter suas recompensas.

A concepção de campo e *habitus*, proposta pelo sociólogo, é fundamental para entender as dinâmicas sociais e culturais, especialmente no que se refere à produção de conhecimento e à configuração das relações de poder estabelecidas nos campos científico, político, econômico, cultural etc. O funcionamento de um campo, dentre estes, o campo científico, “se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos”, o que pressupõe disputas internas “e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (Bourdieu, 1983b, p. 89).

As lutas por reconhecimento e autoridade não são apenas questões de mérito ou qualidade do trabalho, mas estão profundamente enraizadas nas posições sociais e nas relações de força que existem entre os agentes. As posições que os indivíduos ocupam dentro desse campo influenciam suas práticas e “estão todas orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.)”, mostrando sempre “uma dupla face” no interesse da atividade científica e criando “estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse” (Bourdieu, 1983a, p. 124). Aqueles que estão em posições dominantes, como instituições prestigiadas ou acadêmicos reconhecidos, têm um maior controle sobre a definição do que é considerado “válido” ou “legítimo” no âmbito científico. Em contraste, os agentes em posições dominadas frequentemente enfrentam desafios significativos para serem ouvidos e reconhecidos (Bourdieu, 1983a).

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas

disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas a sua posição (Bourdieu, 2004a, p. 29).

Em acordo com o excerto bourdieusiano, é importante ressaltar que o dinamismo do campo pode ser influenciado por agentes que, até agora, não têm grande visibilidade, a menos que surja uma descoberta inovadora que desafie as bases da ordem científica estabelecida. Isso poderia levar a uma reavaliação dos próprios princípios que regem a distribuição de capitais específicos e as regras do jogo dentro do campo científico.

Além disso, as lutas no campo científico também refletem interesses mais amplos que estão interligados a outros campos, como o campo político e o campo econômico. A intersecção entre esses campos pode gerar tensões e alianças, impactando a produção de conhecimento e a forma como ele é disseminado e aplicado na sociedade. Assim, a análise do campo, segundo Bourdieu (2004b), fornece uma lente poderosa para entender não apenas as práticas científicas, mas também as estruturas sociais que moldam essas práticas, revelando como as relações de poder permeiam todos os aspectos da vida social (Cock *et al.*, 2018).

Bourdieu (2004a; 2004b) argumenta que as relações entre os agentes e as instituições são estruturadas por capitais específicos, como o capital científico (conhecimento, habilidades, publicações) e o capital social (redes de contatos, colaborações). Essas relações são dinâmicas e estão em constante negociação, com os agentes buscando aumentar seu capital e sua posição dentro do campo. A demarcação do campo científico, segundo Bourdieu (2004b), ocorre através de lutas simbólicas e práticas que definem o que é considerado conhecimento legítimo e quem tem o direito de produzi-lo. As instituições desempenham um papel crucial nesse processo, estabelecendo normas, critérios de avaliação e mecanismos de legitimação que influenciam a distribuição de recursos e o reconhecimento dos agentes.

Bourdieu (2004a, p. 23) ainda afirma que os agentes, que têm por delegação comandar os pontos de vista e as intervenções científicas, bem como “[...] os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. [são definidos pela] estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são [...] os princípios do campo”. Em outras palavras, essa estrutura é o que define o que é permitido e o que não é, frequentemente influenciada pela posição ocupada pelos agentes em campo; “é o lugar de ‘onde se fala’ que norteará as ações dos agentes e seu poder de dominação para travar uma luta legítima contra os seus adversários” (Guimarães, 2016, p. 100).

A luta científica é uma luta armada entre adversários que possuem armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico coletivamente acumulado *no e pelo campo* (portanto, em estado incorporado, em cada um dos agentes) seja mais importante e que estejam de acordo ao menos para invocar, como uma

espécie de árbitro último, o veredito da experiência, isto é, do "real". [...] é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao "real", acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses [...] (Bourdieu, 2004a, p. 32-33 – grifo nosso).

Em síntese, Guimarães (2016, p. 100) afirma, com base em Bourdieu (2004a), que existem duas formas de poder que operam no campo científico. Essas formas são caracterizadas como tipos de capital, cada uma com suas próprias leis de acumulação e modos distintos de transmissão: i) poder institucional – de natureza “temporal” (ou política), que se relaciona às posições de prestígio dentro das instituições científicas e ao controle sobre os meios de produção e reprodução adquiridos por estratégias políticas; ii) poder específico – diretamente vinculado à ideia de “prestígio pessoal” e reconhecimento obtido pelos agentes, também referido como capital científico “puro”, pois se baseia nas contribuições feitas para o avanço da ciência.

As duas formas de capital supramencionadas são fundamentais para estruturar o campo adequadamente e criar condições ideais para que os capitais específicos dos agentes dominem o espaço homólogo de tomada de posição. A disputa pela autoridade científica constitui um tipo de capital social que permite aos agentes monopolizar os meios de produção e os mecanismos que, constituintes no campo, podem ser acumulados, transmitidos e até mesmo convertidos em outras formas de capital. Isso ocorre porque, quanto mais autônomo for o campo em suas decisões, maior será a tendência dos produtores em considerar seus próprios concorrentes como possíveis clientes.

[...] num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-los sem discussão ou exame. De fato, somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos (Bourdieu, 1983a, p. 127).

Bourdieu (1983a, p. 127) descreve as especificidades do campo científico afirmando que os concorrentes não podem se distinguir contestando seus predecessores já reconhecidos, pois correm o risco “de se tornarem ultrapassados e desqualificados”, comprometendo suas aquisições na construção distintiva que os supera, visto que o reconhecimento, garantido e mantido por uma ordem estabelecida pelos pares-concorrentes, é resultado de um conjunto de sinais específicos que consagram os membros presentes em um determinado campo.

É função do valor distintivo de seus produtos e da originalidade (no sentido da teoria da informação) e que se reconhece coletivamente à contribuição que

ele traz aos recursos científicos já acumulados. O fato de que o capital de autoridade proporcionado pela descoberta seja monopolizado pelo primeiro a fazê-la ou, pelo menos, por aquele que a torna conhecida e reconhecida, explica a importância e a frequência das questões de prioridade (Bourdieu, 1983a, p. 131 – grifo do autor).

Os agentes se empenham em impor o valor de seus produtos e sua autoridade científica através de uma definição legítima de como pensar e fazer ciência. Isso inclui a delimitação de problemas, métodos e teorias que compõem seu trabalho, dentro dos limites do campo científico (Bourdieu, 1983a). A ocupação legítima e dominante por determinados agentes talentosos no espaço de produção confere-lhes posições de elite na hierarquia dos valores científicos, permitindo-lhes ditar as regras do jogo.

É no campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (Bourdieu, 1983a, p. 126).

De acordo com Hey (2008), o conhecimento mútuo e a classificação que os agentes fazem de seus colegas constituem uma forma de observar a materialização do campo científico. As relações estabelecidas e o processo de legitimação dentro desses espaços compõem o produto acadêmico produzido por esses agentes. A autora ressalta a arbitrariedade do sistema ao indicar que, para o funcionamento do campo científico, é necessário relacionar a avaliação dos pares à posição do agente no espaço de produção acadêmica ou espaço social global.

Ao analisar a instituição do campo acadêmico política educacional no Brasil, Stremel (2016, p. 36) pondera, com base em Catani (2011), que o “aparato epistêmico-prático desenvolvido por Bourdieu para desvendar os mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa, também pode, por meio do estabelecimento de relações de homologia, contribuir para o estudo dos campos sociais brasileiros”. Importante destacar que, segundo Bourdieu (2004b, p. 170), “a homologia pode ser descrita como uma semelhança na diferença”, lembrando que, ao “afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes” entre campos diferentes, não significa assumir que os campos são idênticos.

Além disso, a ideia de homologia entre campos sociais sugere que as mudanças observadas em um campo podem ressoar em outro. No caso do campo acadêmico da política educacional, as interações com outros campos – como o político, o econômico e o social – são fundamentais para entender como as redes de pesquisa se formam e se estabelecem. As alianças

entre pesquisadores e instituições podem ser vistas como reflexos das lutas de poder e das estratégias de posicionamento dos agentes envolvidos.

Concernente ao conceito de *habitus*, este serve como uma ferramenta teórica que ajuda a compreender certa uniformidade nas disposições, gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos que compartilham uma mesma trajetória social. Bourdieu (1983a, p. 66 – grifo do autor) pontua “que a identidade das condições de existência *tende* a produzir sistemas de disposições semelhantes (*pelo menos parcialmente*)”. Neste sentido, concorda-se com Setton (2002, pp. 64-65) ao afirmar que “o conceito consegue apreender o princípio de parte das disposições práticas normalmente vistas de maneira difusa”, porém como “um estoque de disposições incorporadas” que são postas em prática “a partir de estímulos conjunturais de um campo” e, enquanto produtos da socialização, “são constituídos em condições sociais específicas” produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, bem como em espaços distintos, como a família, a escola, a universidade, grupos de pesquisadores etc.

Argumenta-se, no estudo da constituição das redes de pesquisa em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas (aqui compreendido como um microcosmo), que o contexto histórico (político, social, econômico) é um elemento fundamental para entender as transformações e os desafios enfrentados pelos agentes (instituições, pesquisadores, grupos de pesquisa) no campo acadêmico política educacional (nesta tese entendido como um macrocosmo). Cada período histórico traz consigo suas demandas, tensões e possibilidades, que se refletem nas temáticas abordadas pelas redes de pesquisa. As redes de pesquisa que emergem nesse campo são, portanto, produtos dessas interações e das condições históricas que as cercam.

A aplicação da noção de campo e *habitus* à análise do campo acadêmico da política educacional no Brasil enriquece a compreensão das complexas interações que constituem e moldam as redes de pesquisa em Financiamento da Educação. O conceito de campo, conforme discutido, refere-se aos diversos espaços da prática social que possuem lógicas e dinâmicas específicas, apesar das homologias que os unem, nos quais organizam-se as relações entre os agentes de acordo com objetivos e práticas distintas. Nesse sentido, Stremel (2016, p. 36 – grifo nosso) afirma, a partir do processo histórico, que

[...] a política educacional vem adquirindo sua especificidade e se institucionalizando no Brasil como um campo acadêmico por meio de diversos aspectos, que estão relacionados à expansão da produção acadêmica sobre política educacional, à institucionalização da Pós-Graduação, à criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, de disciplinas na Graduação, de associações científicas e grupos de trabalho dentro de associações, de

periódicos especializados, de eventos científicos específicos e *redes de pesquisa*.

Stremel (2016), em estudo sobre o campo acadêmico da política educacional no Brasil, destaca a importância da criação de associações científicas (Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, criada em 1961, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, criada em 1976), como marcos instituintes da história de constituição do campo. Para a autora, a criação dessas associações constitui marco na estruturação do campo, pois elas fornecem um espaço para a troca de conhecimento e a definição de pautas relevantes para a pesquisa em política educacional. Essas associações não apenas promovem eventos e publicações, mas também estabelecem normas e critérios que orientam a produção acadêmica. A partir da perspectiva de Bourdieu (2004a, p. 23), Stremel (2016) enfatiza como as relações entre pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições científicas moldam as dinâmicas e hierarquias desse campo, uma vez que “a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes”,

[...] determina e orienta como o campo se desenvolve, [pois] em todos os campos, os agentes estão envolvidos em uma luta para a definição das estruturas simbólicas legítimas do campo que são as formas de fazer, de pensar, os princípios de hierarquização, etc. Os princípios que ordenam o campo e as suas regras específicas resultam da atividade do campo e da teia de relações entre os seus diferentes agentes (Stremel, 2016, p. 38).

Gatti (2005) descreve a evolução do intercâmbio entre pesquisadores e pesquisas no Brasil, especialmente no campo da educação, a partir de iniciativas promovidas pela Anped em 1978. A autora destaca a criação de um Programa Integrado de Educação, que envolveu diversas agências de fomento, como CNPq, Finep, INEP¹⁸ e Capes, entre 1981 e 1992. O programa começou com um projeto piloto e foi marcado por reuniões de avaliação que buscavam integrar as ações das diferentes agências.

Ao final do programa, a Anped elaborou um documento que não só avaliava os resultados alcançados, mas também oferecia sugestões para o futuro. Gatti (2005) ressalta que, após as etapas do Programa, houve uma vinculação com os grupos de trabalho da Anped, o que permitiu um aperfeiçoamento nas organizações de trabalho e um aumento no número de participantes. O programa se destacou pelo impacto positivo e pelo amadurecimento que apresentou ao longo de sua implementação, evidenciando a importância do trabalho colaborativo entre as instituições envolvidas na pesquisa educacional.

¹⁸ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A complexidade do campo acadêmico da política educacional, sua estrutura e a dinâmica de poder que permeia as relações entre os diversos atores envolvidos evidenciam que o campo acadêmico da política educacional não é um espaço neutro, mas um local de disputa onde diferentes agentes (intelectuais, pesquisadores, formuladores de políticas, professores, coordenadores de grupos de pesquisa, entre outros) buscam afirmar suas visões e interesses na produção e legitimação dessas políticas. Essa luta por reconhecimento e legitimidade pode influenciar não apenas as políticas que são implementadas, mas também a forma como o conhecimento educacional é produzido e utilizado (Stremel, 2016).

Catani (2004) complementa essa análise ao enfatizar que a produção de conhecimento no campo educacional foi fortemente direcionada para a resolução de problemas práticos, muitas vezes desconsiderando as especificidades dos espaços educacionais. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem crítica que não apenas considere os aspectos técnicos e prescritivos das políticas educacionais, mas também as narrativas e discursos, nos quais há disputas pelo direito de impor o que é "legítimo" a respeito da educação. Assim, a articulação entre os conceitos de capital, *habitus* e campo de Bourdieu permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais que afetam a educação, destacando a importância de uma reflexão crítica sobre os interesses subjacentes às políticas educacionais e sobre a maneira como o conhecimento é produzido e validado nesse campo.

Ainda sobre as peculiaridades do campo acadêmico da política educacional, Stremel (2016, p. 40) revela a complexidade e a interdependência entre o campo acadêmico e o campo de atuação política, “uma vez que as ações deste é objeto de estudo daquele”. A autora esclarece, a partir de estudos de Hey (2008), que há uma fronteira viva entre esses dois campos, pois

As interfaces entre esses dois campos são também estreitadas pelo fato de que o campo acadêmico utiliza um aparato institucional assegurado pelo Estado (universidades e agências financiadoras: Capes, CNPq, Finep, entre outras). Por meio do apoio de agências financiadoras estatais, torna-se possível, por exemplo, a produção de periódicos, promoção de eventos científicos, formação de associações, centros e grupos de pesquisa, etc. (Hey, 2008). Nesse sentido, o campo acadêmico não escapa aos determinantes de sua fronteira, na medida em que o campo político acaba condicionando, muitas vezes, os objetos de estudo das pesquisas, bem como padrões de produção acadêmica (Stremel, 2016, p. 40).

As agências financiadoras estatais, como a Capes, CNPq, Finep e FAPs, desempenham um papel crucial nesse cenário. Elas não apenas fornecem recursos financeiros, mas também definem critérios e prioridades que podem direcionar a produção do conhecimento. Isso se reflete na escolha de temas que são considerados relevantes ou prioritários, os quais muitas vezes atendem a interesses governamentais ou sociais mais amplos.

Além disso, a pressão por resultados e a necessidade de atender a padrões de qualidade e produtividade exigidos pelos órgãos reguladores da Pós-Graduação, âmbito no qual a maior parte das pesquisas brasileiras se desenvolve, podem levar os pesquisadores a se adaptarem a essas demandas, o que talvez impacte na autonomia e na originalidade de suas investigações. Krawczyk (2012) enfatiza a importância de discutir as condições em que a pesquisa é produzida, sugerindo que é fundamental entender como esses fatores externos afetam a dinâmica da pesquisa acadêmica e, consequentemente, a política educacional.

A criação das linhas e dos projetos de pesquisa cadastrados, bem como dos grupos de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste em virtude de mudanças na estrutura da Pós-Graduação no Brasil, a partir dos anos 1990, são aspectos fundantes na compreensão do campo em análise. Santos (2008), ao investigar a experiência de pesquisadores vinculados à linha de pesquisa Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste brasileiro, revela *insights* importantes sobre como o *habitus*, conceito proposto por Pierre Bourdieu, influencia a inserção e a legitimação desses pesquisadores no campo. Segundo a pesquisadora, o *habitus*, que se refere ao conjunto de disposições, práticas e modos de pensar que os pesquisadores desenvolvem ao longo de suas trajetórias, direciona a escolha de temas de pesquisa.

Santos (2008) ainda sugere que aqueles que já estão imersos no campo da política educacional e que internalizaram as normas e expectativas desse ambiente por meio do *habitus* tendem a ter uma visão mais aguçada para identificar e explorar novas pautas e objetos de estudo. Essa capacidade de perceber e abordar questões inovadoras não apenas enriquece o campo de pesquisa, mas também fortalece a posição do pesquisador, conferindo-lhe maior legitimidade e reconhecimento.

Outro aspecto levantado para compreensão de como se formam e atuam as redes de pesquisa que produzem sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na região Nordeste foi a construção do espaço dos agentes que tomam os temas deste campo como objeto de estudo. Neste sentido, o Currículo Lattes dos pesquisadores, disponível no CNPq, foi a base utilizada para extrair os dados necessários à investigação proposta. É relevante examinar as produções desenvolvidas no âmbito dos PPGEs, buscando identificar “o que” tem sido produzido e “como” as redes de pesquisa/pesquisas em rede vem se constituindo e contribuindo para consolidação da referida temática no campo em questão. A análise dessas produções pode revelar tendências, lacunas e novas direções para a pesquisa,

além de evidenciar como os pesquisadores se posicionam dentro desse campo, revelando o *habitus*.

Em suma, a estrutura do campo acadêmico da política educacional é moldada por uma complexa rede de relações entre diferentes agentes, onde linhas, projetos, grupos e redes de pesquisa desempenham papéis fundamentais na configuração do conhecimento produzido e na definição das diretrizes de pesquisa. Bourdieu (2011) enfatiza que, mesmo em um contexto global, as relações e fenômenos sociais se manifestam de formas particulares dentro de cada campo. Assim, o campo da política educacional adquire características próprias que refletem as especificidades e interesses dos pesquisadores e das práticas educacionais no Brasil. À medida que a pesquisa em educação avança, o interesse por estudos de política educacional se intensifica e variadas temáticas surgem, dentre estas o Financiamento da Educação, conforme estudos desenvolvidos por Silva *et al.* (2014), Cruz e Jacomini (2017), Jacomini e Cruz (2019), Duarte e Cruz (2023), contribuindo para a definição e consolidação desse campo específico.

Para fechar o tópico, é fundamental discorrer sobre os fundamentos invariantes da definição de campo sumarizados por Bernard Lahire¹⁹ (2002), a partir de dois artigos publicados por Bourdieu – “*Quelques propriétés des champs*” em 1980 e “*Le champs littéraire*” em 1991 – nos quais ele fornece indícios importantes para compreensão do campo científico, a saber:

- Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global.
- Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irredutíveis às regras do jogo ou aos desafios de outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro).
- Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições.
- Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições.
- As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital.
- O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados.
- A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo.

¹⁹ “Segundo Lahire (2002), Bourdieu deixa como legado intelectual um verdadeiro ‘tesouro sociológico’, que reúne esquemas interpretativos múltiplos, extraídos do conjunto do patrimônio internacional de ciências humanas e sociais. Sua reflexão transgrediu as fronteiras que separam (tanto no âmbito das instituições quanto das representações) o campo da psicologia do campo da sociologia, a esfera mental (ou psíquica) da esfera social, o individual do coletivo. Em virtude da complexidade e da amplitude da obra de Bourdieu, Lahire propõe uma espécie de ‘fidelidade crítica’, capaz de assegurar uma adequada apropriação dessa preciosa herança, que consiste na aplicação ‘infinita’ de sua teoria em novos campos. Essa aplicação testemunha a continuidade de suas interrogações e de sua vontade permanente de testar seus conceitos em análises de inúmeros objetos e de múltiplos campos sociais. Lahire ressalta ainda que seu esforço teórico poderá ser ‘(mal)tratado’ se predominar a ignorância e o desdém de um lado e a adoração ingênua de outro” (Valle, 2007, p. 120 – grifos da autora).

- As estratégias dos agentes são entendidas se as relacionarmos com suas posições no campo.
- Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos “últimos a chegar”). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, “ortodoxos” e ‘heterodoxos’.
- Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem.
- Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico.
- A cada campo corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo, o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo.
- Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo.
- Um campo possui uma autonomia relativa; as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas (Bernard Lahire, 2002, pp. 47-48 – grifos do autor).

Esses elementos são fundamentais para a compreensão da estratificação social e da reprodução cultural, uma vez que destacam como o acesso e a mobilização de diferentes formas de capital podem perpetuar desigualdades e influenciar trajetórias sociais. A obra de Bourdieu, portanto, não apenas fornece um arcabouço teórico para a análise social, mas também provoca reflexões profundas sobre as condições que permitem ou dificultam a mobilidade social e a mudança cultural. Nesse sentido, “investigar as políticas educacionais sob o olhar da Teoria do Campo implica buscar compreender como é distribuído e gerido o poder dentro de um campo, olhando para o modo como se constituem o *habitus* e os capitais pertencentes a ele” (Neitzel; Pellegrini, 2022, p. 16). A próxima seção explicita sobre a metodologia empregada na pesquisa.

2.3 Aspectos metodológicos na construção do objeto de estudo

Apreende-se, a partir de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 64), que, “para saber construir o objeto e conhecer o objeto que é construído, é necessário ter consciência de que todo objeto propriamente científico é consciente e metodicamente construído [...]”. A produção do conhecimento, movida por interesses epistemológicos e/ou ideológicos, não se furta a essa afirmação bourdieusiana, sendo necessária a vigilância epistemológica e o processo de crítica intersubjetiva, visando garantir a objetividade científica na construção do objeto.

Sánchez Gamboa (2012) afirma que a pesquisa científica é composta de escolhas teóricas que orientam as escolhas metodológicas numa tentativa de resposta para um problema. O autor, ao propor a utilização de um esquema paradigmático, afirma que “algumas das possíveis análises [que] se referem à qualidade, à eficácia, à utilização, às diferentes orientações, aos temas tratados, às técnicas, aos métodos utilizados, às correntes epistemológicas e filosóficas que fundamentam a investigação” são recursos necessários na análise da produção científica (Sánchez Gamboa, 2012, p. 63).

Ainda numa dimensão operacional sobre a lógica da pesquisa científica, Sánchez Gamboa (2013) chama atenção para a dialética entre a pergunta e a resposta e pontua que é a partir da inquietação (dúvida) gerada pela pergunta que o problema de pesquisa ganha forma, se materializa. A dúvida expressa a tensão permanente no jogo das perguntas e respostas que movem os homens a buscar soluções a partir da necessidade real e concreta em que vivem, pois é a necessidade que

[...] cria as condições para a construção dialética entre a pergunta e a resposta. Essa necessidade tem a possibilidade de ser compreendida quando problematizada. A pergunta se origina na necessidade problematizada e a resposta só acontece pela exigência da pergunta. A resposta só existe se há pergunta e a pergunta existe se há a problematização da necessidade. A necessidade problematizada é a condição que possibilita tanto a pergunta quanto a resposta (Sánchez Gamboa, 2013, p. 96).

Apreende-se, portanto, que os problemas postos pelos pesquisadores já trazem, pela sua própria característica material, as condições de serem respondidos. E que cabe a dúvida, como “expressão qualificada” da relação do sujeito com o desconhecido, de ser concreta, determinada e específica para ter possibilidade de vir a ser um processo de conhecimento, diante da necessidade real do homem frente ao desconhecido (Sánchez Gamboa, 2013, p. 98). Portanto, elabora-se teoricamente um problema e sua possível solução, para depois testá-lo submetendo-o à crítica intersubjetiva e avaliação constante no intuito de respostas cientificamente válidas, evidenciando que o conhecimento científico é provisório, estando sempre sujeito a revisões, de onde provém seu caráter falibilista²⁰.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa identifica-se com um estudo de natureza exploratória-descritiva. Gil (2008, p. 28) esclarece que as pesquisas descritivas são as que têm

²⁰ O conceito falibilista da ciência sustenta que todo conhecimento científico é provisório, passível de revisão, refutação ou aprimoramento à luz de novas evidências ou argumentos. Segundo Popper (1975, p. 305), “a ciência não é um sistema de enunciados certos ou bem estabelecidos, nem é um sistema que avance continuamente em direção a um estado de finalidade. [...] ela jamais pode proclamar haver atingido a verdade ou um substituto da verdade, como a probabilidade”. Essa concepção rompe com a ideia de verdades absolutas e considera o erro como parte constitutiva do progresso científico. Nesse sentido, o conhecimento científico é sempre conjectural e aberto à crítica, caracterizando-se por um dinamismo investigativo e autorreflexivo.

“como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Em harmonia com esse caráter exploratório-descritivo, o estudo objetivou analisar o processo de constituição e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro, revelando aspectos ainda não sistematizados acerca do processo a partir do recorte temporal estabelecido. Para alcance do objetivo circunscrito nesta investigação, foram considerados alguns referenciais teórico-metodológicos orientadores do percurso, bem como os instrumentos utilizados e a operacionalização empreendida para coleta e análise de dados empíricos.

Quanto à abordagem do problema, é quanti-qualitativa, pois os procedimentos metodológicos reivindicaram o uso de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Minayo (2009) esclarece que não existe dicotomia entre as pesquisas que fazem uso de abordagem mista, pois ambas não se opõem hierarquicamente, ao contrário, se complementam como proposto por alguns estudiosos (Richardson, 2008; Sánchez Gamboa, 2003, 2013; Santos Filho, 2013). Minayo (2009, p. 22) defende que entre os dois tipos de abordagem “há uma oposição complementar, que quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Dessa forma, não existe sobreposição ou predominância entre elas, pois a correta utilização ou adequação da abordagem quanti-qualitativa vai depender do domínio que o pesquisador tem no emprego de ambas as tipologias diante do conhecimento das particularidades e especificidades do objeto investigado. Nessa vertente, Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013, p. 9) compreendem que as controvérsias existentes em torno dos paradigmas quanti-qualitativos são um falso conflito, uma vez que,

[...] as opções de pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias de pesquisas, ao tipo de resultados esperados etc.

Apreende-se do excerto que a diversidade de objetos pesquisados requer métodos que se ajustem à natureza do objeto investigado e que, por sua própria complexidade, os fenômenos precisam ser estudados sob os mais diversos ângulos e diferentes metodologias, exigindo que as abordagens contribuam com uma explicação e compreensão mais aprofundada (Santos Filho,

2013)²¹. Assim, o estudo ora apresentado pauta-se pela abordagem quanti-qualitativa ou mista. A análise quantitativa foi aplicada ao tratamento dos dados coletados, enquanto a análise qualitativa orientou a interpretação dos documentos e entrevistas.

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (Richardson, 2008, p. 70).

Richardson (2008) também postula que a pesquisa atual deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos ou entre ponto de vista estatístico e não estatístico, uma vez que o que é medido não deixa de ser uma qualidade, independente de quão precisa seja a medida. Dessa forma, a abordagem *quanti-qualitativa*²² nesta pesquisa tem a intenção de garantir resultados mais precisos, evitando distorções e, conseqüentemente, possibilitando inferências mais seguras nas análises de cunho qualitativo do *corpus* em análise.

Dessa forma, o estudo valeu-se da quantificação de dados para explicitar, através da análise e interpretação do material a ser sistematizado, as diferentes características apresentadas, de forma explícita ou implícita, na produção do conhecimento em redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação. Quanto ao aspecto qualitativo, buscou-se uma análise interpretativa voltada para a compreensão de determinado fenômeno, visando contribuir, num nível maior de profundidade, a complexidade de determinado problema (Richardson, 2008).

O procedimento técnico adotado para a composição da amostra foi a pesquisa documental e bibliográfica, bem como entrevistas com pesquisadores expoentes na orientação/produção acadêmica e coordenadores das pesquisas nacionais em rede, ambos acerca da temática financiamento da educação. Além disso, utilizou-se como recurso adicional o *software ScriptLattes*²³ de análise quanti-qualitativa. Importante mencionar que o projeto

²¹ No campo da pesquisa educacional, no final da década de 1980, vários autores contribuíram com as discussões sobre os variados métodos utilizados em uma investigação e apresentaram debates com posicionamentos e perspectivas diferentes, dentre estes Luna (1988) e Franco (1988).

²² A expressão *quanti-qualitativa* no contexto deste estudo não tem, como intento, ser usada no sentido de fortalecer o debate sobre as diferenças, desafios e potencialidades relacionadas à tradicional discussão entre pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa. Ao contrário, ela se insere nessa vertente no sentido de fortalecer e evidenciar a completude do uso das referidas abordagens, concomitantemente, na pesquisa educacional.

²³“O ScriptLattes é uma ferramenta computacional que baixa os currículos dos pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), extrai informações acadêmicas e profissionais, cria relatórios de produção, gráficos de colaboração e de internacionalização da pesquisa e mapas

referente a esta pesquisa foi aprovado pelo parecer nº 6.737.469, em 02 de abril de 2024, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI), sob o processo CAAE: 76197623.6.0000.5214.

Segundo Gil (2008) e Cellard (2012), a pesquisa documental apresenta enfoques distintos. Gil (2008, p. 51) a define como levantamento de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51), destacando sua dimensão instrumental e a possibilidade de orientar análises quantitativas ou qualitativas. Cellard (2012), por outro lado, atribui ao documento caráter interpretativo mais profundo, considerando o documento escrito fonte preciosa para o pesquisador na reconstrução de fatos importantes referentes ao passado recente, pois permite acrescentar a dimensão temporal à compreensão do social, favorecendo a observação de processos de mudança e continuidade. Para o autor,

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. [...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc., bem como de sua gênese até os nossos dias (Cellard, 2012, p. 295).

O autor reconhece também limites metodológicos, uma vez que “a informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2012, pp. 295-296), ou seja, não oferece ao pesquisador possibilidade de esclarecimentos adicionais. Essas perspectivas, embora distintas, não se excluem, ao contrário, podem ser vistas como complementares. A concepção de Gil (2008) evidencia a maleabilidade do material documental em função dos objetivos da pesquisa, enquanto a análise de Cellard (2012) ressalta sua densidade interpretativa e temporal, sem deixar de alertar para seus limites. Assim, a pesquisa documental pode ser compreendida como um método que, ao mesmo tempo, oferece flexibilidade de uso e exige do pesquisador rigor crítico para não tomar os documentos espelhos neutros da realidade, mas, sim, construções históricas e sociais que precisam ser interpretadas.

Em uma abordagem ampla, uma grande diversidade de materiais pode ser considerada como documento ou fonte (Richardson, 2008; Cellard, 2012). Assim, para a consecução da pesquisa, definiram-se como documentos as publicações, documentos oficiais, materiais

geográficos de investigação, contribuindo para explorar, identificar ou validar padrões de atividades científicas, trazendo informação bibliométrica e/ou cientométrica sobre um grupo de pesquisadores” (Guimarães, 2016, p. 167).

impressos e digitais que perfazem o conjunto de fontes deste estudo. No caminho para a construção de um *corpus* satisfatório para a pesquisa, foi necessário voltar ao material coletado na dissertação desta acadêmica. Aqui cabe uma ressalva, para esclarecer que a pesquisa se diferencia do estudo desenvolvido no mestrado, porém é fundamental considerar como fator motivador e intrínseco para a realização deste estudo a trajetória acadêmica da pesquisadora. Para realização da monografia no Mestrado em Educação, foi realizado um levantamento documental a respeito do Financiamento da Educação, no período de 1990 a 2019, objetivando compreender o panorama epistemológico da produção acadêmica em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste brasileiro (Duarte, 2021).

Para este estudo, que tem como objetivo geral analisar o processo de constituição e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior da região Nordeste, conforme exposto na Introdução, os objetivos específicos direcionam a investigação para outro campo, pois pretendem: a) caracterizar as redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES do Nordeste brasileiro; b) identificar os grupos de pesquisa das IFES nordestinas que participam das redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação; c) delinear o perfil acadêmico-profissional dos docentes orientadores que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no Nordeste; e d) analisar as estratégias dos agentes que participam de redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação no Nordeste para fomentar a produção e circulação do conhecimento sobre o tema.

Esse esclarecimento inicial se faz necessário, porque foi utilizado o mesmo banco de dados²⁴ e repetiram-se os mesmos descritores da pesquisa realizada por Duarte (2021) para busca *online* das teses e dissertações que compõem o *corpus* inicial do trabalho em foco. Conforme Duarte (2021), a escolha teve como orientação as palavras-chave utilizadas na coleta dos trabalhos classificados no eixo seis da pesquisa nacional “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências 2000 – 2010” (Silva *et al.*, 2014)²⁵,

²⁴ Repositórios Institucionais das universidades federais do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); o Portal Brasileiro de Dados Abertos; e o Catálogo de Teses e Dissertações Capes.

²⁵ Pesquisa nacional intitulada “A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)”, financiada pelo CNPq/Capes, Edital/Chamada nº 07/2011. Classificação dos eixos da pesquisa: **Eixo 1** – Planejamento e gestão; **Eixo 2** - Avaliação; **Eixo 3** - Qualidade; **Eixo 4** - Estado e reformas educacionais; **Eixo 5** - Políticas de formação de professor e carreira docente; **Eixo 6** - Financiamento; **Eixo 7** - Abordagens teórico-metodológicas; **Eixo 8** - Análise de programas e projetos; **Eixo 9** - Políticas inclusivas.

e dos eixos temáticos dos grupos de trabalho dos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca)²⁶.

Na atualização do banco de dados inicial, foram localizados 26 estudos na temática foco, que, somados aos 87 categorizados na dissertação de Duarte (2021), totalizaram 113 trabalhos²⁷. Este processo inicial foi fundamental para identificação/atualização da relação dos agentes que produziram sobre o tema objeto da pesquisa no campo acadêmico Política Educacional nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste, totalizando 54 pesquisadores/orientadores. Todas as produções foram sistematicamente organizadas em planilha *Excel*, formando um banco de dados com as seguintes categorias para serem identificadas na tese ou na dissertação: autor, orientador, título, IES, natureza, linha de pesquisa, palavras-chave, temática, ano de defesa, tema específico, resumo e link de acesso, conforme detalhamento no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Planilha de caracterização geral das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGs das IFES nordestinas (1990-2023)

Categorias	Descrição
Autor	Identificação do autor da tese e/ou dissertação
Orientador	Identificação do(a) orientador(a) da tese e/ou dissertação
Título	Título da tese e/ou dissertação
Instituição	Nome da IFES de defesa da tese ou dissertação
Natureza	1 – Dissertação de Mestrado / 2 – Tese de Doutorado
Linha de pesquisa	Nome da Linha de Pesquisa de vinculação da tese e/ou dissertação
Palavras-chave	Palavras-chave encontradas no resumo das teses e dissertações
Temática	Classificação do tema do trabalho pela pós-graduanda
Ano de defesa	Ano de defesa da tese ou dissertação
Tema específico	Tema classificatório relacionado à linha de pesquisa do Programa
Resumo	Resumo da tese ou da dissertação
Link	Link para acesso à tese ou dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Duarte (2021).

Para construir o espaço dos agentes que tomam os temas deste campo como objeto de estudo, outra fonte fundamental no âmbito desta pesquisa foi a busca de documentos nos Cadernos de Indicadores da Capes (1998-2012) e no último relatório quadrienal consolidado de 2021 da plataforma Sucupira (Brasil, 2022a). Os dados coletados referentes aos Projetos de Pesquisa (PPs) vinculados às LPs de/sobre política educacional dos Programas de Pós-

Banco de dados da pesquisa disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

²⁶ Os Anais Fineduca são uma publicação anual destinada a divulgar os trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Os trabalhos se organizam através dos eixos temáticos: Políticas de financiamento da educação básica e superior; Planos, carreira e remuneração docente e Relações público-privado no financiamento da educação. Disponível em: <https://fineduca.org.br/anais/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

²⁷ A sistematização dos 113 trabalhos compõe o Apêndice A.

Graduação em Educação das IFES da região Nordeste do Brasil, foram sistematizados em planilha Excel, resultando em quadros, gráficos, figuras e tabelas apresentadas nos capítulos 3 e 4 desta tese. A análise do conteúdo, a partir da leitura dos objetivos/descrições dos PPs e das ementas das linhas de pesquisa, possibilitou identificar os tópicos mais recorrentes nas linhas e projetos de pesquisa, dentre estes o tema “Financiamento da Educação”, e delinear um perfil dos PPGEs nas IFES/NE. A Análise de Conteúdo (AC) conforme os preceitos de Bardin (2016, p. 48), é definida 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.

Assim, a AC é um método que pode ser aplicado tanto em pesquisas qualitativas quanto em estudos quantitativos. No primeiro momento de produção dos dados, ela oferece alguns procedimentos que norteiam a organização da investigação, que são a pré-análise, a exploração do material (codificação), o tratamento dos resultados obtidos (categorização) e sua interpretação (inferência). Para Bardin (2016), a pré-análise é a fase de organização do material que será explorado, objetivando operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para o plano de análise. Essa fase é constituída por etapas, a saber: a) leitura flutuante (consiste numa primeira atividade de contato com os documentos a analisar); b) escolha dos documentos (é o universo de documentos escolhidos *a priori* e que constituirão o *corpus* da pesquisa); c) formulação das hipóteses e dos objetivos (a hipótese é uma afirmação provisória que se coaduna com o objetivo proposto); d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; e, por fim, e) preparação do material.

Na organização desse universo a ser explorado, levantou-se, a partir do Currículo Lattes²⁸ dos 54 pesquisadores co-partícipes desta investigação, um conjunto de dados buscando identificar a trajetória de formação acadêmico-profissional dos produtores de conhecimento científico sobre Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste brasileiro. Cada pesquisador nomeado neste estudo, foi entendido como um elemento construído, ou seja, delimitado por “um conjunto finito de *propriedades pertinentes*, instituídas por hipóteses em *variáveis eficazes*” que, explicitamente definidas, os diferem dos conjuntos de propriedades que

²⁸O Sistema CV-Lattes representa um componente da Plataforma Lattes sob a responsabilidade do CNPq, constituindo uma base importante na comunidade científica brasileira e utilizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação (MEC), Finep e Capes para o gerenciamento de informação curricular de atores institucionais.

caracterizam ou outros indivíduos, determinando, assim, “a população dos *indivíduos construídos*” (Bourdieu, 2017, p. 31 – grifos do autor).

Ainda na construção do *corpus* a ser analisado, foram realizadas coletas das informações sobre os pesquisadores usando os *softwares Excel* e *ScriptLattes*. As matrizes consideradas para extração das propriedades mensuradas foram as publicações científicas (artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros), no período de 1990 a 2023. Importante elucidar que o período analisado refere-se à primeira dissertação sobre a temática Financiamento da Educação localizada nas plataformas pesquisadas, e 2023 corresponde ao período em que se encerrou o levantamento dos dados. Salienta-se, contudo, que os dados coletados estão sujeitos a possíveis inconsistências devido ao preenchimento do Currículo Lattes ser realizado pelos próprios pesquisadores, porém sem prejuízo para a cientificidade da pesquisa.

No intento de traçar o perfil acadêmico-profissional dos docentes orientadores das teses e dissertações foco desta pesquisa, elaborou-se uma segunda planilha em *Excel* com as seguintes categorias macros para análise: identificação, formação do pesquisador, inserção profissional, núcleos e projetos de pesquisa, produção científica, número de orientações, dados do Currículo Lattes e observações, bem como subcategorias, conforme detalhamento no Quadro 2. Pretendeu-se, a partir da organização e sintetização desses dados extraídos dos *CV-Lattes* dos pesquisadores, fazer um levantamento das produções que versam sobre Financiamento da Educação e verificar como se constituem as redes de pesquisa no Nordeste.

Quadro 2 – Planilha de dados dos orientadores das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGs das IFES nordestinas (1990-2023)

Identificador	Dado	Descritor
Identificação	IES atual	Instituição de Ensino Superior à qual o membro está vinculado, atualmente, como profissional ou como estudante
	Nome	Nome completo do membro
Formação	Nível de formação mais alto	1 – Graduando; 2 – Graduado; 3 – Especialista; 4 – Mestre; 5 – Doutor; 6 – Pós-doutorado (Pós-Doc)
	IES última formação	Instituição de Ensino Superior onde foi realizada a última formação
	Ano da última formação	Ano em que concluiu a última formação
	Tema	Tema do trabalho realizado
Núcleos e projetos de pesquisa	Grupos de pesquisas	Grupos de pesquisas aos quais o membro está vinculado
	Categoria nos grupos de pesquisas	Linhas de pesquisas às quais o membro é vinculado
	Projetos de pesquisas	Títulos dos projetos de pesquisas em que o membro atuou
	Ano da pesquisa	Ano de realização da pesquisa
	Status da pesquisa	1 – Ativo; 2 – Concluído
	Âmbito da pesquisa desenvolvida em rede	1 – Nacional; 2 – Regional; 3 – Estadual; 4 – Municipal; 5 – Internacional
	Tema	Classificação do tema do projeto de pesquisa
Produção científica	Título da produção	Título da produção científica
	Ano da produção	Ano da publicação
	Natureza da produção	1 – Livro autoral; 2 – Capítulo de livro; 3 – Artigo

Identificador	Dado	Descritor
	Temática da produção	Categorização temática da produção científica
	Classificação autoral	1 – Individual; 2 – Orientando/Orientador; 3 – Outros
	Número total de produção	Número total de produções relacionadas às linhas do grupo
Orientações	Orientação Doutorado	Quantidade de orientações realizadas em nível de doutorado
	Orientação Mestrado	Quantidade de orientações realizadas em nível de mestrado
	Orientação TCC	Quantidade de orientações realizadas em nível de Trabalho de Conclusão de Curso
Lattes	Data da atualização	Dia, mês e ano em que foi realizada a última atualização
	Data da coleta Lattes mês/ano	Mês e ano em que foram coletados os dados do Currículo Lattes
	Link Lattes	Link do Currículo Lattes dos pesquisadores
Observações	Observações	Informações relevantes, mas que não constam em destaque na planilha ou outras informações referentes ao pesquisador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Duarte (2021).

A etapa seguinte da pesquisa foi a seleção dos participantes para as entrevistas. A escolha foi realizada com base na análise da produção acadêmica e nas redes de colaboração, buscando identificar os pesquisadores que estiveram/estão no campo Política Educacional. Isso se deu em razão de suas características únicas, já que eles produzem e colaboram entre si para o avanço científico da temática Financiamento da Educação na região Nordeste do Brasil.

Para isso, foram usados os seguintes critérios neste estudo: i) inicialmente, adotou-se o critério de *Price* (Teoria da Raiz Quadrada)²⁹, que indicou os agentes mais produtivos dentre os 54 pesquisadores avaliados na primeira fase da pesquisa, considerando suas produções de artigos científicos, livros e capítulos de livros; ii) buscou-se assegurar a participação de pelo menos um pesquisador de cada Programa de Pós-Graduação em Educação das universidades federais da região Nordeste; e iii) buscou-se a identificação e participação dos coordenadores de pesquisas nacionais sobre a temática Financiamento da Educação, desenvolvidas em parcerias interinstitucionais com os PPGEs das IFES nordestinas.

Os protagonistas desta análise são os pesquisadores que integram as linhas de pesquisa em Política Educacional dos PPGEs das IFES do Nordeste do Brasil e que produziram na temática Financiamento da Educação, bem como os coordenadores de pesquisas nacionais acerca da supracitada temática, conforme dados iniciais levantados em estudo por Duarte (2021). Assim, conforme apresentado no Apêndice B, foram selecionados 15 pesquisadores para a segunda fase da pesquisa, contudo somente 11 entrevistas se concretizaram (5 docentes

²⁹ “A distribuição da produtividade dos autores numa coordenada cartesiana é uma distribuição tão inclinada, que inspirou *Price* a propor a Lei do Elitismo. Segundo esta lei, se k representa o número total de contribuintes numa disciplina, $\sqrt{k}$ representaria a elite da área estudada, assim como o número de contribuintes que gera a metade de todas as contribuições. [...] A essa característica da produtividade dos autores se tem chamado também de “teoria da raiz quadrada” ou Lei de *Price*. Esta lei estabelece que a raiz quadrada de todos os autores produtores de literatura em determinado campo produzirá, quando menos, a metade de todos os artigos publicados pela população de autores estudados” (Urbizagástegui-Alvarado, 2009, p. 70).

dos PPGEs e 6 coordenadores de pesquisas). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas através da plataforma *Google Meet*, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 39) a entrevista, especialmente a não totalmente estruturada, tem um caráter de interação que favorece a obtenção de dados de forma fluida, natural e autêntica, pois “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”, além de permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas mais superficiais, como, por exemplo, o questionário. Nesse sentido, o uso da técnica permitiu a categorização operacional dos dados coletados com a pesquisa documental e de campo (Bardin, 2016).

A exploração do material que, segundo Bardin (2016, p. 131), “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”, ocorreu na estruturação em planilha *Excel* dos artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros da pesquisa documental e no momento de organização e agrupamento das respostas das entrevistas resultantes da pesquisa empírica. As operações de codificação, na fase de exploração do material, se organizam em torno do processo de categorização, que por sua vez se constitui em

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns deste elemento (Bardin, 2016, p. 147).

A autora afirma que, a partir do momento em que se codifica o material na análise de conteúdo, se produz um sistema de categorias. E essas categorias estão organizadas por critérios, que são: semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, igualando aos sinônimos e sentidos próximos) e expressivo (Bardin, 2016). Na análise dos dados das entrevistas, foram trabalhadas as seguintes categorias temáticas: rede de pesquisa, núcleo/grupo de pesquisa, produção de conhecimento em financiamento da educação, perfil acadêmico-profissional do pesquisador, constituição das redes de pesquisa e atuação das redes de pesquisa. As vozes dos agentes, por questões éticas e científicas, foram identificadas pelos códigos “pesq._01” ao “pesq._11”, conforme explicitado ao longo dos capítulos 3 e 4.

É essencial ressaltar que, no contexto desta tese, a base teórica de Bourdieu (1983a, 1983b, 1996, 2004a, 2004b, 2017) ofereceu subsídios essenciais para compreender as

características e a constituição de um campo, além de orientar a definição das fontes de pesquisa. A argumentação foi desenvolvida a partir dos elementos que estruturam esses campos, ou seja, as instituições e os agentes envolvidos. Com os dados empíricos e documentais coletados, foi possível fazer uma interpretação daquilo que pode ser considerado como processos instituintes para constituição das redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação no campo acadêmico política educacional no Nordeste. Esses processos consideraram tanto os espaços institucionais quanto o progresso do campo em relação à produção e pesquisa dos agentes que o integram.

Neste ponto, é importante destacar que a contribuição da literatura sobre política educacional, bem como estudos acerca da temática grupo/redes de pesquisa foram fundamentais durante o procedimento de construção do objeto de estudo. Desse modo, a pesquisa bibliográfica, enquanto fonte inestimável de ajuda para o pesquisador encontrar novas temáticas dentro de áreas já pesquisadas e não apenas “repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 183), propiciou melhor compreensão do objeto a partir de elementos postos por outros pesquisadores, compondo a revisão de literatura apresentada na próxima seção.

2.4 As contribuições de estudos que abordam grupos e redes de pesquisa em educação no Brasil: uma revisão de literatura

Conforme explicitado no decorrer da Introdução deste trabalho acadêmico, a ausência de estudos sobre redes de pesquisa na produção do conhecimento em Financiamento da Educação no Nordeste é um dos fatores que corroboram a necessidade de estudos sobre esse objeto. Nesta pesquisa, os critérios para composição da revisão de literatura se iniciaram com o levantamento bibliográfico a partir do uso de mecanismos de busca *online* com consulta aos catálogos de bibliotecas brasileiras, aos indexadores de periódicos (SciELO e *SciELO Citation Index*), ao portal de periódicos da Capes, ao Catálogo de Teses e Dissertações Capes, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Domínio Público e ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a busca nas referidas bases de dados, foram utilizados os descritores “redes de pesquisa” e “grupos de pesquisa” combinados com o booleano *AND* para os descritores complementares “financiamento da educação” e “educação”, todos limitados por aspas duplas devido ao grande número de trabalhos, em variadas temáticas, que surgem quando o critério não é utilizado.

Importante explicitar que o termo “grupos de pesquisa” foi adicionado como um dos descritores na busca para composição da revisão de literatura, devido à busca inicial por

trabalhos na temática “redes de pesquisa” combinados com o descritor financiamento da/e educação ter apresentado poucos ou nenhum trabalho. Outro fator, também considerado, foi que a leitura inicial para aproximação do objeto (as redes de pesquisa em Financiamento da Educação) sempre apontava os grupos de pesquisa diretamente relacionados à formação das redes (Balancieri *et al.*, 2005; Lima; Amaral, 2008; Coutinho *et al.*, 2012, dentre outros).

Nessa perspectiva, foi encontrado, nas bases de dados, um total de 66 artigos usando os descritores “redes de pesquisa” e “redes de pesquisa” *AND* educação, e zero artigo adicionando o termo “financiamento da educação”. Na busca usando os descritores “grupos de pesquisa” (n=675), “grupos de pesquisa” *AND* educação (n=203) e “grupos de pesquisa” *AND* “financiamento da educação” (n=zero) foram encontrados 878 artigos no total.

Concernente às teses e dissertações com os descritores “redes de pesquisa” e “redes de pesquisa” *AND* educação foram localizadas, *a priori*, 48 dissertações e 26 teses; utilizando o termo aditivo “financiamento da educação” ao descritor “redes de pesquisa”, foi encontrada uma tese. Para o descritor “grupos de pesquisa”, foram localizadas 488 dissertações e 183 teses, no descritor “grupos de pesquisa” *AND* “financiamento da educação”, 6 dissertações e 3 teses e com a combinação “grupos de pesquisa” *AND* educação, 113 dissertações e 43 teses, apresentando um total de 911 trabalhos. O Quadro 3 informa um quantitativo de trabalhos elevados, mas que, à exceção dos critérios de utilização das aspas duplas (“ ”) como delimitador, nenhum outro critério de exclusão foi aplicado nesse primeiro momento, uma vez que o objetivo inicial era um panorama geral do que foi produzido sobre redes e grupos de pesquisa.

Quadro 3 – Levantamento geral de artigos, teses e dissertações para revisão de literatura

Descritores	SciELO - artigos	SciELO Citation Index - artigos	Plataformas digitais - Dissertações	Plataformas digitais - Teses
Redes de pesquisa	28	26	40	22
Redes de pesquisa <i>AND</i> Financiamento da educação	0	0	0	1
Redes de pesquisa <i>AND</i> educação	7	5	8	4
Grupos de pesquisa	354	321	488	183
Grupos de pesquisa <i>AND</i> financiamento da educação	0	0	6	3
Grupos de pesquisa <i>AND</i> educação	107	96	113	43
Total geral	496	448	655 ³⁰	256

Fonte: Organizado pela autora, 2025.

³⁰Do total de 655 dissertações catalogadas, 597 são Mestrados Acadêmicos e 58 Mestrados Profissionais.

O segundo momento no levantamento dos artigos, teses e dissertações foi a aplicação de filtros/critérios sobre o material pesquisado, o que possibilitou ajustes necessários para elaboração da revisão de literatura. Na análise dos 944 artigos nas bases de dados supracitadas, observou-se, após leitura dos títulos, que 447 trabalhos eram artigos comuns às duas bases. O passo seguinte foi uma releitura dos títulos dos 497 artigos restantes para identificar os que tratavam de redes e grupos de pesquisa e especificavam os referidos descritores em seus títulos e/ou que estavam duplicados nas bases de dados, o que possibilitou a exclusão de 401 trabalhos, restando 96.

Nessa fase de análise dos 96 artigos, o próximo critério adotado para seleção dos textos foi serem trabalhos realizados na área da educação no Brasil. A leitura dos resumos e palavras-chave possibilitou a exclusão de 80 trabalhos realizados em outras áreas (saúde, exatas, comunicações, tecnologias, administração, ciências agrárias etc.), e com análises de redes e grupos de pesquisa em outros países (Colômbia, Chile, México, Portugal, Uruguai etc.), restando para composição da revisão de literatura 16 artigos.

Nas teses e dissertações levantadas nos catálogos de bibliotecas brasileiras, foram aplicados os mesmos procedimentos para análise dos artigos, a saber: leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Nesse processo, foram adotados como critérios de inclusão somente as teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação em virtude de serem trabalhos no mesmo nível proposto para esta pesquisa e demarcado o período de 2013 a 2023, por apresentarem textos completos e seus respectivos resumos disponíveis nas referidas plataformas. Foram excluídas dissertações e teses defendidas em outros programas de pós-graduação ou anteriores à Plataforma Sucupira, as que não tratavam de redes e grupos de pesquisa, bem como os trabalhos que estavam em duplicidade, resultando em cinco teses.

Para além das teses e dos artigos elencados, considerou-se importante incluir dois capítulos de livros localizados na obra organizada por Leite e Lima (2012), resultados de pesquisa financiada pelo CNPq, que abordam os temas avaliação e redes de pesquisa na área da Educação. O quadro 4 apresenta o resultado do levantamento que corresponde à revisão de literatura.

Quadro 4 – Levantamento de estudos que abordam sobre aspectos das redes e grupos de pesquisa na área de educação

Autor	Ano	Título	Tipo
NEZ, E.	2014	Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa.	Tese
GUIMARÃES, I.P.	2016	(Entre)laços e nós: a constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no Nordeste do Brasil.	Tese

MATOS, C.C.	2016	A produção científica e questões teórico-metodológicas dos líderes dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo inscritos no diretório de grupos do CNPq/Brasil.	Tese
PEREIRA, E.A.A.	2020	Redes de pesquisa em educação no Brasil: análise epistemológica da produção da REDECENTRO, REIPPE e RIES (1998-2016).	Tese
TURNES, L.	2021	Políticas públicas para grupos de pesquisa: redes interinstitucionais e internacionalização da pesquisa. Estudo de caso junto à UFSC.	Tese
LIMA, E. G. S.; LEITE, D. B. C.	2012	Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa.	Cap. de livro
MIORANDO, B.S.; LEITE, D.B.C.	2012	Mapeamento de redes de colaboração: detectando inovação e mudanças nas teias do conhecimento.	Cap. de livro
ANDRÉ, M.E.D.A.	2007	Grupos de pesquisa: formação ou burocratização?	Artigo
MAIA, M.F.S.; CAREGNATO, S.E.	2008	Co-autoria como indicador de redes de colaboração.	Artigo
MOCELIN, D.G.	2009	Concorrência e aliança entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil.	Artigo
SÁNCHEZ GAMBOA, S.A.	2011	Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento.	Artigo
GEMAQUE, R.; GUTIERREZ, D.V.; MENDES, D.C.B	2012	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN): algumas reflexões sobre sua constituição, processos e desafios.	Artigo
LOPES, A.C.; COSTA, H.H.C.	2012	A produção bibliográfica em coautoria na área de educação.	Artigo
LEITE, D.B.C.	2014	Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação.	Artigo
LEITE, D.B.C. <i>et al.</i>	2014	Avaliação de redes de pesquisa e colaboração.	Artigo
SANT'ANA, R.B.	2015	O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos.	Artigo
GUIMARÃES, I.P.	2018	Produção científica em redes de colaboração no campo da Política Educacional no Brasil (2000-2014).	Artigo
MATOS, C.C.; REIS, M.E.	2019	Grupos de pesquisa de política educacional na região Norte: espaços mobilizadores de formação de pesquisadores.	Artigo
MATOS, C.C.; REIS, M.E.; COSTA, W.L.	2020	Grupos de pesquisa sobre política educacional e as redes de pesquisas construídas por meio da produção científica em coautoria.	Artigo
MAINARDES, J.	2021a	Panorama dos grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil.	Artigo
MAINARDES, J.	2021b	Grupos de Pesquisa da área de Educação no Brasil: revisão de literatura.	Artigo
MAINARDES, J.	2022a	Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo.	Artigo
MAINARDES, J.	2022b	Grupos de pesquisa de política educacional: análise da opinião de líderes.	Artigo

Fonte: Organizado pela autora, 2025.

Nez (2014) explora a consolidação da pesquisa em uma universidade pública no Mato Grosso, analisando suas políticas, ações e desafios. O estudo se insere na especificidade da Educação Superior, com destaque para as políticas institucionais, e enfoca a pesquisa e a pós-graduação em uma universidade estadual multicampi a partir da projeção de cenários. O objetivo é identificar e analisar as políticas e as práticas de pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), visando desenhar cenários para fortalecer a pesquisa no espaço universitário. A pesquisadora busca compreender como a universidade, por meio da pós-graduação, gera conhecimento, adensando e densificando suas políticas e ações de produção da pesquisa por meio dos grupos, dos projetos e das redes de pesquisa.

Na construção do objeto de estudo, a pesquisadora utiliza uma abordagem multimetodológica. O processo analítico parte da pesquisa bibliográfica e se estende à pesquisa documental, além da pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas realizadas com três categorias de participantes: líderes de grupos, coordenadores de programas de pós-graduação e pró-reitores de pesquisa e pós-graduação. Os procedimentos analíticos incluem a análise de conteúdo, a rede de significações e a abordagem quali/quantitativa, constituindo um estudo de caso de cunho descritivo-exploratório, mas perpassado por um esforço de construção teórico-categorial que, conforme a pesquisadora, “serviu de instrumental metodológico orientando a investigação” (Nez, 2014, p. 48). Para a autora, a opção metodológica de trabalhar com a rede de significações envolveu a capacidade de refletir sobre a experiência vivida e contribuiu para o entendimento da realidade da Unemat, auxiliando na proposição de cenários potencializadores da pesquisa através da constituição de redes.

Com base nos conceitos de hipermodernidade de Lipovetsky (2004), sociedade em rede e do conhecimento de Castells (2006) e Didriksson (2006), e nas teorias de *habitus* e campo de Bourdieu (1983a), Nez (2014) analisa as condições sociais, políticas e econômicas da produção de pesquisa nas universidades brasileiras, e como esta produção está relacionada a esses interesses. A tese explora como a Unemat se insere nessa sociedade em rede e como as relações de poder se manifestam nesse contexto. Nessa perspectiva, as categorias de *habitus* e campo de Bourdieu ajudam na análise das práticas e das relações de poder dentro da universidade. O conceito de *habitus* explica como as estruturas sociais internalizadas pelos indivíduos influenciam suas ações, enquanto o conceito de *campo* ajuda a compreender as relações de poder que ocorrem no interior das universidades, evidenciando “uma determinada posição e construção ou não de uma atitude pró-ativa de pesquisa” (Nez, 2014, p. 185).

Além desses autores, a pesquisadora também dialoga com outros referenciais teóricos. A escolha dessas bases teóricas reflete a intenção de construir uma abordagem híbrida, que

desafia antigas formulações e busca uma interpretação mais completa da realidade. Nez (2014) reconhece as limitações de cada teoria, mas argumenta que a exploração das diferentes tessituras teóricas fornece ferramentas analíticas adequadas para a reflexão dos resultados encontrados.

O estudo de Nez (2014, p. 252) oferece uma análise detalhada e complexa da pesquisa na Unemat, considerando a sua estrutura multicampi, o seu contexto regional e as influências globais, sendo um “exercício de percepção num mundo globalizado em rede”. Através da utilização de uma metodologia multimetodológica e da exploração de conceitos-chave como densidade, territorialidade e redes de significação, o trabalho oferece *insights* valiosos para a compreensão e o desenvolvimento da pesquisa em instituições de ensino superior com características semelhantes. Além disso, identifica as condições de pesquisa que facilitam ou dificultam o avanço científico a partir de entrevistas com os líderes de grupos de pesquisa e propõe cenários para fortalecer a pesquisa e a pós-graduação na instituição, destacando a importância do planejamento estratégico e da colaboração em rede.

Guimarães (2016) aborda a constituição do campo acadêmico em Política e Gestão da Educação no Nordeste do Brasil, investigando as relações entre os padrões de produção científica e a política de formação acadêmica. A tese examina as lutas entre diferentes agentes em redes de colaboração dentro desse campo, abordando aspectos da trajetória de formação acadêmico-profissional dos agentes produtores de conhecimento científico no campo da Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Nordeste (NE), bem como a estruturação das redes de colaboração científica, com base na produção bibliográfica dos agentes pertencentes ao campo, que o autor identifica como “elites acadêmicas”, analisando os capitais (poder, prestígio, notoriedade, político) que influenciam essas redes.

A tese se ampara na teoria do campo científico de Pierre Bourdieu, usando a análise cientométrica como recurso estatístico para elaborar indicadores bibliométricos e visualizar as redes de colaboração científica. Na metodologia, Guimarães (2016, p. 67) utiliza o modelo de Análise de Redes Sociais (ARS) para analisar a colaboração científica, baseando-se nos fundamentos teóricos das redes sociais e correlacionando conceitos sociológicos e matemáticos, por compreender que, ao longo dos tempos, a ARS se constituiu em uma “metodologia eficaz para compreensão de problemas complexos, a partir da integração entre estrutura social e ação dos indivíduos”. A escolha das elites acadêmicas para as entrevistas fundamenta-se na identificação dos pesquisadores que mais se destacaram na produção científica.

De acordo com os resultados da pesquisa de Guimarães (2016), a formação e centralização de elites acadêmicas contribuem para práticas sociais no campo científico, sendo um dos fatores que resultam em assimetrias na produção do conhecimento científico em Política e Gestão da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil. Para o pesquisador, há um esforço das universidades e programas no sentido de expandir e consolidar, com qualidade, a oferta de um sistema de pós-graduação, assim como incrementar o desenvolvimento da pesquisa e da inovação tecnológica, mas que existe a formação de elites acadêmicas e grupos de referências nos espaços de produção do conhecimento científico que “contribui para o engendramento de práticas sociais legítimas, em torno do jogo para imposição de discursos sobre Política e Gestão da Educação, academicamente válidos, no contexto da intensificação das assimetrias regionais” (Guimarães, 2016, p. 309).

As teses de Matos (2016) e Pereira (2020) fazem uma análise epistemológica das produções científicas e compartilham pontos em comum no que tange à metodologia de pesquisa e ao uso de fontes de dados. Ambas as teses utilizam o CNPq como uma fonte primária de dados. Matos (2016) acessa o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e a Plataforma Lattes para analisar grupos de pesquisa em currículo e os currículos Lattes de seus líderes, e Pereira (2020) também utiliza a Plataforma para identificar e selecionar produções bibliográficas de membros das redes selecionadas para a análise.

Matos (2016), ao analisar as perspectivas teórico-metodológicas na área do currículo a partir das produções científicas dos líderes de grupos de pesquisas que elegeram o tema currículo como objeto de estudo, identificou um total de 365 teses que priorizaram o currículo como campo de estudo no período de 1987 a 2012. A tese analisou a institucionalização dos grupos de pesquisa em currículo no CNPq, incluindo aspectos, como gênero dos líderes, vínculo institucional, ano de certificação e composição dos grupos. Também identificou as temáticas de pesquisa mais frequentes entre os líderes dos grupos, como currículo e formação de professores, história das disciplinas escolares, política educacional e reforma curricular.

Com base em Pierre Bourdieu, Matos (2016) utiliza a teoria dos campos sociais como aporte teórico para compreender como se constitui o campo científico. Os conceitos de Bourdieu ajudaram a elucidar o objeto de estudo, uma vez que a pesquisadora considera o currículo como um campo intelectual onde diferentes atores sociais legitimam concepções sobre a teoria de currículo e disputam o poder de definir quem tem autoridade na área. A tese conclui que o campo do currículo se configura como um espaço de disputa, com diferentes perspectivas teórico-metodológicas e produção de teorias. A produção científica dos líderes de grupos de pesquisa é influenciada por suas posições no campo acadêmico e pelas relações de

poder estabelecidas. É importante, no entanto, lembrar que “somente a liderança de grupos de pesquisa não garante autoridade científica. A produtividade em pesquisa é o que diferencia e gera assimetrias e zona de privilégios entre os pesquisadores” (Matos, 2016, p. 200).

Pereira (2020) discute a dimensão epistemológica do conhecimento construído em redes de pesquisa, revelado nas produções bibliográficas de redes brasileiras de pesquisa em educação, desenvolvidas em programas de pós-graduação, sob uma perspectiva filosófico-fenomenológica. Na tese, a análise epistemológica, abrange o contexto da produção, a construção metodológica (método, concepção de educação) e o referencial teórico-metodológico de três redes específicas: Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (Redecentro); Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE); e a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) no período que abrange os anos de 1998 a 2016.

Para análise dos 25 artigos produzidos nas referidas redes de pesquisa, Pereira (2020, p. 133) parte da elaboração da análise ideográfica de cada produção, destacando as unidades de sentido (recortes dos textos) e as unidades de significado (interpretações do pesquisador). No segundo momento, a partir da análise nomotética, o pesquisador agrupa as unidades de significado em núcleos de significado, transcendendo o “nível de análise individual dos textos científicos para a construção de reflexões sobre convergências e divergências que se destacaram nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES, em sua dimensão epistemológica”. O autor ainda discute as políticas públicas educacionais de fomento à formação de redes de pesquisa.

Pereira (2020, p. 135) apresenta uma síntese compreensiva sobre como o conhecimento se revela nas produções bibliográficas da Redecentro, da REIPPE e da RIES em sua dimensão epistemológica. Evidencia as características que se destacam a respeito do conhecimento produzido nessas redes de pesquisa, onde “o trabalho colaborativo em uma rede de investigação une diferentes recursos em torno de problemas de pesquisa, fundamentos teóricos e temáticas afins”, na busca do avanço do campo científico. O pesquisador conclui que as produções bibliográficas dessas redes “são frutos de esforços de um coletivo” entre os integrantes, “possibilitando a construção de diálogos, momentos de aprendizagem e de partilha de saberes” (Pereira, 2020, p. 176).

Na tese de doutorado de Luiza Turnes (2021), ela investiga as políticas públicas destinadas a pesquisadores, com foco na consolidação de grupos de pesquisa e na participação em redes de pesquisa interinstitucionais e internacionais. A pesquisadora analisa a atuação e a formação de pesquisadores, as contradições nos processos de trabalho da pós-graduação e o

potencial formativo dos grupos de pesquisa num estudo de caso realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Turnes (2021) mapeia a produção sobre a gênese dos grupos de pesquisa no Brasil e a organização e funcionamento dos grupos da UFSC e sua relação com a internacionalização das pesquisas acadêmicas. Além de analisar os limites e possibilidades do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES-PrInt, desenvolvido na UFSC para implementar processos de internacionalização das pesquisas acadêmicas realizadas pelos seus grupos de pesquisa, Turnes (2021) também busca apreender as contradições nesses processos e as estratégias mobilizadas pelos integrantes dos grupos para alcance dos objetivos.

Turnes (2021) apresenta conceitos centrais, como globalização, internacionalização, grupos/redes de pesquisa, e utiliza como aporte teórico, principalmente, os conceitos de campo científico e *habitus* com a noção de capitais de Pierre Bourdieu (2004b), para apresentar o contexto em que os grupos de pesquisa estão inseridos (o campo científico), as práticas mobilizadas na dinâmica dos grupos (o *habitus*) e os elementos que norteiam as disputas dentro do campo científico, conforme as demandas do próprio campo (capital econômico, social, cultural e simbólico). A escolha desses conceitos, tratados de modo relacional, favoreceu uma análise sociológica do fenômeno estudado.

A pesquisadora, por meio de análise documental, questionários e entrevistas, historiciza políticas públicas pioneiras para a criação e disseminação de uma cultura de pesquisa, como a constituição de grupos/redes de pesquisa e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Também investiga o Programa CAPES-PrInt, na UFSC, como estratégia de internacionalização via grupos/redes de pesquisa da IES. Turnes (2021) conclui que as políticas públicas para a criação de grupos e redes de pesquisa para a internacionalização foram construídas gradualmente, conforme a demanda da sociedade capitalista. A pesquisa confirma a hipótese de que, ao participar das reuniões dos grupos de pesquisa, os pesquisadores desenvolvem um *habitus* e/ou um *modus operandi* relacionado a um trabalho coletivo de produção, criação de redes e internacionalização das pesquisas.

As teses que compuseram a presente revisão abordam temas interrelacionados, como a produção científica em currículo, as políticas de pesquisa e pós-graduação e as assimetrias regionais no Brasil. Evidenciam a importância do financiamento e da formação dos grupos de pesquisa e de redes colaborativas para o seu desenvolvimento. Destaca-se, entre as obras, o trabalho de Guimarães (2016) que, na análise das redes de colaboração nos PPGEs do Nordeste, revelou os desafios e as potencialidades da região, demonstrando a importância de fortalecer os "nós" e os "laços" para impulsionar o desenvolvimento científico e educacional.

No que se refere aos artigos e capítulos de livros selecionados, nove publicações abordam os grupos de pesquisa em educação (André, 2007; Mocelin, 2009; Sánchez Gamboa, 2011; Gemaque; Gutierrez; Mendes, 2012; Matos; Reis, 2019; Mainardes, 2021a, 2021b, 2022a e 2022b) e nove destacam os aspectos da produção científica a partir das redes de pesquisa colaborativas (Maia; Caregnato, 2008; Lima; Leite, 2012; Lopes; Costa, 2012; Miorando; Leite, 2012; Leite, 2014; Leite *et al.*, 2014; Sant’Ana, 2015; Guimarães, 2018; Matos; Reis; Costa, 2020).

As produções que tratam sobre os grupos de pesquisa compartilham como característica comum o uso do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) cadastrados no CNPq, como fonte de dados para suas análises. De maneira geral, os estudos apontam os grupos de pesquisa como espaço de formação e desenvolvimento, possibilitando ao pesquisador a aquisição do *habitus* científico, a troca de conhecimentos e a produção coletiva, o que contribui para o fortalecimento das linhas de pesquisa e consolidação dos programas de pós-graduação. Apresentam os grupos como espaços de debate e apropriação de pressupostos epistemológicos específicos, conduzindo ao crescimento da proficiência intelectual e metodológica, mas que “necessitam de maior valorização e reconhecimento no âmbito das instituições e dos órgãos de fomento” (Mainardes, 2021a, p. 1).

O artigo de André (2007) discute o potencial dos grupos de pesquisa como espaços de formação genuínos para pós-graduandos e orientadores. A autora argumenta que esses grupos devem transcender um papel burocrático e formalista para se tornarem ambientes que aprimorem a qualidade dos cursos de pós-graduação. O texto aborda as condições necessárias para a produção de conhecimento científico e os desafios enfrentados pela pesquisa brasileira, como a redução de financiamentos e a sobrecarga de trabalho dos pesquisadores. André propõe que os grupos de pesquisa funcionem como espaços de debate, troca de experiências e produção intelectual coletiva. A autora também explora impasses na formação e pesquisa em Educação, como a relação entre interdisciplinaridade e especificidade do campo pedagógico. Em suma, o artigo defende a valorização dos grupos de pesquisa como ferramentas para o fortalecimento da área de educação e para a formação de pesquisadores críticos e autônomos.

Mocelin (2009) analisa a evolução dos grupos de pesquisa no Brasil entre 1990 e 2000, focando no aumento da concorrência no ambiente científico. O estudo examina como os pesquisadores se organizam em grupos para competir por recursos financeiros e ocupar espaços na comunidade científica. A expansão dos grupos está vinculada à ampliação da concorrência e à busca por capital financeiro ou simbólico. A análise considera as transformações estruturais e culturais que afetam a ciência, a política e a economia no país. Além disso, o estudo reflete

sobre as alianças entre pesquisadores e o impacto na produção científica nacional. O artigo investiga o aumento do número de pesquisadores, a formação de alianças e o fortalecimento da "comunidade científica" no contexto brasileiro.

Sánchez Gamboa (2011) apresenta um balanço da experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação – PAIDEIA da Unicamp, destacando suas estratégias, atividades e resultados na produção e socialização do conhecimento. O autor examina a evolução histórica desse grupo, desde a crise do modelo de áreas de concentração até a formação de núcleos de pesquisa interdisciplinares. São discutidas as demandas das agências de fomento, os desafios da articulação orgânica entre grupos e da superação de concepções tradicionais de ciência. O objetivo geral é contribuir para o debate sobre a melhoria das condições institucionais para a pesquisa nas universidades brasileiras.

Com especificidade no campo da política educacional, o artigo de Gemaque, Gutierrez e Mendes (2012) e o de Matos e Reis (2019) fazem uma análise dos grupos de pesquisa na região Norte do Brasil. Gemaque, Gutierrez e Mendes (2012) analisam a formação, organização e desafios do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN) da Universidade Federal do Pará (UFPA), criado em 1998. O texto descreve as atividades do GEFIN em pesquisa, ensino e extensão, destacando projetos desenvolvidos em parceria com outras universidades e o impacto na formação de alunos. Também examina as dificuldades enfrentadas, como a resistência dos alunos em aprofundar-se no tema do financiamento e o acesso limitado a dados detalhados. Finalmente, o artigo reflete sobre as tensões entre a produção acadêmica, a concorrência por recursos e a necessidade de manter a natureza acadêmica dos grupos de pesquisa diante das políticas governamentais de ciência e tecnologia.

O artigo de Matos e Reis (2019) analisa a contribuição dos grupos de pesquisa sobre política educacional na região Norte do Brasil para a formação de pesquisadores. As autoras utilizam o conceito de campo de Bourdieu (1983a) para entender a organização e formação nesse campo educacional. O estudo mapeou dez grupos de pesquisa na região Norte, cadastrados no CNPq, identificando suas lideranças, áreas de atuação e níveis de formação dos membros. Os resultados indicam que a institucionalização dos grupos fortalece a produção científica e a formação de novos pesquisadores na área de política educacional. A pesquisa também destaca o papel fundamental da liderança, especialmente a feminina, no desenvolvimento desses grupos. A análise conclui que esses grupos são importantes para consolidar a política educacional como campo teórico-epistemológico na região.

Fechando os artigos sobre grupos de pesquisa em política educacional, Mainardes (2021a, 2021b, 2022a, 2022b) apresenta os resultados de um extenso estudo acerca da temática

em quatro artigos. No artigo que traça um panorama abrangente dos grupos de pesquisa em Política Educacional no Brasil, o autor identificou 275 grupos de pesquisa de Política Educacional cadastrados no DGP/CNPq em 2020. Segundo Mainardes (2021a, p. 9), a disparidade na distribuição geográfica desses grupos reflete “a desigualdade dos Programas de Pós-Graduação em Educação” nas regiões brasileiras, “sendo 103 no Sudeste (37,4%), 71 no Sul (25,8%), 40 no Nordeste (14,6%), 32 no Centro-Oeste (11,6%) e 29 na região Norte (10,6%)”. O artigo aponta que a interatividade entre os grupos de pesquisa, por meio de parcerias e redes de pesquisa, ainda é incipiente, com pequena porcentagem de grupos que informa a existência de parcerias ou participação em redes. O autor argumenta que a cooperação entre os grupos pode potencializar o desenvolvimento e a produtividade da área, bem como apoiar e fortalecer as equipes iniciantes.

No artigo seguinte, Mainardes (2021b) apresenta uma revisão da literatura sobre Grupos de Pesquisa na área de Educação no Brasil, identificando tendências, lacunas e implicações para a construção de uma agenda de pesquisa sobre o tema. A análise se baseia em 55 trabalhos acadêmicos catalogados, abrangendo teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos. O estudo concluiu que, “embora existam trabalhos relevantes em diversas áreas, a pesquisa sobre Grupos de Pesquisa necessita de fundamentação ético-ontopistemológica mais consistente” (Mainardes, 2021b, p. 12). Ainda contribuindo para os estudos que apontam a importância dos grupos de pesquisa, Mainardes (2022a, 2022b) faz um breve histórico dos grupos de pesquisa no Brasil e as possibilidades metodológicas para investigá-los, explorando a importância, estrutura, funcionamento, contribuições e desafios enfrentados por esses grupos, a partir da análise da opinião de líderes de Grupos de Pesquisa de Política Educacional no Brasil, com base em 70 questionários online. Ao investigar a perspectiva teórico-metodológica, Mainardes (2022b, p. 16) informa que “71,4% dos respondentes informaram positivamente” a perspectiva teórica, corroborando as ideias defendidas por ele e demais estudiosos do campo, da importância em se explicitar a perspectiva epistemológica nas produções.

Dentre as produções localizadas, com foco em redes de coautoria, estão os artigos de Maia e Caregnato (2008) e Lopes e Costa (2012). Os estudos analisam a produção bibliográfica em coautoria na área de educação. Maia e Caregnato (2008) utilizam a Análise de Redes Sociais (ARS) como metodologia para analisar a estrutura e dinâmica das redes de coautoria e identificar padrões de colaboração, grupos de pesquisa, autores influentes e a disseminação do conhecimento dentro da rede. Lopes e Costa (2012), analisando o período de 2001 a 2010, focando nos pesquisadores mais produtivos no Brasil, buscam entender como a coautoria se desenvolve e qual seu impacto na formação de novos pesquisadores. As duas produções

concluem que a análise de redes de coautoria se mostra uma abordagem valiosa para compreender a complexidade da colaboração científica e identificar oportunidades para promover a inovação e o avanço do conhecimento, além de contribuir para o desenvolvimento de pesquisadores competentes e engajados.

Os artigos de Leite *et al.* (2014), Leite (2014) e os capítulos de livros de Lima e Leite (2012) e Miorando e Leite (2012) são resultados de uma pesquisa sobre avaliação de redes de pesquisa, apoiada pelo CNPq, envolvendo a análise dos currículos Lattes e entrevistas com pesquisadores líderes das áreas de Educação, Física e Engenharia de Produção utilizando softwares para mapear coautorias e redes de pesquisa e colaboração.

Leite *et al.* (2014) analisam redes de colaboração em pesquisa no contexto acadêmico brasileiro, onde a avaliação quantitativa individual prevalece. O estudo visa criar marcadores para avaliar processos interativos em redes de pesquisa, examinando como grupos colaboram para produzir conhecimento. A metodologia envolve análise de currículos de pesquisadores 1A do CNPq nas áreas de Educação, Engenharia de Produção e Física. Os resultados identificam dez indicadores qualiquantitativos para avaliar processos de pesquisa em rede, testados e validados. O artigo destaca a importância de considerar a colaboração e as interações dentro dos grupos de pesquisa, em vez de apenas medir resultados individuais, enfatizando a necessidade de políticas de avaliação que valorizem o trabalho em rede. A pesquisa também explora como a intensidade da colaboração varia entre diferentes áreas do conhecimento e tipos de publicação. Conclui-se com a proposição de um protocolo com marcadores que possam ser usados para avaliar a dinâmica de colaboração dentro das redes de pesquisa.

Similar ao artigo anterior na investigação do objeto, Leite (2014) utiliza a metáfora dos "sapatos da educação" para discutir as dificuldades, peculiaridades e desafios enfrentados pelos pesquisadores da área. A Análise de Redes Sociais (ARS) e entrevistas com os líderes são utilizadas como ferramenta para examinar as interações e inter-relações que afetam a produção de conhecimento em rede e avaliar as dinâmicas de colaboração e as práticas dos pesquisadores. O artigo de Leite (2014, p. 784) oferece uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimento na área de Educação ao compará-la com outras áreas do conhecimento. A autora argumenta que os pesquisadores da Educação precisam repensar suas práticas, buscar maior colaboração, internacionalização e rigor científico, a fim de superar os "sapatos apertados" que limitam o avanço da área. O texto é um convite à reflexão e à ação, visando à construção de uma produção de conhecimento mais relevante, inovadora e impactante na área de Educação.

Os estudos de Lima e Leite (2012) e Miorando e Leite (2012) também apresentam recortes da pesquisa guarda-chuva apoiada pelo CNPq³¹ coordenada por Denise Leite sobre as redes de pesquisa colaborativas. Lima e Leite (2012, p. 123) orientam a pesquisa a partir da análise das categorias teóricas “produção do conhecimento, inovação, redes de pesquisa e avaliação”. Parte de um projeto de pós-doutorado³², o texto aborda a discussão sobre os dados de currículos e entrevistas “de investigadores de excelência” do Brasil e Portugal na geração de conhecimento produzido em redes e como a avaliação das agências reguladoras direcionam essa produção. Em sua pesquisa, as autoras concluem que os pesquisadores, tanto no Brasil como em Portugal, atingem os indicadores de avaliação estimados pelas agências avaliadoras de seus respectivos países. Sobre o trabalho em rede, consideram “importantíssimo para a consolidação do pesquisador como profissional e da instituição como uma organização coletiva [...]” (Lima; Leite, 2012, p. 143).

Miorando e Leite (2012, p. 189) fazem um mapeio das redes colaborativas a partir de pesquisadores que atuam em grupos de pesquisa. Os pesquisadores utilizaram softwares para “representar graficamente a configuração das redes de coautoria”. Nos achados da pesquisa, os autores concluíram que “a conexão entre autores é mais forte no seio de um grupo de pesquisa”, independentemente de sua localização geográfica, pois o que prevalece na colaboração em redes são “os laços criados pelos pesquisadores” a partir de suas afinidades teóricas e temáticas (Miorando; Leite, 2012, p. 197).

O artigo "O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos", de Ruth Bernardes Sant'Ana (2015), explora a colaboração interuniversitária em redes e grupos de pesquisa, tanto em âmbito nacional quanto internacional. O artigo foca no valor da colaboração, nos seus desafios e impasses, considerando o contexto acadêmico brasileiro marcado por uma tensão entre interesses individuais e a lógica concorrencial da produção científica. A autora busca fornecer subsídios para a escolha de modalidades de pesquisa colaborativa, organização do trabalho em equipe e encorajamento de projetos colaborativos.

Em seu artigo, fruto de sua tese de doutoramento, Guimarães (2018) examina a institucionalização da pesquisa, a busca por autoridade científica e a influência das redes de colaboração no desenvolvimento do conhecimento em Política Educacional nos Programas de

³¹ Avaliação e redes de colaboração: inovação e mudanças nas teias de conhecimento. Porto Alegre: UFRGS PPGEDU, 2010. Coord. Denise Leite. Apoio CNPq.

³² O impacto das políticas de avaliação na produção do conhecimento: a desqualificação do sujeito do conhecimento? Projeto Pós-Doc. Dr.^a Elizeth Gonzaga dos Santos Lima. Porto Alegre/Cáceres: UFRGS/UNEMAT, 2020. Apoio CNPq.

Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil, no período de 2000 a 2014. Os resultados revelam padrões de colaboração entre pesquisadores e instituições, identificando os agentes e programas mais produtivos e as dinâmicas de poder que influenciam a produção científica. A análise aborda tanto as relações intra e entre programas, destacando a importância da colaboração para o fortalecimento da ciência e da produção científica em Política Educacional.

Matos, Reis e Costa (2020) investigam as redes de pesquisa formadas por líderes de grupos de pesquisa em política educacional na região Norte do Brasil. A análise se concentra na produção científica em coautoria entre 1995 e 2019, utilizando os currículos Lattes dos líderes como fonte de dados. O estudo busca identificar como a colaboração científica contribui para a construção de redes que transcendem os limites geográficos. Os resultados revelam que líderes estabelecem conexões com pesquisadores e instituições em outras regiões do Brasil e no exterior, principalmente nas regiões Nordeste e Sudeste. A pesquisa utiliza a teoria de Bourdieu (1983a) para analisar o campo científico e social, enfatizando a importância do capital social na construção de redes de pesquisa. A coautoria é vista como uma estratégia fundamental para a troca de conhecimento, o amadurecimento teórico e a divulgação dos resultados da pesquisa.

A revisão de literatura apontou uma diversidade de estudos sobre redes e grupos de pesquisa em temáticas, como: avaliação e construção de redes de pesquisa na pós-graduação brasileira, práticas de orientação em grupos de pesquisa na educação, componentes teórico-metodológicos na produção científica, produção de conhecimento em política educacional nos PPGEs do Nordeste e Norte e políticas públicas para grupos de pesquisa. Importante salientar que, ao sistematizar os conhecimentos apresentados por esses processos investigativos a respeito de grupos e redes de pesquisa em educação, não se esgotam aqui todas as possibilidades de estudo e análise das produções selecionadas.

Os artigos fornecidos oferecem uma visão abrangente da complexidade e importância dos grupos e redes de pesquisa no Brasil, com destaque para o papel do CNPq e do DGP, a importância da colaboração e coautoria e os desafios relacionados à produção do conhecimento, possibilitando uma compreensão da dinâmica da pesquisa científica no país. Contudo, considera-se que a constituição e atuação de redes de pesquisa na produção do conhecimento em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES no Nordeste brasileiro, ainda necessita ser investigada, uma vez que, a partir dos parâmetros e fontes selecionadas na revisão de literatura, não foram encontrados estudos na temática foco.

Nos dois próximos capítulos, apresenta-se o processo de constituição e a atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação nos programas de pós-graduação em educação das IFES da região Nordeste, com base nas fontes documentais e empíricas selecionadas sobre a temática no campo da política educacional. O capítulo, a seguir, trata do cenário constituído sobre os elementos históricos da universidade, da pós-graduação *stricto sensu*, com suas linhas de pesquisa de/sobre política educacional e projetos cadastrados nelas. Essa discussão serve como pano de fundo para a problemática em questão. Isso é particularmente relevante considerando que a universidade, através da pós-graduação, é uma fonte geradora de conhecimento, à medida que adensa e densifica suas políticas e ações de produção científica por meio dos projetos, grupos e redes de pesquisa/pesquisas em rede.

3 O *LÓCUS* DA PESQUISA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO NORDESTE BRASILEIRO

[...]existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

(Pierre Bourdieu, 2004a, p. 20)

No intuito de conduzir uma análise acerca da produção de conhecimento na educação superior, torna-se essencial considerar a conexão entre o ambiente onde esse conhecimento é gerado - a universidade - e os fatores histórico-político-econômicos que impactam na geração, financiamento e socialização da pesquisa, em especial se considerarmos a pesquisa em rede. Desconsiderar essa interação pode resultar em uma investigação desconectada de uma realidade complexa que requer uma constante vigilância ontológica e epistemológica para ser compreendida, evitando, segundo Hostins (2003, p. 352), “um apego espontâneo e instrumental às aparências, ou revelando uma construção abstrata de hipóteses autoconfirmadoras que dispensam o controle empírico”.

Ao investigar a produção de conhecimento na universidade, faz-se necessária uma aproximação entre essa instituição e a sociedade onde está inserida. Mészáros (2005, p. 25) afirma que “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Nessa mesma direção, Chauí (2003, p. 4), por sua vez, ressalta que “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”.

Em um Estado com políticas e reformas estruturais direcionadas pelo e para o mercado, a universidade moderna estruturou-se na ideia de *lôcus* privilegiado na produção autônoma do saber, e a educação foi sendo enquadrada no setor de prestação de serviços, afirmativa corroborada no excerto que inicia este capítulo. A análise de Bourdieu (2004a, p. 20) permite situar a universidade no interior de um “universo intermediário [...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Sob esse prisma, o campo científico configura-se como espaço social relativamente autônomo, regido por lógicas e leis próprias, mas em constante relação com o campo de poder, onde pressões econômicas, políticas e culturais disputam sua orientação.

Nesse sentido, a noção de campo proposta por Bourdieu (2004a, p. 20) remete a um microcosmo (instituições e agentes) dentro do macrocosmo social (Estado, órgãos reguladores etc.) que possui leis próprias. Ao introduzir essa ideia de um microcosmo dentro do macrocosmo social, Bourdieu (2004a) enfatiza a importância das estruturas específicas que moldam as práticas e produções culturais. O campo não é apenas um espaço de interações, mas um sistema de relações que possui suas próprias regras, lógicas e hierarquias que regem os valores, ações e escolhas dos agentes que compõem o campo e “sob quais formas se manifestam as resistências” que o [...] “microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (Bourdieu, 2004a, p. 21). Essa tensão manifesta-se de modo ainda mais evidente quando a universidade se vê submetida às reformas neoliberais, que buscam reduzir a educação ao estatuto de serviço e enquadrar o saber científico como mercadoria.

Essa compreensão exige discorrer sobre alguns elementos históricos da universidade, da pós-graduação, linhas e projetos de pesquisa, além de examinar a expansão da temática Financiamento da Educação como subcampo da política educacional, a partir da criação de associações científicas e redes colaborativas nas IFES que definiram esse campo. A discussão oferecida é o pano de fundo onde está inserida a problemática da pesquisa, pois entende-se “que a universidade, por meio da Pós-Graduação, é fonte geradora de conhecimento, na medida em que adensa e densifica as suas políticas e ações de produção da pesquisa por meio dos grupos, *dos projetos e das redes*” caracterizando o microcosmo no qual estão inseridos instituições e agentes (Nez, 2014, p. 80 – grifo nosso).

A universidade no Brasil, desde sua criação nos anos 1920, tem se dedicado a consolidar sua relevância pública e a construir uma identidade própria. É importante reconhecer que, para isso, se inspirou em modelos estrangeiros³³, já que a trajetória das instituições de ensino superior no país foi marcada por um significativo atraso em relação a outras nações da América Latina. Enquanto muitos países da região já haviam estabelecido universidades, o Brasil foi um dos últimos a reconhecer oficialmente essas instituições, enfrentando um hiato de aproximadamente dois séculos.

Tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades, ainda que se levem em conta as precárias experiências de universidade em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das

³³ Sguissardi (2006, p. 69), ao escrever sobre os modelos de universidade adotados pelo Brasil, afirma “que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa”.

primeiras duas décadas do século XX. Até então se tratava de experiências de seminários, conventos e escolas, estas, em geral, estritamente profissionais, que respondiam pragmaticamente ao imediatismo das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites detentoras dos poderes econômico, político e cultural (Sguissardi, 2006, p. 70).

Em análise sobre os modelos educacionais no Brasil, Morosini (2006) e Franco (2009) revelam um panorama complexo da evolução das instituições de ensino superior no país. Segundo as autoras, o modelo napoleônico, que tem raízes históricas profundas, ainda prevalece em muitas instituições isoladas, refletindo uma tradição que valoriza a formação técnica e profissional. Por outro lado, o modelo humboldtiano, que enfatiza a pesquisa e a integração entre ensino e investigação, começou a ganhar força nas universidades brasileiras a partir da década de 1970, especialmente com a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Já o modelo latino-americano, conforme identificado por Morosini (2006), representa um período de busca por uma educação que se alinha a uma agenda mais política e social, visando à transformação da sociedade. Esse modelo, que teve destaque nas décadas de 1950 e 1960, foi silenciado pela ditadura militar, evidenciando como contextos políticos podem influenciar a trajetória da educação superior.

Franco (2009) complementa essa discussão ao apontar que, nos anos de 1980, embora calcado ao longo das décadas por um conjunto de eventos³⁴, no crescimento da pesquisa, houve uma tentativa de adaptar o modelo napoleônico (francês) ao humboldtiano (alemão), embora essa transição tenha sido marcada por desafios significativos, incluindo a resistência à efetivação de uma universidade voltada para a pesquisa. Essa resistência resultou na consolidação de um sistema dual, onde coexistem universidades de pesquisa, consideradas centros de excelência, e uma maioria de faculdades isoladas, o que reflete uma estrutura educacional desigual e fragmentada. Sguissardi (2006) pontua que, considerando os princípios que garantiram a presença dos modelos alemão e francês, chega-se à década de 1990,

[...] com um quadro onde nitidamente predomina a existência de estrutura e organização neonapoleônicas, restando pouco espaço, ainda, para a existência de universidades neo-humboldtianas. Com rigor, se encaixariam neste último modelo, basicamente, as universidades com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral e com pós-graduação consolidada, porque esta supõe, de acordo com as práticas vigentes, a existência efetiva de pesquisa associada à atividade de formação (Sguissardi, 2006, p. 83).

³⁴ A trajetória e a atuação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em defesa das políticas científicas para o desenvolvimento do país e da liberdade de pesquisa exerceram uma influência inegável nas transformações ocorridas na universidade. Além disso, destacam-se outros eventos de igual importância, como a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Capes e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Franco, 2009).

Importante ressaltar que, nesse mesmo período, as reformas da Educação Superior na América Latina tiveram forte influência do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização Mundial do Comércio (OMC), signatários do pensamento hegemônico e do diagnóstico internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 1998). O Estado brasileiro acompanhou esse momento, implementando programas de reformas identificadas com o ideário neoliberal³⁵, dentre estas: a lei de inovação tecnológica, que possibilitou a utilização de recursos físicos, materiais e humanos das universidades pelas empresas; a lei que institui normas para licitação e contratação de parceria público-privada, o que permite parcerias com empresas privadas na produção, comércio de bens e serviços; o marco regulatório da regulação, supervisão, avaliação e acreditação das Instituições de Ensino Superior (IES), dentre outros (Sguissardi, 2006; Peixoto; Pinto, 2021).

Chauí (2001) afirma que a universidade como instituição social, enquanto lugar privilegiado para acesso à cultura e a ciência, não é isolada, mas historicamente determinada. Sobre a dicotomia presente nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a autora exorta que, no intuito de atender as demandas postas pelo capital, a universidade vem mudando seu caráter social para o organizacional, congruente com o atual paradigma socioeconômico pautado pelas “ideias e práticas neoliberais, hoje dominantes” (Chauí, 2001, p. 35). A autora, ao questionar a passagem da ideia de universidade como instituição social à organização prestadora de serviços, esclarece que esta

Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. [...] é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato (Chauí, 2003, p. 6).

Nessa lógica de prestação de serviços, os centros de pesquisa se tornam cada vez mais espaços de produção de conhecimento direcionados a atender o capital privado. De acordo com

³⁵Gentili (1995) define como um projeto de classe que busca uma reestruturação material e simbólica da sociedade, abrangendo reformas radicais nos planos político, econômico, jurídico e cultural. Ele enfatiza que o neoliberalismo não é apenas uma repetição de antigas formas de dominação, mas uma nova configuração que combina continuidade e ruptura. O neoliberalismo, como projeto hegemônico, redefine a relação entre educação, trabalho e Estado, intensificando a exclusão através da lógica do mercado e da competição.

Sguissardi (2006, p. 87), a integração entre universidades e empresas pode comprometer a função pública essencial das universidades no campo científico da inovação, pois

O imediatismo empresarial no campo da ciência e da tecnologia, somado à crítica situação financeira das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e aos baixos níveis salariais de seus docentes/pesquisadores, por exemplo, poderia contribuir para a subordinação da agenda científica universitária às estritas demandas do mundo empresarial, com sérias consequências para a autonomia e liberdade acadêmicas, consolidando-se o que vimos denominando de importante traço da universidade atual: a heteronomia.

Sguissardi (2006) comenta que essa avalanche neoliberal na economia e na política, com a redução do financiamento público e a crescente influência do mercado, condicionou a configuração da universidade, levando à adoção de modelos "de ocasião" caracterizados por neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. Para o autor, “à medida que avançam as reformas nos diferentes países, as universidades tendem a se assemelhar entre si, porque são cada vez mais subsumidas pela economia, mais especificamente, pela competitividade econômica do mercado” (Sguissardi, 2006, p. 85). Para Dias Sobrinho (2004), cresce e se fortalece hoje a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses individuais e privados. A lógica economicista transformou a universidade em um setor produtivo.

Para se concluir a breve reflexão histórica sobre as universidades e seu papel no contexto contemporâneo, é importante retornar à embocadura teórica desta tese que se apoia no pensamento de que as universidades são instituições voltadas ao conhecimento. Na modernidade, as IES têm sua autonomia acadêmica e científica comprometida por diversas lógicas do capitalismo que, frequentemente, buscam reduzir seu papel a mera ferramenta de desenvolvimento econômico. Essas lógicas incluem a mercantilização do conhecimento, onde a pesquisa e a formação são vistas como produtos a serem vendidos e há pressão por resultados financeiros, que muitas vezes prioriza a quantidade em detrimento da qualidade acadêmica (Laval, 2004; Miorando; Leite, 2012).

A inserção das universidades na economia global também traz desafios, como a competição por recursos e a necessidade de atender a demandas de mercado que nem sempre refletem as necessidades sociais mais amplas. Além disso, a busca por financiamento externo, seja por meio de parcerias com empresas ou de agências governamentais, pode direcionar as pesquisas e os currículos para áreas de interesse imediato, em vez de promover uma investigação livre e crítica (Sguissardi, 2006).

A discussão sobre a pesquisa e a pós-graduação como espaço legítimo de investigação na universidade é essencial para compreender como as Instituições de Ensino Superior (IES)

podem se posicionar como centros de produção do conhecimento. Esse contexto constitui-se em um ambiente estruturado onde as disputas de poder são travadas com o objetivo de monopolizar a atividade científica, preservando as normas e regras intrínsecas que geram um *habitus* específico, definido por um tipo de capital atuante. As relações de força frequentemente se estabelecem em categorias de recursos para assegurar uma posição dominante. Neste sentido, apresenta-se, na seção a seguir, o contexto mais amplo no qual se insere o problema de pesquisa deste estudo, destacando os desafios enfrentados pelos agentes na formação do campo da pesquisa e pós-graduação em educação no Nordeste brasileiro e suas assimetrias.

3.1 A pesquisa e a pós-graduação brasileiras: breve histórico dos programas nacionais de pós-graduação

A combinação pesquisa e pós-graduação no Brasil tem histórias recentes, se comparada a outros países de tradição em pesquisa científica, pois aqui seu início se deu na década de 1930, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos. Esse estatuto determinava que uma universidade adviesse da junção de três cursos, como Direito, Medicina e Engenharia, reunidos sob a direção de uma reitoria, e recomendava doutoramentos nos moldes europeus, incluindo defesas de teses para obtenção do título de doutor nas áreas de Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras (Sánchez Gamboa, 1998; Morosini, 2009).

O modelo de universidade de inspiração francesa foi implementado com sucesso no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo, perdurando desde sua criação. A formalização do termo "pós-graduação" ocorreu em meados da década de 1940, no artigo 71 do Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946, que o estabeleceu como curso no estatuto da Universidade do Brasil (Sánchez Gamboa, 1998; Santos, 2003). Gatti (1983) e André (2006) também destacam esse espaço temporal (décadas de 1930 – 1940) como início da pesquisa em Educação no Brasil, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) em 1938, seguido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e centros regionais.

A década de 1950 despontou sob intensas discussões acerca das propostas educacionais em meio a um cenário cultural, político e econômico vibrante que impulsionou sindicatos, ligas camponesas, estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos e mobilizações populares a clamarem por reformas agrária, econômica e educacional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004). Azevedo (2001) afirma que as extensas mobilizações emergidas

nas décadas de 1950 e início dos anos 1960, provenientes das camadas populares, pressionaram as classes dominantes. As demandas dos trabalhadores por reforma agrária representavam uma ameaça para as oligarquias tradicionais, levando-as a apoiar o golpe militar como solução para a crise econômica e política.

Desta forma, “a vitória conservadora e o acerto entre os generais” interromperam o processo de organização e luta das classes populares, suprimindo, com a imposição do Regime Militar, qualquer obstáculo, no âmbito da sociedade civil, que pudesse interferir “no processo de adaptação econômica e política imposto ao país” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004, p. 32). Morosini (2009, p. 127), no entanto, considera que, já na década de 1950, “se tornam nítidas as estratégias de formação de condições promotoras da pesquisa na universidade brasileira norteadas pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica do país”.

É nesse contexto das demandas sociais e educacionais, historicamente vividas pelo país nas décadas supracitadas, que são instituídos o CNPq³⁶ e a Capes³⁷ em 1951. Morosini (2009, p. 128) explicita que, no “bojo de um projeto modernizante, com base em um estado autoritário e num modelo de internacionalização econômica”, identifica-se uma série de marcos regulatórios para institucionalização da Pós-Graduação (PG), a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024 /1961) que, no seu artigo 69, definia genericamente que cursos de pós-graduação “poderiam ser ministrados em instituições de educação superior além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão”; o Parecer Newton Sucupira (Parecer nº 977/65); e a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540).

O Parecer nº 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965 pelo Conselho Federal de Educação – CFE, institucionaliza e regulamenta a Pós-Graduação com vistas a

[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil, 1965, s/p.).

³⁶ O CNPq é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos. Seus investimentos são oferecidos diretamente aos pesquisadores, concedendo bolsas de mestrado e doutorado aos Programas e apoiando projetos (Disponível em: <http://www.cnpq.br/>. Acesso em: 26 fev. 2025).

³⁷ Hoje, a Capes é uma agência vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com relação direta no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Sua atuação envolve atividades que se agrupam em quatro linhas de ação: avaliação da Pós-graduação Stricto Sensu; acesso e divulgação da produção científica; promoção da cooperação internacional e investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior. Para detalhamento da agência, verificar: <http://www.capes.gov.br/>.

Cunha (1974), em texto que aborda a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil na década de 1960, destaca suas funções técnica e social. A função técnica é apresentada como uma resposta às demandas geradas pela expansão do capitalismo, com foco na formação de docentes competentes, no estímulo à pesquisa científica e no treinamento de técnicos e trabalhadores qualificados. Segundo o autor, os três motivos principais para a regulamentação da PG visavam garantir a qualidade do ensino superior, o desenvolvimento da pesquisa e a formação de profissionais capazes de atender às necessidades do desenvolvimento nacional, conforme excerto acima. Ele também identifica dois "grandes mercados" que surgiram com a necessidade de formação em nível de pós-graduação: o sistema de ensino superior, que necessitava de docentes qualificados para evitar a degradação da qualidade educacional e o mercado de trabalho, que exigia técnicos e pesquisadores capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico em diversos setores. Nesse contexto, tanto o setor público quanto o privado buscavam aproveitar as pesquisas e inovações geradas por mestres e doutores (Sánchez Gamboa, 1998).

Concernente à função social da PG, Cunha (1974) a compreendia em uma dupla dimensão. Ela não apenas buscava democratizar o acesso à educação superior e melhorar a qualidade do ensino, mas também visava restaurar o prestígio e o valor do diploma de nível superior, que havia sido afetado pela massificação do ensino. Essa recuperação do elitismo acadêmico é ressaltada como uma preocupação central na reforma universitária da época, conforme indicado no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) constituído a partir do decreto nº 62.397/68 que circunstanciou a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 1968).

De um lado a Universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático; doutra parte para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns. Além disso, o extraordinário progresso das ciências e das técnicas em todos os setores, torna impossível o aprofundamento dos conhecimentos e treinamento avançado nos limites dos cursos de graduação (Brasil, 1983, p. 40).

A partir do Parecer do CFE nº 977/65, corroborado pelo relatório do GTRU de 1968, é possível perceber um esforço em restabelecer o valor do diploma de ensino superior, que se viu desvalorizado após a expansão do acesso ao ensino. Para Cunha (1974), na função social, a pós-graduação buscava restabelecer o valor econômico (elegibilidade para as ocupações mais bem remuneradas) e simbólico (atribuição de maior prestígio) do diploma do ensino superior, conferindo aos seus portadores um prestígio e uma elegibilidade para ocupações mais bem remuneradas.

A busca pela distinção entre graduados e pós-graduados continuava a refletir um ciclo de discriminação que permeia o sistema educacional, onde o título de pós-graduação se torna um meio de diferenciação social e profissional, auferindo aos seus possuidores o mesmo valor que antes da expansão era auferido aos graduados, repetindo, dessa maneira, o ciclo de discriminação tão característico do sistema de ensino brasileiro. É necessário esclarecer que o modelo de universidade proposto na reforma de 1968 incluía a ideia de institucionalização da pesquisa, que deveria ser desenvolvida na pós-graduação. Neste sentido, Morosini (2009, p. 128) comenta que:

A reforma universitária de 1968 (lei nº. 5.540), com apoio em um modelo *humboldtiano* normatiza a universidade como concepção de produção de conhecimento-pesquisa indissociável ao ensino. Este modelo é concretizado numa estrutura de inspiração norte-americana que busca a racionalização dos meios através dos departamentos universitários e identifica os títulos de mestrado e de doutorado como critérios para ingresso e ascensão na carreira docente.

Além disso, a estruturação da pós-graduação em duas modalidades – *lato sensu* e *stricto sensu* – também contribuiu para essa discriminação. A pós-graduação *lato sensu*, focada em cursos de especialização e aperfeiçoamento “destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” e cuja meta “é o domínio científico e *técnico* de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o *profissional especializado*” (Brasil, 1965, s/p. – grifo nosso), é caracterizada por um treinamento mais superficial, destinado a áreas específicas do conhecimento. Em contraste, a pós-graduação *stricto sensu* é definida como um “sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural” (Brasil, 1965, s/p.), o que a coloca em um patamar superior em termos de rigor acadêmico e prestígio. Enfim,

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 (Brasil, 1965, s/p.).

Do excerto acima, compreende-se que a pós-graduação *stricto sensu* foi planejada para um setor mais privilegiado, resultando em uma estrutura interna estratificada, escolarizada e institucionalizada, alinhando-se com os demais setores das instituições. Além disso, desempenhou papel estratégico na formação de quadros técnicos e administrativos, contribuindo para a consolidação do Estado burocrático em sua dimensão técnico-científica.

Tal configuração reflete as práticas políticas e escolares das universidades brasileiras, evidenciando uma estruturação pautada na hierarquização e na reprodução das desigualdades sociais. Nesse contexto, os agentes acadêmicos, orientados por seus *habitus*, tendem a perpetuar relações de poder simbólico e práticas institucionais que favorecem a manutenção das elites acadêmicas e culturais (Sánchez Gamboa, 1998; Bourdieu, 2017).

Segundo Ávila (1997, p. 15), o conjunto de estratégias científicas desenvolvidas consciente ou inconscientemente pelos agentes “está em estreita relação com o estado de forças existente no campo num dado momento, ou seja, com as posições e valores dominantes”, e que as aspirações e interesses científicos estratificados condicionam as trajetórias dos agentes, sejam individuais ou coletivos. Nas palavras de Bourdieu (1983a, p. 126),

O campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas.

Desse modo, compreende-se que, para além das funções técnicas e sociais expostas por Cunha (1974), é importante ressaltar que a PG, conforme apontado por Sánchez Gamboa (1998), tem uma função política na institucionalização do campo enquanto espaço de luta. Para o autor, a estruturação da pós-graduação no Brasil foi parte de um projeto político mais amplo que buscava alinhar o Brasil aos modelos estrangeiros, conforme exposto através do Parecer nº 977/65 e da própria elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). A influência norte-americana é evidente na escolha do modelo a ser seguido, uma decisão justificada pela limitada experiência brasileira na época.

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (Brasil, 1965, s/p.).

No contexto da modernização, muitos países periféricos, dentre estes o Brasil, adotaram políticas de industrialização e abertura econômica na esperança de atrair investimentos e desenvolver suas economias. Entretanto, essa integração estava frequentemente marcada por assimetrias, onde os países centrais, dotados de maior tecnologia e capital, dominavam o comércio e impunham suas condições, limitando o desenvolvimento autônomo dos países

periféricos. Santos (2003, p. 629) exorta para o risco dessa “relação de parceria subordinada”, na qual se deu a instalação da pós-graduação em território brasileiro.

Neste sentido, enquanto os países centrais se beneficiavam de novos mercados e recursos, os países periféricos muitas vezes enfrentavam desafios, como a dependência econômica, a falta de acesso a inovações tecnológicas e a manutenção de uma posição subalterna nas cadeias produtivas globais. Santos (2003) aponta que essa dependência tecnológica é nociva para a pesquisa, pois desestimula iniciativas nacionais, limita a formação de cientistas e valoriza o impacto internacional sobre as necessidades locais, condicionando temas de pesquisa aos interesses de países desenvolvidos.

Ainda nessa função política, a expansão da pós-graduação, cujo papel, conforme Kuenzer e Moraes (2005, p.1346), era "formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica", condição necessária para o Brasil adquirir independência econômica, vinculou-se a uma política norteada para o mercado de trabalho que buscava “adequar os aparelhos de Estado aos imperativos do desenvolvimento capitalista” (Santos, 2008, p. 91). Silva Junior (2005) afirma que a pós-graduação brasileira se estruturou com base em uma racionalidade mercantil, na qual se evidencia uma associação imediata entre esta e a Ciência e Tecnologia (C&T). Conforme relata:

Por meio do sistema de ciência e tecnologia (C&T) orienta-se a política de pós-graduação, que: 1) deverá privilegiar as áreas produtoras de C&T em detrimento das ciências humanas; 2) deverá privilegiar os centros de pós-graduação historicamente consolidados no país; 3) a maior parte do financiamento deverá encaminhar-se para as referidas áreas produtoras de C&T e centros consolidados, gerando uma potência de fuga de intelectuais das ciências humanas para o setor privado; 4) tais aspectos que privilegiam as referidas áreas e os centros já consolidados no país poderão gerar uma homogeneização da produção acadêmico-científica brasileira, promovendo uma sombra sobre as especificidades regionais e institucionais, retirando da academia sua maior qualidade, a da reflexão livre (Silva Junior, 2005, p. 297).

Enquanto nível de ensino e pesquisa responsável pela produção do conhecimento científico e, por isso, estratégico para o desenvolvimento de uma economia alicerçada em tecnologias avançadas, a pós-graduação, seguindo a lógica produtivista exigida pelas políticas neoliberais, se encaminhou para a perspectiva mercadológica da produtividade.

Gatti (2001), em análise sobre os desafios da pós-graduação, pontua que, desde sua origem, os programas de mestrado e doutorado no Brasil foram concebidos sob uma perspectiva elitista, voltada à formação de uma reduzida elite científica. A autora defende que o papel social e as estruturas da pós-graduação devem estar baseados nos desafios sociais emergentes, nas demandas tecnológicas, assim como nas necessidades políticas e ecológicas do país.

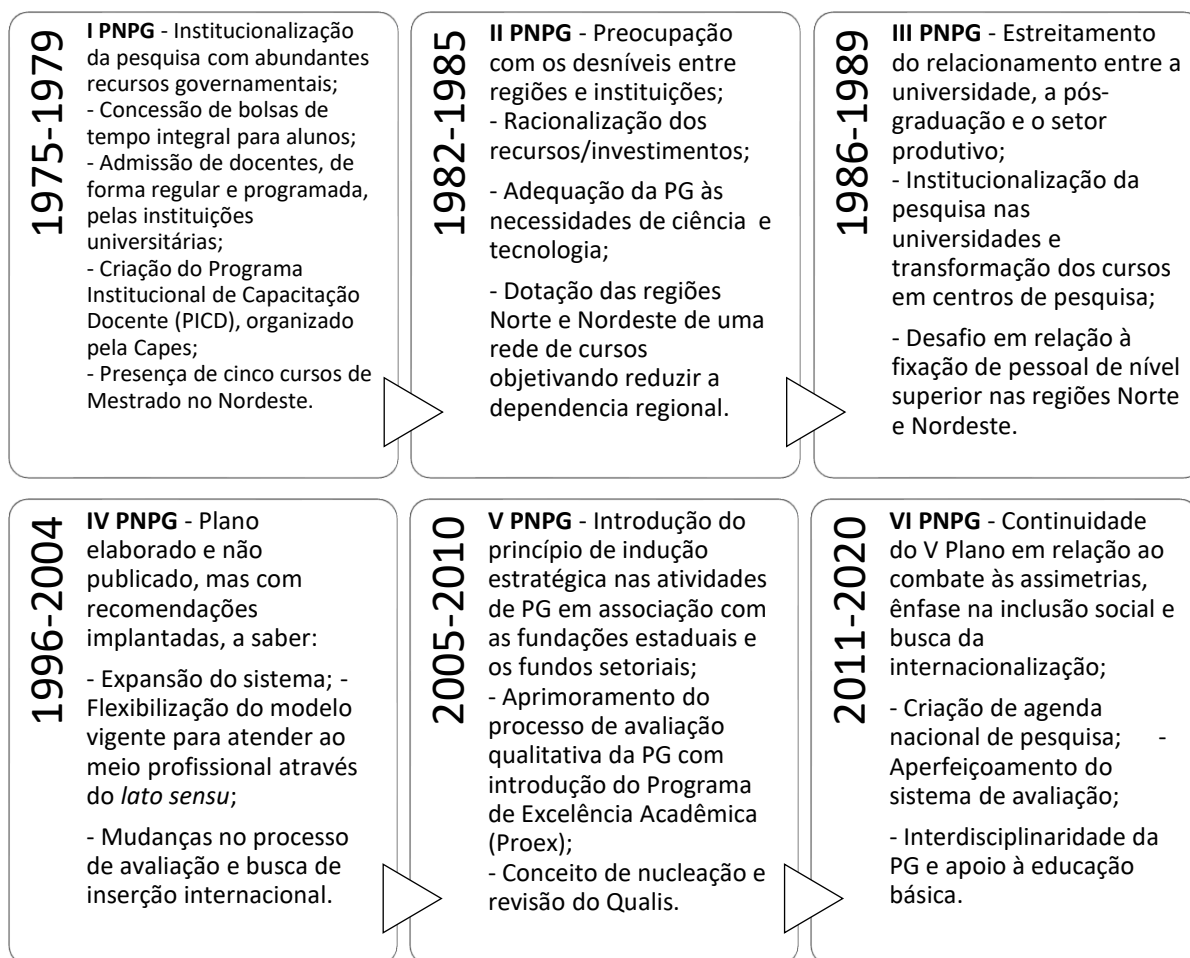
[...] atmosfera de intenso debate quanto ao papel e às finalidades da pós-graduação e da qualidade de suas propostas acadêmicas, num tempo em que se demanda desses cursos que respondam à grande variedade de desafios sociais, tecnológicos, políticos e ecológicos, é de grande importância refletir sobre as condições atuais e o futuro desejável para os mesmos. O futuro da pós-graduação está ancorado em sua história específica em nosso país e em como se apresenta no presente momento. Nesse sentido, várias questões precisam ser respondidas: Qual o propósito e a natureza dos estudos na pós-graduação, em um momento de aceleradas mudanças? Que valor têm para as pessoas e a sociedade? Respostas devem ser buscadas junto a diversificados grupos de interesse e com diferentes referenciais (Gatti, 2001, p. 110-111).

Apesar das questões levantadas por Gatti (2001) há mais de duas décadas, essa lógica estrutural tem se mantido, a despeito das mudanças sociais, revelando uma forte resistência a transformações que democratizem o acesso e ampliem a diversidade dos sujeitos envolvidos na produção de conhecimento. Chauí (2003, p. 11), em consonância com a discussão, pontua a urgência da universidade pública em deixar de “ser um bolsão de exclusões sociais e culturais” exigindo investimento social e político para atender aos direitos da população e assegurar acesso e qualidade aos outros graus do ensino público.

Essa resistência à transformação também pode ser compreendida à luz do próprio processo de institucionalização da pós-graduação no Brasil. Em 1976, a Capes iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira, buscando implementar as diretrizes do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Esse Plano, constatando “o caráter espontâneo do processo de expansão da pós-graduação até então”, propôs que ela passasse a ser “objeto de planejamento estatal”, reconhecendo sua importância como parte integrante do sistema universitário. Consequentemente, esse nível de ensino foi integrado ao II Plano Nacional de Desenvolvimento por meio dos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, “constituindo-se, portanto, em questão de Estado” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 1344).

No intuito de repensar o processo de desenvolvimento da pós-graduação e compreender a gênese desse sistema, organizou-se, numa tentativa de síntese, um quadro sinóptico que identifica os períodos e principais objetivos dos seis PNPGs (vide Quadro 5). Cabe destacar que o VII PNPG (2024-2028) não foi incluso nesta análise, pois ainda é uma versão preliminar resultante “de um amplo e inédito processo de construção coletiva que foi priorizado para abranger a diversidade” do país e os vários estágios de desenvolvimento da pós-graduação entre as regiões brasileiras e que, “a partir dos subsídios coletados nesta etapa de consulta pública à sociedade é que serão definidas as metas do Plano e seus respectivos indicadores de monitoramento para compor a versão final do novo PNPG” (Brasil, 2023a, p. 7).

Quadro 5 – Síntese analítica dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975-2020).



Fonte: Elaborado pela autora com base em modelo de Guimarães (2016) e nos dados da Capes (Brasil, 2023a).

O I PNPG (1975-1979) recomendava ativar e incentivar os cursos de pós-graduação a fim de que pudessem “atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho” (Brasil, 1974a, p. 147) integrando a universidade ao processo de desenvolvimento capitalista. O I Plano, elaborado num momento de abundância de recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), do qual a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) era executora de fomento, reforçados pela Capes e CNPq, focou: a) no planejamento estatal da expansão da pós-graduação; b) na institucionalização do sistema nas universidades; c) na elevação de padrões e racionalização de recursos, com diretrizes, como concessão de bolsas, extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e admissão programada de docentes.

A respeito dos abundantes recursos face à demanda reduzida, considerou-se que “nem foi possível aproveitar como se deveria as verbas disponíveis, pela falta de capacidade instalada” (Ramalho; Madeira, 2005, p. 72) e que fatores estruturais e geopolíticos

possibilitaram à região Sudeste o acesso à maior parcela dessas verbas, fato que ainda hoje repercute em sua posição consolidada. No período de vigência do primeiro plano, a região Nordeste contava com cinco cursos de mestrado em educação (UFBA, UFPB, UFC, UFPE e UFRN), todos passando por ajustes em seus processos internos de institucionalização e “enfrentando as dificuldades de sua própria marginalidade em um sistema com alto nível de centralização e concentração no Sudeste” (Ramalho; Madeira, 2005, p. 73).

Em um cenário completamente diferente do primeiro, marcado por uma intensa crise econômica que resultou na redução dos recursos para o financiamento da pós-graduação, foi elaborado o II PNPG (1982-1985). Ele manteve o objetivo de formar recursos humanos qualificados, mas com ênfase na qualidade do ensino superior e da pós-graduação, buscando a institucionalização e aperfeiçoamento do modelo de avaliação, iniciado em 1976, “atividade que permitiu à CAPES assumir, de forma gradativa, centralidade na condução da política de pós-graduação nacional” (Brasil, 2023a, p. 10). Foi nesse período que ocorreu a consolidação da sistemática de avaliação que não apenas se aperfeiçoou, mas permitiu maior envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas³⁸ nas diferentes áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco*, por consultores das agências de fomento em suas respectivas áreas (Hostins, 2006; Martins, 2018).

O documento manifestava, ainda, preocupação com as disparidades entre regiões e instituições, resultantes da marcada heterogeneidade do contexto brasileiro, recomendando que as medidas a serem adotadas visassem superar os efeitos negativos dessa diversidade regional, institucional e setorial, “levando em consideração que especialmente as regiões mais pobres necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade socioeconômica” (Brasil, 1982, p. 177). Em relação à região Nordeste, de acordo com Ramalho e Madeira (2005), durante a vigência do II PNPG, foram realizados esforços para estabelecer uma rede de cursos que, na conjuntura da pós-graduação daquele momento, reduzisse a dependência regional.

Elaborado no contexto de crise política e econômica que permeou toda a década de 1980, o III PNPG (1986-1989) buscou promover a autonomia nacional focando na pesquisa universitária e integrando a pós-graduação ao sistema de Ciência e Tecnologia, abordando também a desigualdade regional. No Nordeste, o desafio era reter pessoal qualificado para

³⁸ A constituição dos Comitês de Consultores Científicos, que já existia embrionariamente desde 1976, permitiu à Capes iniciar um processo de avaliação dos cursos de pós-graduação então existentes. A partir de então, estabeleceu-se uma tradição no interior da Agência de uma sistemática de análise de pleitos tendo como norte o mérito acadêmico, bem como uma estreita vinculação entre política de fomento dos programas de pós-graduação e o seu desempenho no processo de avaliação (Martins, 2018).

alcançar excelência acadêmica (Brasil, 1986). Ramalho e Madeira (2005, p. 73) indicam que algumas instituições contrataram profissionais estrangeiros, gerando resultados significativos “apesar do *turnover*” – rotatividade de pessoal. Segundo os autores, na segunda metade dos anos 1980, o objetivo do Nordeste era unir várias instituições com mestrados em educação para formar um forte doutorado, mas essa proposta revelou-se inviável (Ramalho; Madeira, 2005). As primeiras universidades nordestinas a implementar doutorados em educação foram UFBA (1992), UFC e UFRN (1994).

O IV PNPG (1996-2004), não oficializado, iniciou sua construção em 1996, com um seminário nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, num processo de caráter participativo para planejamento das diretrizes do novo Plano. Versões preliminares abordaram a evolução e os desequilíbrios do sistema, a pressão da demanda e fatores estruturais (Brasil, 2023a). Com discussões nacionais que tramitaram num horizonte maior (1990-2002), o VI Plano “nunca existiu de direito, porque jamais foi promulgado, mas nem por isso foi menos real e deixou de existir de fato” (Barreto; Domingues, 2012, p. 20). Em análise dos cinco PNPGs, Hostins (2006) destaca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, como uma das estratégias para mudanças na educação superior e no modelo de pós-graduação brasileiro nesse período. Segundo a autora, a lei contribuiu para a diferenciar e separar o tripé ensino-pesquisa-extensão no ensino superior, além de colaborar, também, para sua mercantilização, “criando os centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores, universidades especializadas em campos específicos de saber” (Hostins, 2006, p. 143), ações que, sob a bandeira da democratização da educação, abriam espaço para a iniciativa privada, flexibilizando a comercialização do conhecimento.

As diretrizes do V PNPG (2005 – 2010) focaram na conciliação entre a estabilidade do ritmo de crescimento e a indução de programas com linha estratégica, voltada para a redução das disparidades regionais e intrarregionais e para a integração com políticas públicas nas áreas de educação, ciência e tecnologia. Como base para a institucionalidade, o financiamento e a sustentabilidade do sistema, foi recomendada a articulação entre as agências federais e colaboração com os governos estaduais e o setor industrial e empresarial. Também se ressaltou a cooperação internacional como uma estratégia fundamental para aprimorar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e promover o desenvolvimento nacional. Quanto à avaliação, o documento apontou como imprescindível a análise da qualidade dos resultados, observando a especificidade das áreas de conhecimento e o impacto desses produtos na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade, bem como a necessidade urgente de

diversificar o sistema de avaliação para permitir a análise de diferentes modelos de pós-graduação (Brasil, 2023a).

O VI PNPG, com vigência de longo prazo (2011-2020), considerou o legado dos planos anteriores, propondo a continuidade do crescimento com qualidade do SNPG e incorporando novas ações e políticas. De acordo com Trevisol, Fávero e Almeida (2019, p. 310), esse Plano foi elaborado num contexto histórico e promissor para o país, que entrava no século XXI como nova potência emergente, cujo otimismo se justificava “pelo crescimento do setor agrícola, pela descoberta do pré-sal, pela mudança da curva demográfica e pela mudança social” que, segundo os autores, trazia “implicações para uma nova classe de jovens esperançosos por produtos culturais e para o acesso ao ensino superior”.

O sexto Plano estruturou-se em cinco eixos centrais: 1) a expansão do SNPG, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a redução das assimetrias; 2) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa associada com a pós-graduação; 3) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Informação (CT&I); 4) a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade; e 5) o apoio à educação básica. Ressalte-se que as diretrizes do Plano basearam-se “em um cenário de expansão contínua do SNPG, sendo, à época, impossível prever os cortes orçamentários e crises futuras que diminuiriam a velocidade das novas matrículas” (Brasil, 2023a, p. 12). As consequências das mudanças no cenário político e econômico pós-golpe de 2016 e eleição da extrema direita em 2018 afetaram vários aspectos da política educacional no país, dentre estas, o processo de elaboração do novo PNPG, que deveria acontecer ainda em 2020 e, dadas as condições, somente em agosto de 2022, a Capes iniciou o sétimo Plano com previsão de conclusão em março de 2024.

Enfim, reconhece-se que o SNPG possui prestígio junto à comunidade científica nacional e internacional. Santos e Azevedo (2009) pontuam que esse sucesso se deve à atuação efetiva do Estado através de políticas que consolidaram um sistema reconhecido interna e externamente cuja regulação foi garantida por legislações específicas à área ao longo dos anos (decretos, resoluções e portarias). Os PNPGs representam essa regulação sujeita a uma rede complexa de normativas que reforçam a intervenção direta do Estado (CNPq e CAPES) e tem como função fiscalizar o cumprimento das ações. A PG, desde sua institucionalização científica, tornou-se um segmento eficiente do sistema educacional, contribuindo para a formação de recursos humanos capazes de compreender diversos setores da vida nacional.

Contudo, ainda há desafios a superar, como as disparidades existentes na produção do conhecimento dos programas da região Nordeste do Brasil que, segundo Guimarães (2016, p. 129), “enfrentam a ausência de políticas mais efetivas para formação e fixação de recursos

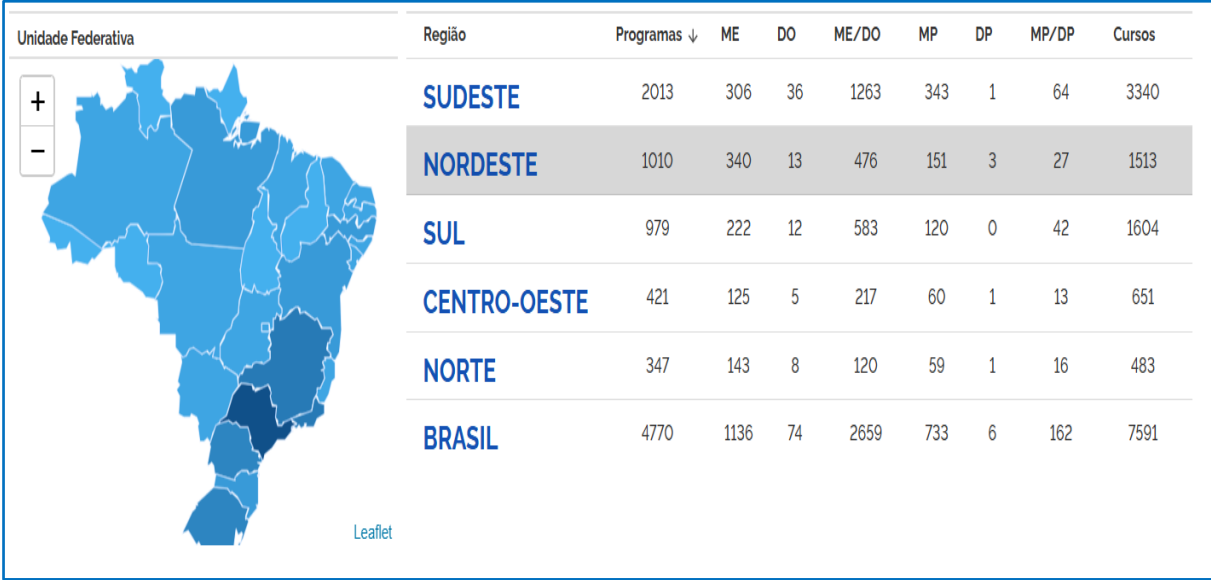
humanos e infraestruturais”. O autor ainda pontua que “a pós-graduação tem se mostrado, ao longo de se sua trajetória, conhecedora dos inúmeros problemas apresentados pela educação brasileira [...]”, e que muito dessa realidade precisa ser melhorada (Guimarães, 2016, p. 114).

3.2 Os números da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e as disparidades regionais

Com a expansão do ensino superior e da pós-graduação, em apenas dez anos desde sua implementação, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) já contava com 50 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Essas instituições ofertavam 370 cursos de mestrado e 89 de doutorado, consolidando a estrutura inicial do sistema e evidenciando o rápido crescimento da pós-graduação brasileira.

Na contagem realizada até 1973, registrava-se a participação de cerca de 13.500 pós-graduandos e 7.500 docentes nesses cursos – dos quais apenas 50% possuíam titulação de doutor(a) e 12% eram livres-docentes ou catedráticos. Nesse período, foram titulados aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores, números que demonstram o caráter ainda restrito, porém em expansão, da formação acadêmica avançada no país (Brasil, 2023a). Na figura 1, os dados extraídos do portal da Capes, revelam o crescimento da pós-graduação desde sua institucionalização em 1965.

Figura 1 – Total de Programas de Pós-Graduação reconhecidos no Brasil por Região - 2025



Fonte: Plataforma Sucupira – Observatório da Pós-Graduação (Brasil, 2025a)*.
Legenda: ME – Mestrado Acadêmico; DO – Doutorado Acadêmico; MP – Mestrado Profissional; DP – Doutorado Profissional; ME/DO – Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico; MP/DP – Mestrado Profissional e Doutorado Profissional.
*Dados coletados em 19 de março de 2025.

Conforme dados da agência, programas acadêmicos que incluem mestrado e doutorado dominam a pós-graduação desde o ano de 1996, representando 50,3% em 1996 e 55,7% em 2025. Programas apenas de mestrado acadêmico diminuíram significativamente, de 47,9% em 1996 para 23,8% em 2025. Programas exclusivamente de doutorado acadêmico sempre foram menos de 2%. Programas de mestrado profissional, inexistentes antes de 1998, cresceram rapidamente, alcançando 15,3% em 2025. O primeiro curso de doutorado profissional surgiu em 2017 e, em 2025, havia 162 programas de doutorado com mestrado e doutorado profissional e 6 programas exclusivamente de doutorado profissional (Brasil, 2024a; 2025a).

Os PPGs *stricto sensu* têm, no máximo, dois cursos, sendo um de mestrado e outro de doutorado, ambos da mesma modalidade (acadêmica ou profissional). Também podem existir programas com apenas um curso de mestrado de uma das modalidades ou com apenas um curso de doutorado de uma única modalidade. Os cursos de mestrado profissional começaram a ser implementados no país em 1999, enquanto os doutorados profissionais são ainda mais recentes, tendo surgido apenas em 2018. Nos primeiros anos da criação dos mestrados profissionais, alguns programas chegaram a combinar cursos acadêmicos (mestrado ou doutorado) com cursos de mestrado profissional. No entanto, essa configuração mista deixou de ser permitida a partir de 2004, consolidando-se a exigência de que os cursos em um mesmo programa pertençam a uma única modalidade (Brasil, 2024a; 2025b).

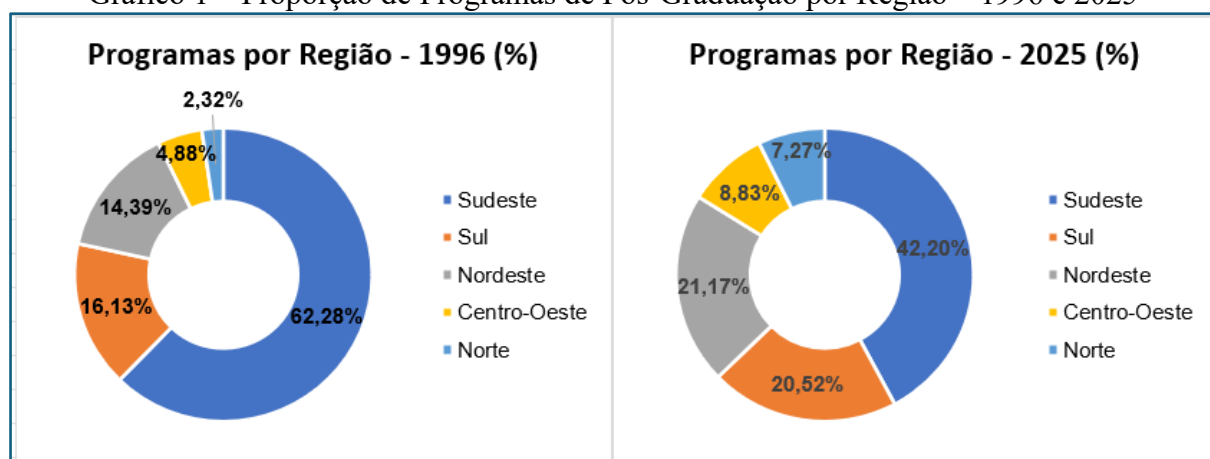
Mesmo com a desconcentração regional apresentada nos dados acima, ainda se constata maior concentração na região Sudeste, principalmente na oferta do número de programas com mestrado/doutorado *stricto sensu*, revelando a disparidade regional persistente, conforme Figura 1, principalmente em comparação às regiões Centro-Oeste e Norte que, juntas, respondem por apenas 16% (n=768) do total de 4.770 PPGs. Importante ressaltar o crescimento expressivo dos programas na região Nordeste que, durante décadas, esteve na terceira posição e agora ocupa o segundo lugar, conforme dados do Observatório da Pós-Graduação fornecidos pela Capes. Na região, destacam-se os estados da Bahia (n=228), Pernambuco (n=171) e Ceará (n=149) responsáveis por 54% (n=548) do total de programas dos nove estados que compõem o Nordeste (Brasil, 2024a; 2025b).

Cabe salientar que é necessário considerar a proporção entre o número de Programas de Pós-Graduação (PPGs) e a população da região, a fim de dimensionar a concentração relativa de programas e evidenciar as assimetrias regionais na distribuição da pós-graduação no Brasil. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para 2024, o Sudeste (SE), com cerca de 85 milhões de habitantes, possui um programa para cada 42 mil pessoas; o Nordeste (NE), com aproximadamente 57 milhões de habitantes, apresenta um

programa para cada 56 mil; e as regiões Centro-Oeste (CO) e Norte (N), somadas (~29 milhões de habitantes), têm um programa para cada 37 mil habitantes³⁹. Em análise das assimetrias regionais, Guimarães (2018, p. 131) afirma que “a situação da região Norte do país é ainda mais crítica, se comparada com o Nordeste [...]”, uma vez que “estas regiões foram por muito tempo alvo de exploração de pessoas que viviam fora da área e buscavam somente a extração de recursos e pouco se interessavam pelo desenvolvimento desses espaços e pelo bem-estar dos povos que ali habitavam”.

Hoje, quase seis décadas pós-institucionalização pelo Parecer Sucupira (Brasil, 1965), a pós-graduação brasileira alcançou um nível significativo de escala e qualidade que a distingue entre as nações emergentes e é considerada uma das áreas fortes do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), através da Capes, a publicação “Brasil: Mestres e Doutores 2024” revelou que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil conferiram títulos a 1 milhão de mestres e 319 mil doutores entre 1996 e 2021. Os dados foram obtidos a partir da Plataforma Sucupira, da Capes, e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do Ministério do Trabalho e Emprego. O estudo foi divulgado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI) e registrou uma distribuição regional mais equilibrada na pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2024b). Atualizando os dados coletados pela pesquisa, o Gráfico 1 mostra a evolução em percentuais do número de programas de pós-graduação entre 1996 e 2025 nas cinco regiões brasileiras.

Gráfico 1 – Proporção de Programas de Pós-Graduação por Região – 1996 e 2025



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados CGEE e Plataforma Sucupira – Observatório da Pós-Graduação (Brasil, 2024b; 2025b)*.

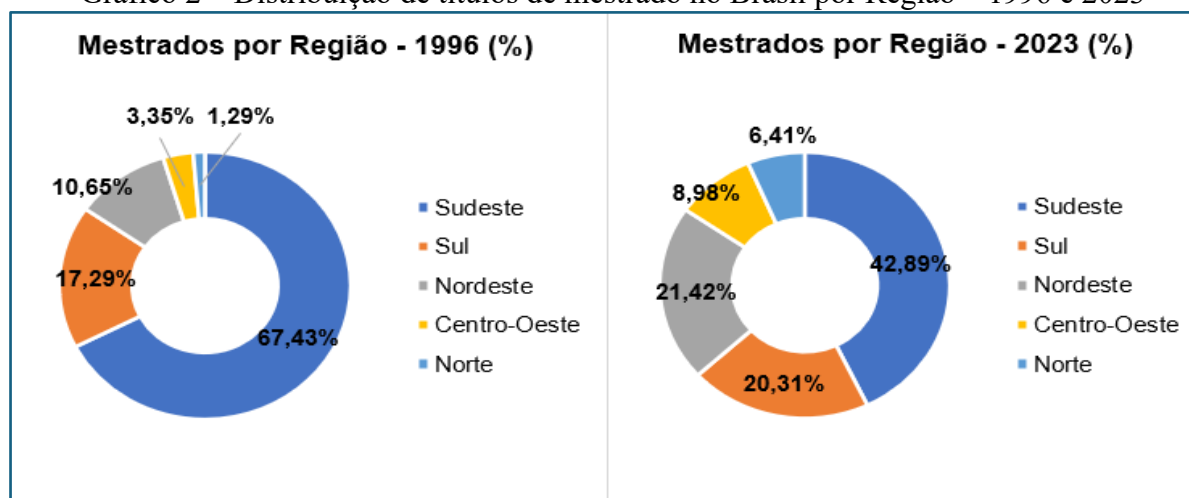
*Dados coletados em 19 de março de 2025.

³⁹Esse número é artificialmente elevado por conta da presença de grandes centros acadêmicos no Centro-Oeste, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), fator que distorce a baixa densidade real na região Norte.

Em 1996, o SE concentrava quase dois terços do total, com mais de 60% dos PPGs. As demais regiões tinham participações menores, especialmente o N e o CO, com menos de 5% cada. Em 2025, houve uma redução na concentração no SE, que passou de 62,28% para 42,20%, indicando uma descentralização. O NE, que tinha 14,39% em 1996, alcançou 21,17% em 2025, ultrapassando o Sul (S). As regiões N e CO apresentaram crescimento: o N passou de 2,32% para 7,27%, enquanto o CO foi de 4,88% para 8,83%. Os dados dos gráficos indicam uma distribuição mais equilibrada dos programas de pós-graduação entre as regiões brasileiras até 2025, com aumentos nas regiões N, NE e CO. Em termos de titulados, o percentual da região SE passou de 67,43% para 42,89% no mestrado e de 88,93% para 51,21% no doutorado. Por outro lado, a Região NE aumentou sua participação de 1,4% dos títulos de doutorado concedidos em 1996 para 16,97% em 2023 (Brasil, 2023a).

Conforme demonstrado nos Gráficos 2 e 3, devidamente atualizados com os dados até o ano de 2023, observa-se um movimento contínuo de descentralização da pós-graduação no Brasil, especialmente no que diz respeito à concessão de títulos de mestrado.

Gráfico 2 – Distribuição de títulos de mestrado no Brasil por Região – 1996 e 2023

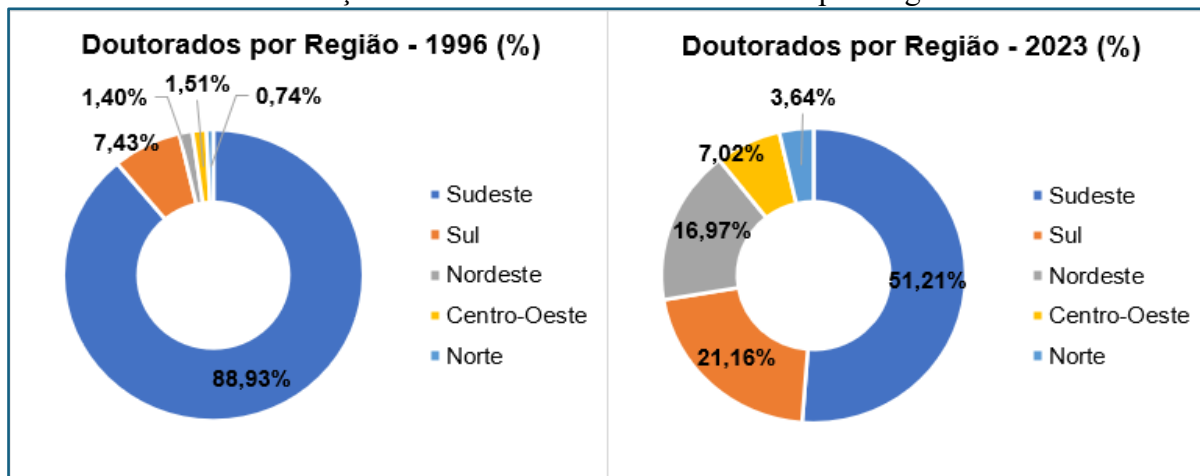


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do CGEE e Plataforma Sucupira (Brasil, 2023a; 2024b).

Em 1996, a região SE concentrava 67,43% desses títulos, percentual que caiu para 42,89% em 2025 – uma redução de 24,54 pontos percentuais. Essa diminuição foi acompanhada por um crescimento proporcional nas demais regiões do país. A região NE, por exemplo, mais do que dobrando sua participação, saltou de 10,65% para 21,42%, superando o Sul, que também cresceu (de 17,29% para 20,31%), mas em ritmo mais moderado. Destaca-se também o expressivo crescimento das regiões historicamente menos representadas na pós-graduação, como a região CO que quase triplicou sua participação (de 3,35% para 8,98%), e a Norte, quintuplicando sua participação (de 1,29% para 6,41%). A redução da participação relativa da

região SE na concessão de títulos de doutorado entre 1996 (88,9%) e 2023 (51,21%) foi ainda maior do que a ocorrida no caso de títulos de mestrado, conforme observado no gráfico 3.

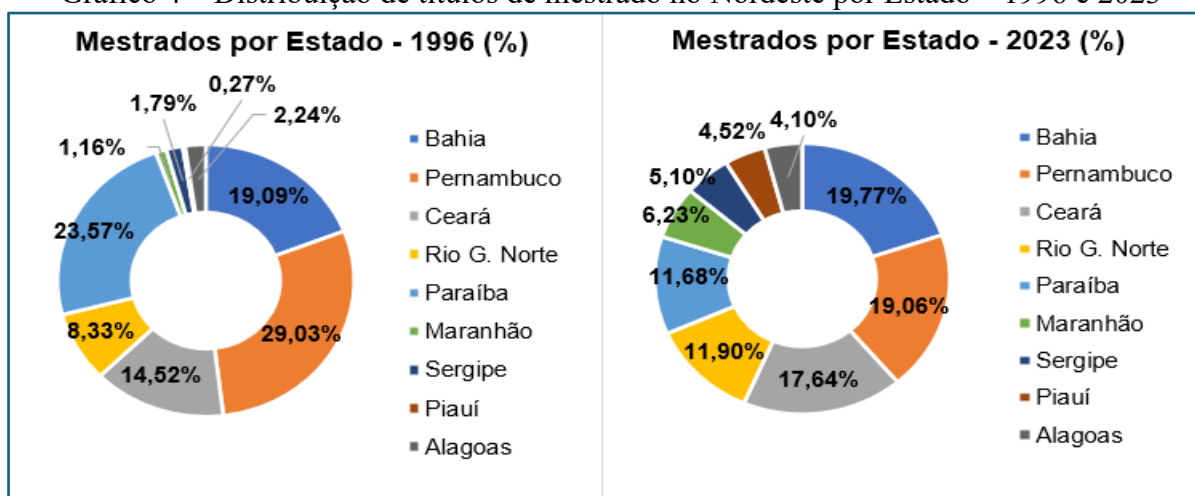
Gráfico 3 – Distribuição de títulos de doutorado no Brasil por Região – 1996 e 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do CGEE e Plataforma Sucupira (Brasil, 2023a; 2024b).

Com redução de 37,72 pontos percentuais no SE, evidencia-se um processo robusto de descentralização da oferta de doutorados no período analisado. As regiões que anteriormente tinham presença marginal apresentaram crescimentos expressivos: o Nordeste aumentou de 1,40% para 16,97%, crescimento de mais de 12 vezes; o CO passou de 1,51% para 7,02%; e o Norte de 0,74% para 3,64%. O Sul, que já tinha uma base mais sólida, avançou de 7,43% para 21,16%, consolidando-se como a segunda região com maior concentração de cursos de doutorado. Concernente à distribuição de títulos de mestre e doutor na região NE, observa-se, nos gráficos 4 e 5, um crescimento expressivo ao se compararem os anos de 1996 e 2023.

Gráfico 4 – Distribuição de títulos de mestrado no Nordeste por Estado – 1996 e 2023

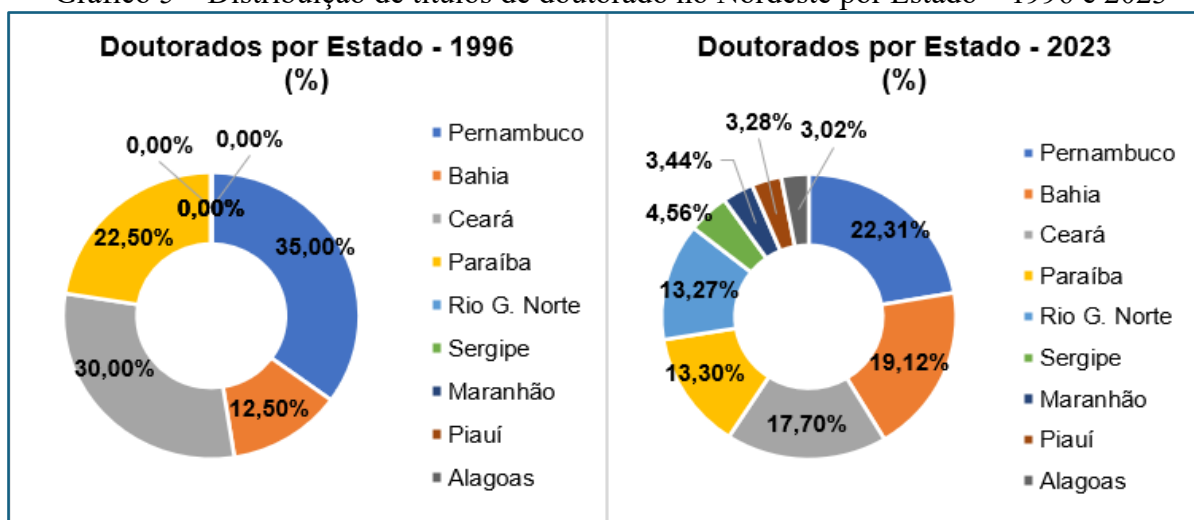


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do CGEE e Plataforma Sucupira (Brasil, 2023a; 2024b).

Em 1996, os cursos de mestrado estavam concentrados majoritariamente em três estados: Pernambuco (29,03%), Rio Grande do Norte (23,57%) e Bahia (19,09%) que, juntos, somavam mais de 70% da oferta regional. Outros estados mostram presença quase inexistente, como Alagoas (0,27%), Sergipe (1,16%) e Maranhão (1,79%). Essa concentração indicava uma forte desigualdade na distribuição das oportunidades de formação avançada. Em 2023, esse quadro apresenta mudanças importantes, com uma distribuição mais equilibrada e inclusiva. Embora os três estados anteriormente citados continuem com participação expressiva, sua concentração relativa diminuiu. A Bahia mantém estabilidade (de 19,09% para 19,77%), Pernambuco apresenta leve redução (de 29,03% para 19,06%) e o Ceará cresce de forma significativa (de 14,52% para 17,64%). Outros estados também ganham protagonismo, como Piauí (4,10%), Alagoas (4,52%) e Sergipe (5,10%) que agora evidenciam sua inserção efetiva no sistema de pós-graduação em nível de mestrado.

Quanto aos cursos de doutorado, a concentração em 1996 era ainda mais acentuada: apenas quatro estados ofereciam programas desse nível. Pernambuco liderava com 35,00%, seguido por Ceará (30%), Maranhão (22,5%) e Bahia (12,5%). Os demais — Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe, Piauí e Alagoas — não contavam com nenhum programa doutoral, o que evidenciava as disparidades regionais no acesso à formação acadêmica de alto nível. Até 2023, no entanto, esse cenário se transformou profundamente. Todos os nove estados nordestinos passaram a contar com programas de doutorado, conforme dados no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição de títulos de doutorado no Nordeste por Estado – 1996 e 2023



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do CGEE e Plataforma Sucupira (Brasil, 2023a; 2024b).

Pernambuco continua em destaque (22,31%), embora com menor concentração. Bahia (19,12%) e Ceará (17,7%) consolidam-se como centros relevantes de formação doutoral. Rio

Grande do Norte (13,3%) e Paraíba (13,27%) despontam como novos polos significativos, enquanto estados antes ausentes – como Maranhão (4,56%), Sergipe (3,44%), Piauí (3,28%) e Alagoas (3,02%) – passam a integrar de forma concreta o panorama da pós-graduação na região. O que antes era concentrado em poucos estados agora se distribui com maior equilíbrio, garantindo acesso a diferentes públicos e fortalecendo as capacidades regionais de ensino, pesquisa e inovação. Este processo está alinhado a políticas públicas de interiorização da educação superior, fortalecimento institucional e ampliação da infraestrutura acadêmica em estados historicamente menos atendidos (Brasil, 2010).

O desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, nas últimas décadas, evidencia um processo consistente de descentralização e democratização regional da oferta de cursos de mestrado e doutorado. Os dados comparativos de 1996 com os anos de 2023 (para mestrados e doutorados) e 2025 (para programas de pós-graduação) revelam uma mudança substancial na distribuição geográfica desses cursos, com destaque para o crescimento das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, tradicionalmente menos contempladas nesse nível de formação. Contudo, como pontuado anteriormente, apesar do expressivo avanço, ainda há forte diversidade marcada por desequilíbrios entre regiões e estados. “Isso, porém, não é causa em si mesmo, mas efeito de causas estruturais que não se modificam pelo simples discurso de reclamação ou reivindicação” (Ramalho; Madeira, 2005, p. 74-75), sendo necessário muito a ser feito para se atingir “o crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (Brasil, 2004, p. 54).

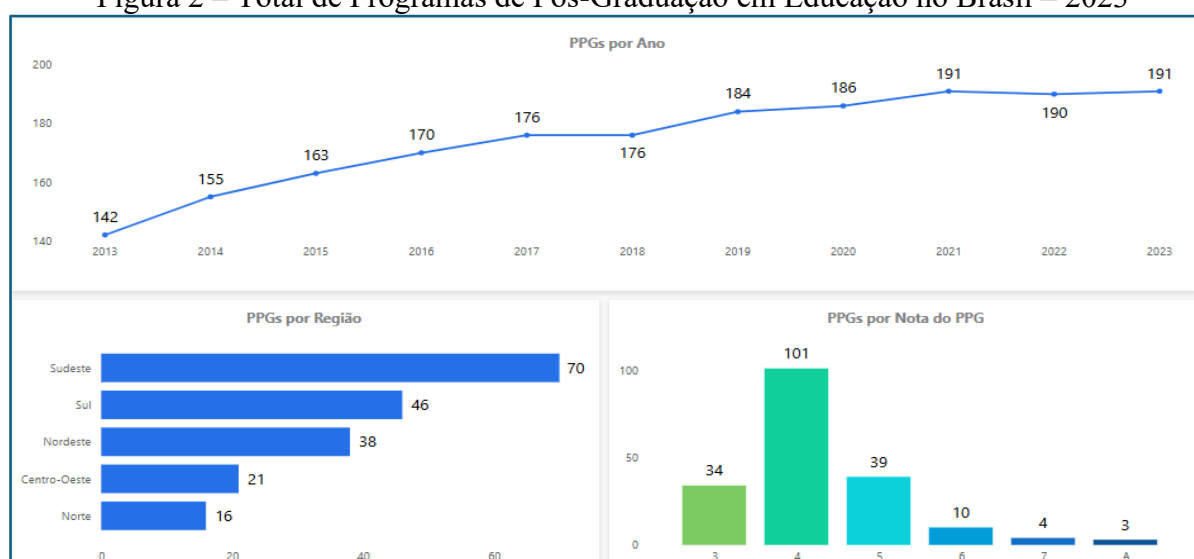
A análise dos dados mais recentes da pós-graduação concernente à Educação, com base nas informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), disponibilizadas pela Capes, permite compreender a dinâmica de crescimento e a distribuição regional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no Brasil. Em 2023, havia 191 PPGEs reconhecidos (94 PPGEs com Mestrado e Doutorado, 44 PPGEs com Mestrado Acadêmico, um PPGE com Doutorado Acadêmico, 48 PPGEs com Mestrado Profissional e quatro PPGEs com Mestrado e Doutorado Profissional), o que representa aproximadamente 4,1% do total de 4.659 programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país. Esses programas estão distribuídos de forma desigual entre as regiões brasileiras: o Sudeste concentra 70 programas (37%), seguido pelo Sul com 46 (24%), o Nordeste com 38 (20%), o Centro-Oeste com 21 (11%) e o Norte com 16 (8%).

Esses dados evidenciam um padrão de concentração histórica da pós-graduação nas regiões mais desenvolvidas economicamente, sobretudo o Sudeste, que continua a ser o

principal polo formador no campo da Educação. Contudo, observa-se, nos últimos anos, um movimento de expansão e desconcentração da oferta em regiões anteriormente marginalizadas no sistema de ciência e tecnologia. Entre 2013 e 2023, o número total de Programas de Pós-Graduação em Educação cresceu de 142 para 191⁴⁰, revelando uma expansão de aproximadamente 34% conforme dados disponibilizados pela Capes em página online no Observatório da Pós-Graduação (Brasil, 2025b).

A Figura 2 ilustra esse crescimento ao longo do tempo, sinalizando uma tendência constante de ampliação do sistema.

Figura 2 – Total de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 2023



Fonte: Plataforma Sucupira – Observatório da Pós-Graduação (Brasil, 2025b)*.

*Dados coletados em 19 de março de 2025.

No recorte regional, o Nordeste aparece como responsável por quase 20% dos programas de pós-graduação em Educação no país. Desses 38 programas, 14 oferecem Mestrado e Doutorado, seis apenas Mestrado Acadêmico e 18 são Mestrados Profissionais. Essa distribuição interna reflete uma forte adesão da região ao modelo do mestrado profissional como estratégia de inserção acadêmica, possivelmente como resposta às demandas locais de qualificação e à política de expansão da pós-graduação.

Apesar desses avanços, as disparidades regionais ainda persistem. A região Norte, por exemplo, mesmo apresentando o maior crescimento proporcional entre 2013 e 2023 (mais de 333%), permanece com apenas 14 programas, representando menos de 8% da oferta nacional.

⁴⁰Em razão da dinamicidade das informações, nos dados coletados na página online da Plataforma Sucupira/Capes – Observatório da Pós-Graduação/Geocapes foi considerada a data-limite de 19 de março de 2025. Em consulta atual das referidas páginas na Plataforma, o número de PPGs passou para 193, com o Nordeste respondendo por 40 programas (20,7%) do total, conforme dados disponíveis em: [GEOCAPES](#). Acesso em: 01 nov. 2025.

O Nordeste teve um aumento significativo de quase 209% no número de programas, o que reforça sua importância crescente no cenário nacional, embora ainda enfrente desafios quanto à consolidação institucional e à melhoria da avaliação dos programas.

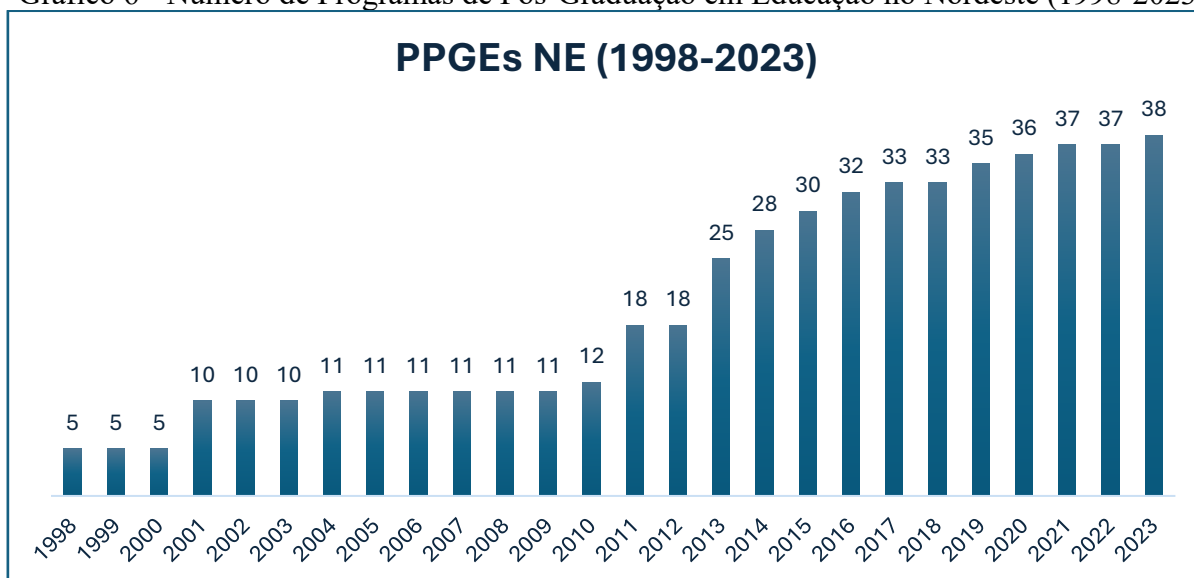
De acordo com o último relatório quadrienal da Capes de 2021, dos 191 PPGes, a maioria está concentrada em notas 3 e 4, com apenas 7 programas alcançando as notas 6 e 7, consideradas de excelência. Em relação aos programas avaliados nesta tese, quatro PPGes apresentam conceito 5 (UFPE, UFPI, UFRN, UFS), três possuem conceito 4 (UFPB, UFC, UFMA), um programa possui conceito 3 (UFAL) e apenas um programa possui conceito 6 (UFBA). É importante destacar que cinco desses programas foram estabelecidos durante a década de 1970 (UFBA, UFC, UFPB, UFPE e UFRN), período em que o movimento de expansão da pós-graduação foi impulsionado, não apenas pelo crescimento do ensino superior, mas por diversas medidas implementadas pelo governo federal com o objetivo de acelerar esse processo, a saber: a instituição do Programa Intensivo de Pós-Graduação em 1970, a criação de um grupo de trabalho para definir a política de pós-graduação em 1973, e a instituição do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1974 (Santos; Azevedo, 2009).

Os 38 PPGes da região Nordeste ofertam 52 cursos, sendo 20 Mestrados, 14 Doutorados e 18 Mestrados Profissionais. Importante ressaltar que apenas um Programa de Mestrado/Doutorado, que oferece dois cursos, funciona em uma universidade particular (Universidade Tiradentes – UNIT/SE); os demais são ofertados pelas universidades públicas com prevalência das instituições federais (22 PPGes) sobre as 15 estaduais (Brasil, 2025b). Verificou-se ainda que, das 49 áreas de avaliação⁴¹ da Capes, a Educação está entre as que possuem o maior número de PPGs no Brasil, ocupando o terceiro lugar. Isso indica que a área da Educação tem tido um crescimento significativo em relação às outras áreas de conhecimento.

O Gráfico 06 apresenta o crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste, no período que abrange 1998 a 2023, a partir de dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes – Geocapes – disponível na Plataforma Sucupira.

⁴¹ Áreas de avaliação da Capes no ano de 2023: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia/Arqueologia; Arquitetura, Urbanismo e Design; Artes; Astronomia/Física; Biodiversidade; Biotecnologia; Ciência da Computação; Ciência de Alimentos; Ciência Política e Relações Internacionais; Ciências Agrárias I; Ciências Ambientais; Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III; Ciências da Religião e Teologia; Comunicação e Informação; Direito; Economia; Educação; Educação Física; Enfermagem; Engenharias I; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Ensino; Farmácia; Filosofia; Geociências; Geografia; História; Interdisciplinar; Linguística e Literatura; Matemática/Probabilidade e Estatística; Materiais; Medicina I; Medicina II; Medicina III; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Planejamento Urbano e Regional/Demografia; Psicologia; Química; Saúde Coletiva; Serviço Social; Sociologia; Zootecnia/Recursos Pesqueiros. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2025.

Gráfico 6 - Número de Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste (1998-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira - GEOCAPES (Brasil, 2023b).

Na análise do gráfico 6, observa-se um salto quantitativo em 2001 quando se sai de 5 para 10 PPGEs, mantendo-se estável até 2009. A partir de 2011 e 2013, há novos saltos significativos (para 18 e 25 programas, respectivamente), e o crescimento continua, embora de forma mais gradual, nos anos subsequentes, alcançando o número de 38 programas. Ainda que a taxa de crescimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Nordeste aponte para um processo de consolidação e expansão ao longo do período analisado, o número absoluto de programas ainda permanece inferior à média nacional (38,2%) e significativamente aquém das regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste que, em 2023, concentrava 42,89% dos mestrados e 51,21% dos doutorados em Educação. Essa realidade evidencia a persistência de desigualdades regionais no sistema nacional de pós-graduação, especialmente no que se refere à distribuição de oportunidades e recursos.

Em conformidade com o estudo de Ramalho e Madeira (2005, p. 73), passados mais de cinco décadas desde a criação do primeiro programa (UFBA/1972), ainda se tem um sistema nacional “com alto nível de centralização e concentração no Sudeste”. Para os autores, “o notório desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado” (Ramalho; Madeira, 2005, p. 75).

Para Guimarães (2016, p. 132), os chamados “centros de excelência”, representados no Brasil pelas regiões Sul e Sudeste, beneficiados historicamente por processos de desenvolvimento e intensa industrialização, apresentam vantagens relativas em relação às demais regiões no que tange à produção e publicação de conhecimentos, bem como à obtenção

de recursos e financiamentos junto às agências de fomento. Para o autor, essa confluência de fatores configura-se como um elemento determinante para o posicionamento institucional diante da produção acadêmica e sua capacidade de inserção social, reforçando desigualdades.

Com o objetivo de mitigar esse desequilíbrio, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) passou a atuar como articulador do processo por meio de portaria ministerial, instituindo, em 2005, as redes regionais de pesquisa e pós-graduação. Essa iniciativa contou com a participação de administradores e secretários estaduais de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), em articulação com as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs) e à Academia de seus respectivos estados para a formação das referidas redes.

Conforme indicado no IV Plano Nacional de CT&I, foram criadas quatro redes: Renorbio, ComCerrado, Pró-Centro Oeste e BioNorte. A rede Pró-Centro Oeste, mais recente, ainda não possui uma lógica plenamente definida, embora tenha como foco o desenvolvimento tecnológico da região. A BioNorte busca ampliar e consolidar o sistema de CT&I na Amazônia, enfrentando desafios atuais e futuros por meio de parcerias com instituições locais. Já a Renorbio e a ComCerrado apresentam diretrizes voltadas à responsabilidade social e à sustentabilidade ambiental (Brasil, 2012a). Sendo assim, as redes regionais de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) estabelecidas pelo MCTI, embora voltadas quase que exclusivamente para a área de Biotecnologia, de um modo geral

[...] têm como primeira vantagem a de promover a convergência de massa crítica. Esta convergência que resulta em forte relação multistitucional reduz a redundância nos investimentos de infraestrutura e contribui para maior produtividade dos grupos financiados em seus projetos. Finalmente as redes regionais de PPG poderão atenuar o ímpeto crescente de cursos de pós-graduação com equipes e currículos limitados que normalmente têm enorme dificuldade de galgar posição de destaque no processo de avaliação da Capes (Brasil, 2012a, p. 133).

No intuito de atenuar o desequilíbrio regional e fortalecer as redes de pesquisa e pós-graduação, as agências de fomento à pesquisa (Capes, Finep, CNPq), conforme determinação do Governo Federal, têm adotado políticas para formação de recursos humanos, bem como investimentos diretos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, destinando “30% dos recursos de Editais para as regiões citadas” (Brasil, 2012a, p. 132). Verhine e Dantas (2009) relembram ainda que, mesmo a Capes tendo promovido uma série de programas, como Minter/Dinter, Acelera Amazônia, Novas Fronteiras para remediar essas situações tão díspares,

[...] essas iniciativas têm sido muito tímidas. Parte do problema pode ser associada ao modelo de avaliação da CAPES, que promove um processo unificado, sem levar em consideração as especificidades regionais e frequentemente discriminando negativamente programas em contextos

emergentes. O maior dos problemas, no entanto, é a ligação entre os resultados da avaliação e o montante de recursos repassados pelo governo federal para cada programa. Programas com resultados pífios na avaliação recebem menos recursos que aqueles com bons resultados, e esse mecanismo ajuda a perpetuar as disparidades existentes (Verhine; Dantas, 2009, p. 307).

Essa realidade se insere em um contexto mais amplo de avaliação e financiamento da pós-graduação no Brasil, profundamente marcado pelas lógicas de produtividade e desempenho, conforme apontam Hostins (2006) e Sguissardi e Silva Junior (2009). Para os autores, a política de financiamento e avaliação implementada pela Capes, especialmente a partir dos anos 1990, vinculou o repasse de recursos à quantidade de produção acadêmica, ao número de discentes titulados e à visibilidade internacional dos programas. Tal lógica se alinha às diretrizes de organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, que passaram a exercer forte influência sobre a política educacional brasileira.

Essa configuração produtivista tem repercussões diretas sobre os Programas de Pós-Graduação, os quais, segundo Kuenzer e Moraes (2005), passaram a operar sob intensa pressão por produtividade, o que gerou um "surto produtivista" em diversas áreas, inclusive na Educação. Nesse modelo, a quantidade de publicações tende a se sobrepor à qualidade das investigações, e práticas legítimas, como a coautoria e a organização de coletâneas, podem ser desvalorizadas. Assim, os programas localizados em regiões com menor densidade institucional – como o Nordeste – enfrentam dificuldades adicionais para atender aos critérios avaliativos vigentes, o que impacta diretamente suas notas e, conseqüentemente, o acesso a recursos e à projeção acadêmica.

Portanto, compreender a distribuição regional e os padrões avaliativos da pós-graduação em Educação é fundamental para analisar as condições objetivas e simbólicas que moldam a constituição e atuação das redes de pesquisa na temática do Financiamento da Educação. Essas redes, especialmente no contexto nordestino, emergem como estratégias de articulação e fortalecimento institucional, permitindo a ampliação da produção científica colaborativa e o enfrentamento das desigualdades regionais no campo da Política Educacional.

Reitera-se que a persistência das assimetrias regionais na pós-graduação brasileira, especialmente no Norte e Nordeste, impacta diretamente a capacidade de consolidação das áreas de pesquisa e a formação de redes acadêmicas. Embora os PPGEs dessas regiões tenham passado por expansão significativa, com aumento expressivo de cursos de mestrado e doutorado, concorda-se com Guimarães (2016, p. 149) ao afirmar que “as dificuldades na fixação de seu quadro de pesquisadores, baixa oferta de vagas e bolsas para estudantes e

inadequadas condições de trabalho” constituem desafios prioritários apresentados no histórico dos Planos Nacionais de Pós-Graduação para a região Nordeste.

Tais desigualdades também se expressam na distribuição dos programas e na capacidade diferenciada de organizar agendas de pesquisa coerentes e colaborativas, o que torna ainda mais relevante examinar como os estudos sobre Financiamento da Educação, especialmente aqueles desenvolvidos em rede, se configuram no interior das Linhas de Pesquisa de/sobre Política Educacional das IFES nordestinas. É nesse cenário de disputas por capital científico que se insere a análise dos projetos em rede apresentados a seguir, os quais revelam tanto os potenciais quanto as lacunas na constituição dessa subárea estratégica no campo da Política Educacional.

3.3 Os projetos em rede em financiamento da educação nas linhas de pesquisa de/sobre política educacional dos PPGEs das IFES nordestinas

Analisar um campo acadêmico específico, dada a complexidade implícita no aumento e diversidade que envolve a produção de conhecimento, olhando especificamente para o Nordeste, exige contemplar recortes mais subjetivos e verticalizados que permitam um mergulho mais profundo no objeto. Ao delimitar o campo de estudo, uma primeira providência foi optar por um recorte empírico que envolveu todos os PPGEs existentes na região Nordeste com cursos de mestrado e doutorado nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), conforme já detalhado no capítulo metodológico.

Assim encontramos os PPGEs da UFC, da UFRN, da UFPB, da UFPE, da UFBA, da UFPI, da UFMA, da UFAL e da UFS, evidenciando que todos os nove estados nordestinos possuem IFES com curso de mestrado e doutorado acadêmicos. Nesse momento, trabalhou-se sobre os dados advindos desses programas, especificamente das linhas de pesquisa que versam sobre política educacional como uma linha “guarda-chuva” para a temática Financiamento da Educação.

Esta seção resulta da organização e sistematização dos dados coletados na Capes e na Plataforma Lattes/CNPq, aos quais foi aplicado um tratamento analítico, com o intuito de delinear o panorama em que o objeto de estudo – as redes de pesquisa em Financiamento da Educação – está inserido e do qual emerge. O principal objetivo aqui é partir de um exame das linhas de pesquisa sobre política educacional como espaço ideal para expressar a identidade dos programas, suas intenções e o interesse pelos objetos de estudo, com vistas a identificar relações entre o que se produz cientificamente pelos agentes em seus projetos de pesquisa e a formação

das redes de pesquisa no campo das práticas de política em educação, e em que medida os programas têm contemplado, em suas propostas, as demandas impostas pelas referidas LPs.

A partir do levantamento das linhas de pesquisa analisaram-se os projetos desenvolvidos nos PPGEs, considerando que o surgimento das LPs é fruto da emergência das políticas sociais que marcaram o início dos anos 1990. Nesse mesmo período, conforme já mencionado, a pós-graduação foi marcada por uma política que induz a uma reorganização e reestruturação dos programas, inclusive das linhas de pesquisa, de forma a consolidar visões que admitam uma prática que busque amparar o avanço de estudos e pesquisas nessa área do conhecimento, fomentando a criação de redes de pesquisa nas temáticas aglutinadoras.

A análise dos focos certamente demonstra a heterogeneidade de visões e a abertura para a focalização de diferentes aspectos relacionados ao contexto histórico do momento, as opções metodológicas dos pesquisadores e as adequações/arranjos necessários para se manter em consonância com as exigências da Capes na produção do conhecimento. Tudo isso, mais as análises dos dados coletados nas entrevistas, ajudaram a compor o quadro em que se desenham novas significações do campo acadêmico da política educacional, com um olhar específico para a formação de redes de pesquisa em Financiamento da Educação.

Inicialmente, os programas eram estruturados por área de concentração, geralmente alinhadas com o currículo do curso. No entanto, esse modelo organizacional, por um lado, demandava uma definição técnica dos campos de estudo e implicava uma abordagem específica dos problemas, resultando em uma visão fragmentada e mecanicista da realidade. Por outro lado, essa abordagem já não era suficiente para abarcar a diversidade de temas e questões emergentes nos programas com a chegada de novos pesquisadores. Ademais, as áreas de concentração obrigavam os estudantes a cursar muitas disciplinas antes de poderem iniciar suas pesquisas, o que prolongava consideravelmente o tempo necessário para a obtenção do título (Sánchez Gamboa, 2003).

Deste modo, a partir da década de 1990, a Capes propõe que os programas sejam organizados em linhas de pesquisa em substituição às áreas de concentração, assim as disciplinas tornam-se secundárias e o que importa é que o aluno já ingresse nos programas com um projeto de pesquisa vinculado a uma linha, o que, em tese, coloca a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supõe uma maior articulação e aproximação entre os pesquisadores já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa prevê a formação de grupos de pesquisa que a integrem, conforme descrito por Santos e Azevedo (2009, p. 341):

[...] as disciplinas tornaram-se secundárias e o que importava era que o aluno desde o início dos cursos possuisse um projeto vinculado a uma linha. Em

tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem.

A organização por meio de linhas de pesquisa é fundamental para o ensino, a criação de grupos de estudo e a definição dos temas abordados nas pesquisas acadêmicas. De acordo com Severino (2012), as linhas reúnem grupos de pesquisa com interesses semelhantes, formando um centro de interesse onde os pesquisadores podem compartilhar ideias e recursos. As LPs podem ser entendidas como “[...] um núcleo temático suficientemente delimitado [...]”, com vistas a expressar “[...] a especialidade e as competências dos docentes do programa” (Severino, 2012, p. 90). Essa estrutura dos PPGEs, constituída por núcleos ou linhas de pesquisa, congrega os pesquisadores e os projetos de pesquisas neles desenvolvidos.

O termo linha foi definido pela CAPES para dar um sentido de homogeneidade às estruturas dos programas e facilitar o processo de avaliação, na medida em que, ao definir que cada programa deveria ser organizado por linhas de pesquisas, esse tipo de organização tornou possível delimitar melhor os critérios para uma avaliação nacional homogênea. (Santos, 2008, p. 124).

Nos Programas de Pós-Graduação em Educação, diversas linhas e grupos de pesquisa em diferentes temas educacionais foram estabelecidos, servindo de guia para a formação de grupos de estudos e para orientar as pesquisas realizadas nas dissertações, teses e demais trabalhos acadêmicos produzidos nesses programas. Severino (2012, p. 90) pontua que as linhas de pesquisa devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um “sujeito coletivo” e que toda atividade, mesmo sendo mediada pelo agente individual, deve resultar de uma produção grupal, superando o trabalho individual e solitário do pesquisador.

Acerca da importância da criação das linhas e grupos de pesquisa, Silvana Stremel (2016, p. 88) pontua que esse momento foi fundamental na constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil, “pois representa uma forma de demarcação da pesquisa nessa área temática no âmbito da Pós-Graduação em Educação, bem como de maior integração de pesquisadores interessados nos estudos específicos de política educacional”. Tal fato contribui não apenas para se estabelecer um espaço de investigação focado e especializado, mas também promove a colaboração entre pesquisadores, facilitando o intercâmbio de ideias e metodologias e a formação de redes. Neste sentido, a formação de um *habitus* específico entre os agentes envolvidos traz contribuições para a estruturação do campo acadêmico, pois permite que os pesquisadores se familiarizem com as normas, práticas e discursos que permeiam a área, contribuindo para uma identidade coletiva (Bourdieu, 1983a).

É importante ressaltar que essas mudanças não surgiram de maneira orgânica ou espontânea na estruturação interna do campo, mas aconteceram por imposição de diretrizes orientadas pela Capes, refletindo uma regulação externa que molda a estrutura da pesquisa na pós-graduação e evidencia a influência das forças macroestruturais sobre os campos, indicando que a configuração da pesquisa em política educacional e as temáticas pertencentes à área é, em parte, uma resposta a essas imposições institucionais de regulação do campo (Stremel, 2016). Apreende-se que o Estado desempenha um papel fundamental na constituição do campo investigado e, como aponta Bourdieu (1996, p. 51), ao concentrar recursos materiais e simbólicos, “[...] o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos”, seja por meio de intervenções financeiras, como subsídios públicos para investimentos no campo econômico ou incentivos a determinadas formas de ensino no campo cultural, ou por meio de “intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais)”.

O Quadro 6 demonstra a estrutura organizacional atual dos programas em foco com informações baseadas nos relatórios disponíveis na Plataforma Sucupira⁴², no Caderno de Indicadores da Capes de 2012⁴³ e nos sites institucionais dos PPGs das IFES nordestinas com o objetivo de identificar em que medida os programas têm contemplado, em suas descrições/ementas, as demandas impostas pelas linhas de pesquisa de/sobre Política Educacional. Tomando como base os indicadores disponibilizados em 2021 pelo consolidado do último relatório quadrienal da Capes (2017-2020), observou-se histórico, objetivos, nucleação e visibilidade dos PPGs analisados.

⁴² “A Plataforma Sucupira é um ambiente online que conecta usuários com aplicativos e conteúdos relacionados às avaliações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Permite a coleta de dados sobre o funcionamento e produção científica dos cursos de mestrado e doutorado no país, além de disseminar informações estatísticas, análises e resultados das avaliações dos programas de pós-graduação (PPGs). A Sucupira permite ainda localizar pesquisadores e instituições por tema de estudo, além de informar sobre o processo legal de reconhecimento de programas e recomendação de cursos. A escolha do nome da plataforma é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977/1965 que regulamentou a pós-graduação no Brasil. A primeira versão da Plataforma Sucupira foi fruto da cooperação entre a Capes e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2012. Em 2024 foi lançada a Sucupira 2.0, numa parceria da Capes e da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) [...]” (Brasil, 2025c, s/p.). Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 21 abr. 2025.

⁴³ As ementas de algumas linhas de pesquisa, no Caderno de Indicadores da Capes de 2012, estavam indisponíveis, incompletas ou desatualizadas. Nesses casos, utilizou-se a ementa das linhas de pesquisa disponíveis nos sites dos respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades federais nordestinas.

Quadro 6 – Programas de Pós-Graduação em Educação das IFES Nordeste por sua estrutura organizacional – 2025

UF	IFES	Ano Criação do PPGE	Área de Concentração	Conceito Capes	ANO DE INÍCIO		Linha de Pesquisa (LP) de/sobre Política Educacional
				Quadriênio 2021	M	D	
BA	UFBA	1972	EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA	6	1972	1992	Políticas e gestão da educação
							Descrição/ementa da LP: investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e <i>financiamento</i> .
PB	UFPB	1977	EDUCAÇÃO	4	1977	2003	Políticas educacionais
							Descrição/ementa da LP: perspectivas de análise sobre Estado e Sociedade. Políticas e práticas sociais, educativas e escolares. Políticas de gestão, participação e controle social na educação. Políticas de formação de professores, de <i>financiamento</i> e de avaliação da educação.
CE	UFC	1977	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	4	1977	1994	História e memória da educação
							Descrição/ementa da LP: estudo da história e memória educacional do Ceará que envolve a recuperação da ação governamental na constituição de sistemas escolares, reformas e políticas educacionais do século XIX aos dias atuais e seu impacto sobre a sociedade.
PE	UFPE	1978	EDUCAÇÃO	5	1978	2002	Política educacional, planejamento e gestão da educação
							Descrição/ementa da LP: compreende estudos sobre a atuação do Estado/esferas de governo na educação, buscando entender o padrão educativo/cultural brasileiro em suas distintas manifestações e suas potencialidades de mudança.
RN	UFRN	1978	EDUCAÇÃO	5	1978	1994	Educação, política e práxis educativas
							Descrição/ementa da LP: desenvolvimento, estudos e pesquisa sobre temáticas relacionadas às políticas educacionais em uma perspectiva crítica e contextualizada. Contempla eixos: política e experiências educacionais, educação e trabalho, educação e ensino municipal e rural, política de formação de docentes, <i>financiamento</i> e <i>gestão</i> .
PI	UFPI	1991	EDUCAÇÃO	5	1991	2011	Políticas educacionais e gestão da educação
							Descrição/ementa da LP: a linha de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação contempla estudos relacionados às ações do Estado e da sociedade no campo educacional, investigando o processo de formulação, implementação e avaliação das referidas políticas nos níveis municipal, estadual e federal, inclusive as efetivadas em colaboração intergovernamental. A linha investiga as políticas para a educação básica e superior, envolvendo como: níveis e modalidades da educação no Brasil; gestão de sistemas e unidades escolares; avaliação em larga escala; planos, programas e projetos; política de valorização dos profissionais da educação (formação, remuneração e condições de trabalho); <i>financiamento da educação</i> e ações da sociedade civil e dos movimentos sociais relacionados ao direito à educação (UFPI, 2025).
MA	UFMA	2001 ⁴⁴	EDUCAÇÃO/ POLÍTICA E	4	2001	2020	História e políticas educacionais

⁴⁴ O PPGE da UFMA, criado em 1988, em sua trajetória, enfrentou diversos desafios, sendo o credenciamento do Curso de Mestrado, recomendado pela comissão da Capes com seu reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorrido somente em março de 2001, data considerada nesta tese. Para maior detalhamento sobre o processo de reconhecimento do PPGE da UFMA e suas linhas de pesquisa que produziram sobre a temática Financiamento da Educação, consultar Duarte (2021, p. 126-128).

UF	IFES	Ano Criação do PPGE	Área de Concentração	Conceito Capes	ANO DE INÍCIO		Linha de Pesquisa (LP) de/sobre Política Educacional
				Quadriênio 2021	M	D	
			PRÁTICAS EDUCATIVAS ⁴⁵				
			Descrição/ementa da LP: no campo da história da educação, inclui a história das instituições escolares e dos sujeitos sociais da educação, a cultura material e escolar, o livro, a leitura e os espaços de sociabilidade, por meio do resgate da memória, biografias e autobiografias. No campo das Políticas Educacionais, por meio de diferentes abordagens teórico-metodológicas, investiga as relações entre educação e sociedade, destacando o papel do Estado, das instituições escolares e dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, numa interação/conexão com o mundo do trabalho no espaço/tempo. Analisa as reformas educativas e seus condicionantes, a gestão e organização de sistemas educacionais e de instituições educativas.				
	UFS	1994	EDUCAÇÃO	5	1994	2008	Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional⁴⁶
SE			Descrição/ementa da LP: estudos relativos aos aspectos sociológicos, filosóficos, antropológicos, epistemológicos, éticos, estéticos e políticos da educação. Estudos das subjetividades, do corpo em suas diferentes dimensões, dos sistemas escolares, dos processos educativos, das experiências escolares e não escolares, formais e não formais em educação. Relações entre a educação, sociedade, corporeidades, culturas, instituições políticas, sistemas de dominação, construção das subjetividades e das práticas de resistência. Relação com o saber/poder (UFS, 2025).				
	UFAL	2001	EDUCAÇÃO BRASILEIRA	3	2001	2010	História e política da educação
AL			Descrição/ementa da LP: estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas. Os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste. Políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; educação de jovens e adultos.				

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Sucupira e sítios institucionais dos PPGEs das IFES NE (Brasil, 2012b; 2025b).

É possível observar um panorama daquilo que essas linhas de pesquisa abrangem por meio da análise das suas descrições (ementas). Universidades, como UFBA, UFPB, UFPE, UFRN e UFPI, apresentam títulos de linhas de pesquisa sobre política educacional com um desenho mais homogêneo, sugerindo o desenvolvimento de estudos específicos sobre as diversas temáticas que compõem as políticas educacionais, dentre estas o *Financiamento da Educação*. Em contraste, IFES, como UFC, UFMA, UFS e UFAL, possuem linhas com

⁴⁵ “O Programa foi criado em 1988, com o curso de mestrado e, em 2020, deu início ao doutorado, organizando-se a partir da Área de Concentração em Educação (2012), que continuou em andamento no mestrado até 2021 e da Área de Concentração Políticas e Práticas Educativas (2019), definida em 2019, em andamento no doutorado. O Programa está em processo de reestruturação para se concentrar nesta última Área, a partir de 2021, e das seguintes Linhas de Pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana, que, em 2020, caminha para uma nova delimitação com recorte do trabalho e formação humana; Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente; e Diversidade, Cultura e Inclusão Social” (UFMA, 2025, p. 1).

⁴⁶ O PPGE da UFS organiza-se em áreas de concentração a partir das linhas de pesquisa dos núcleos. Na análise documental, não foi identificado nos trabalhos sobre a temática Financiamento da Educação a linha de pesquisa vinculada à política educacional, razão pela qual usou-se a LP a qual os orientadores das produções estão vinculados, critério também utilizado para coleta dos projetos de pesquisa nas plataformas Capes e Sucupira (UFS, 2025).

configuração mais heterogênea, cujos títulos remetem, além da política educacional, a outros temas da Educação, como história e memória da Educação, sociedade e subjetividades. Santos (2008) já havia constatado essa heterogeneidade e levanta a hipótese de que ela emerge de arranjos para atender a demandas temáticas de diferentes pesquisadores, o que pode gerar ambiguidades e inconsistências, prejudicando a consolidação do campo de estudo.

No que tange à heterogeneidade das linhas, nossa hipótese é que, geralmente, essa configuração emerge de arranjos que são lançados pelo programa, para dar conta de demandas temáticas que pesquisadores apresentam no desenvolvimento de suas pesquisas individuais [...] (Santos, 2008, p. 128).

Duarte (2021), em análise detalhada da história da criação e ementas das Linhas de Pesquisa sobre Política Educacional em cada uma das nove IFES do Nordeste (UFBA, UFPB, UFC, UFPE, UFRN, UFPI, UFS, UFMA, UFAL), evidencia a importância da organização dos PPGEs em linhas de pesquisa como um fator determinante para a produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação. A autora reconhece que a homogeneidade das ementas das linhas que, explicitamente, mencionam a política educacional e o objeto *financiamento da educação* favorecem uma produção mais focada e consistente nessa temática. Por outro lado, a heterogeneidade de algumas linhas, que abarcam múltiplos temas além da política educacional, pode levar a uma dispersão dos estudos sobre Financiamento da Educação.

É preciso levar em conta que as descrições das linhas de pesquisa, embora constituam um núcleo temático delimitado, são de caráter abrangente. A criação e reformulações das LPs nos diferentes PPGEs do Nordeste demonstram um movimento dinâmico, influenciado não apenas pelas diretrizes da Capes, mas pelas demandas e interesses dos seus pesquisadores, o que, em diferentes graus, possibilita consolidar o campo da política educacional e, conseqüentemente, os estudos sobre Financiamento da Educação. Neste contexto, é importante analisar os projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito dessas linhas, verificando a consistência entre os projetos e as descrições das linhas de pesquisa.

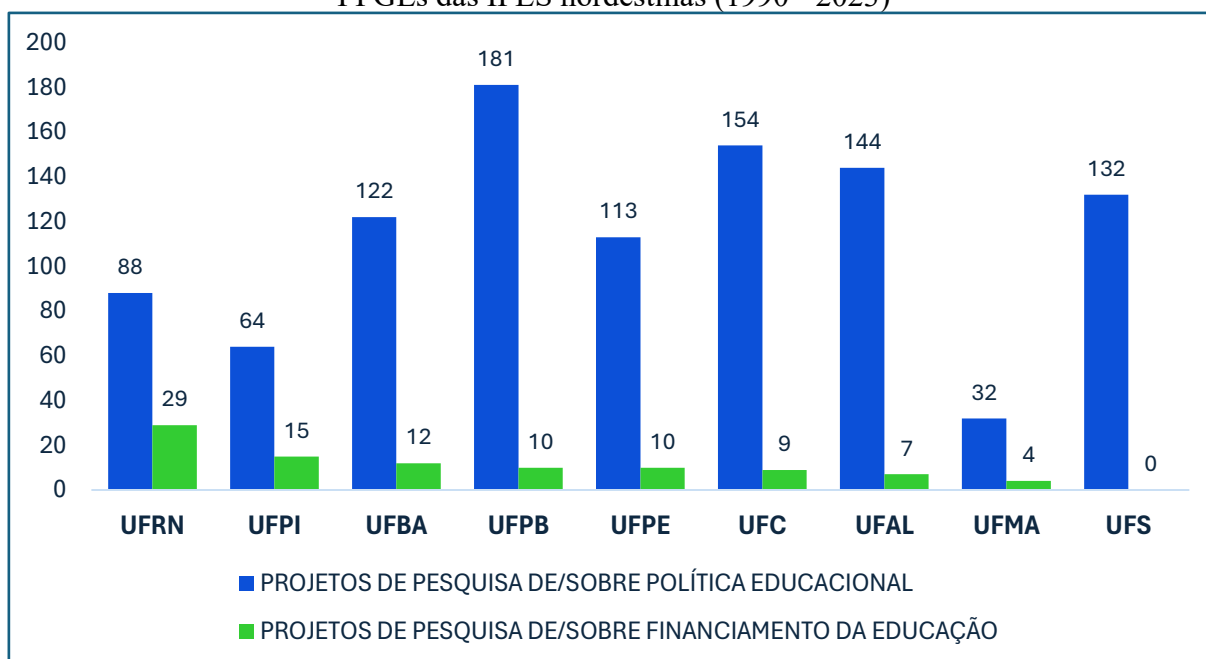
Aos olhos da CAPES, ter projetos alinhados com a ementa da linha é um dado muito positivo, na medida em que pode garantir maior coesão aos estudos desenvolvidos e expressa um campo de interesse em comum. Em acordo com o exposto, apostamos que tais dados traduzem a fortaleza da linha e a delimitação do campo (Santos, 2008, p. 145).

Ao analisar os projetos em seu aspecto quantitativo, é possível observar um quadro satisfatório nas linhas de pesquisa sobre política educacional das IFES em foco, o que revela que elas mantêm uma preocupação com o nível de produtividade, um dos requisitos analisados pela Capes em suas avaliações dos programas. Essa avaliação é feita a partir de objetivos, como:

certificação da qualidade da pós-graduação brasileira para distribuição de bolsas e recursos para pesquisa; identificação de assimetrias regionais e áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (Brasil, 2025d).

O gráfico 7 sintetiza o total de 1.126 projetos de pesquisa cadastrados no período de 1990 a 2023 na LP de/sobre Política Educacional dos PPGEs das nove IFES do Nordeste, discriminando os projetos que tratam especificamente das temáticas relacionadas ao Financiamento da Educação⁴⁷. Os dados provenientes do Caderno de Indicadores Capes (1998-2012), da Plataforma Lattes/CNPq (1990-2023) e da Plataforma Sucupira, a última com base no ano de 2023, permitem observar, em escala regional, como as dinâmicas de pesquisa se configuram ao longo de mais de três décadas.

Gráfico 7 – Número de Projetos na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional dos PPGEs das IFES nordestinas (1990 - 2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Lattes/CNPq e Plataforma Sucupira (Brasil, 2012b, 2012c, 2025c).

Em um primeiro olhar, considerando o número absoluto de projetos cadastrados nas Universidades Federais da Paraíba (n = 191), Ceará (n = 163), Alagoas (n = 151), Bahia (n = 134), Sergipe (n=132), Pernambuco (n=123), Rio Grande do Norte (n=117), Piauí (n=79) e Maranhão (n=36), evidencia-se que todas as IFES mantêm produção significativa na LP

⁴⁷ Para classificação dos projetos de pesquisa cadastrados foram considerados os eixos temáticos da Fineduca, a saber: Eixo 1 – Políticas de financiamento da educação básica; Eixo 2 – Políticas de financiamento da educação superior; Eixo 3 – Planos de carreira e remuneração de professores; Eixo 4 – Relações público-privado no financiamento da Educação. Disponível em: [Anais Fineduca – FINEDUCA](#). Acesso em: 10 dez. 2025.

de/sobre Política Educacional. Tal fato confirma a consolidação da referida LP como uma das áreas estruturantes dos PPGes, articulando investigações sobre Estado, gestão, políticas e sistemas educacionais, com expressiva quantidade de projetos apresentados nesse período temporal.

Esses quantitativos podem refletir distintos fatores institucionais, tais como: capacidade instalada de docentes, trajetórias históricas de consolidação dos programas, volume de cursos de mestrado e doutorado e, sobretudo, priorizações internas quanto às agendas de pesquisa. Assim, mais do que simples números, os dados sugerem que determinados PPGes estruturaram campos de investigação mais densos e contínuos no âmbito da Política Educacional, o que pode ser interpretado como indicadores de maior acúmulo de capital científico e simbólico (Bourdieu, 1983a, 2004b).

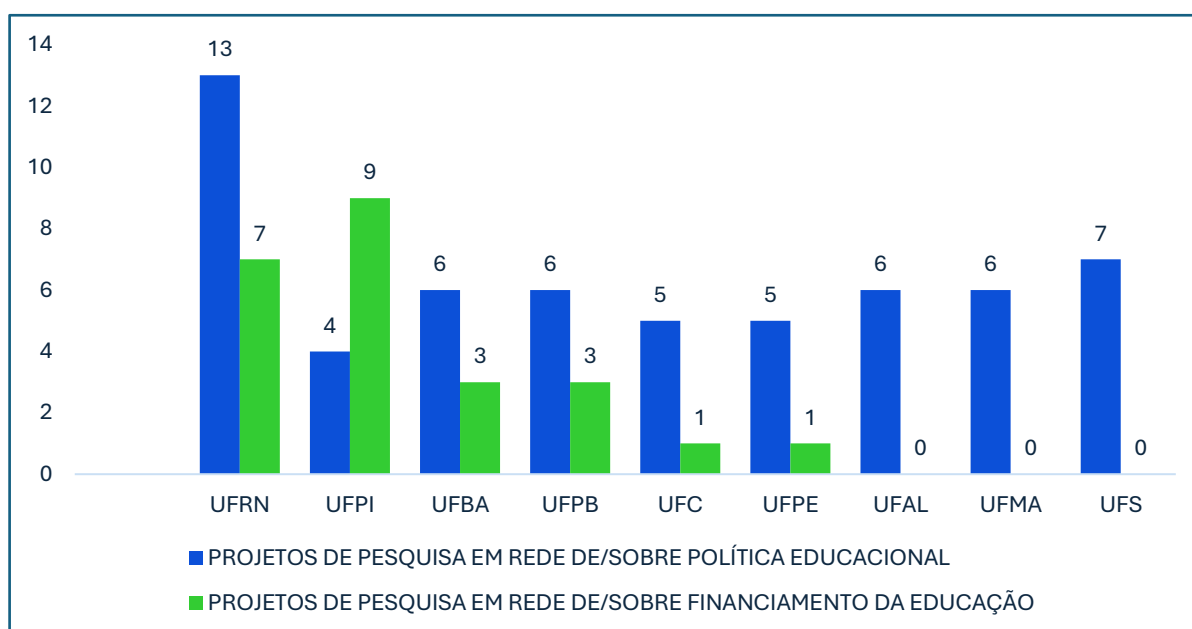
Quando o foco se desloca especificamente para os projetos sobre Financiamento da Educação, observa-se um movimento distinto: embora todas as IFES apresentem volume expressivo de pesquisas na LP de/sobre Política Educacional, apenas parte delas assume protagonismo na subtemática. As universidades federais do Rio Grande do Norte, Piauí, Bahia, Paraíba e Pernambuco concentram juntas 76 dos 96 projetos identificados, correspondendo a 79,2% do total regional.

Tal assimetria sugere que o Financiamento da Educação, enquanto objeto científico, não se distribui de maneira uniforme no campo, sendo apropriado com maior intensidade por determinados grupos e programas. Essa concentração pode indicar a existência de núcleos de excelência, tradições investigativas locais, orientações de determinados grupos de pesquisa ou a atuação de docentes cuja produção acumulada exerce força estruturante no interior da LP, elementos que configuram posições diferenciadas nas disputas internas do campo científico (Bourdieu, 1983a).

A ausência de registros de projetos sobre Financiamento da Educação na UFS, embora relevante, não deve ser interpretada de modo conclusivo. É preciso considerar limites metodológicos inerentes à pesquisa documental: os títulos e resumos cadastrados nem sempre expressam com precisão a natureza da investigação, podendo ocultar abordagens relacionadas ao financiamento inseridas em estudos mais amplos sobre políticas, gestão ou avaliação. Além disso, como já evidenciado por Stremel (2016) ao analisar a constituição e evolução do campo da Política Educacional, as LPs apresentam caráter abrangente e transversal, permitindo que temas, como financiamento, apareçam de forma implícita ou secundária, sem necessariamente constituírem o foco principal do projeto.

O gráfico 8 evidencia o quantitativo de projetos de pesquisa em rede desenvolvidos na LP de/sobre Política Educacional dos PPGs em estudo, incluindo também aqueles que tratam especificamente do Financiamento da Educação. Os dados revelam que todas as instituições apresentam algum nível de participação em projetos colaborativos, embora o volume seja bastante desigual. A UFRN se destaca com 20 projetos em rede na LP de Política Educacional, seguida pela UFPI (n=13), UFBA (n=09) e UFPB (n=09). Em um patamar intermediário, situam-se UFC, UFPE, UFAL e UFMA, todas com 6 projetos, enquanto a UFS aparece com 7 projetos em rede.

Gráfico 8 – Número de Projetos em rede⁴⁸ na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional dos PPGs das IFES nordestinas (1990 - 2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Lattes/CNPq e Plataforma Sucupira (Brasil, 2012b, 2012c, 2025c).

O cenário referente aos projetos desenvolvidos em rede sobre Financiamento da Educação revela-se particularmente restrito. Apenas UFPI (n=9), UFRN (n=7), UFBA (n=3), UFPB (n=3) e, em proporções muito menores, UFPE e UFC (n=1 cada) registram iniciativas colaborativas na temática, indicando que a produção nessa área permanece concentrada em poucos grupos de pesquisa. No total dos 24 projetos em rede sobre Financiamento da Educação identificados na LP de/sobre Política Educacional, a UFPI e UFRN respondem por 67% das pesquisas colaborativas, enquanto as demais seis universidades somam 33%. Mesmo entre

⁴⁸ Na composição dos projetos em rede foi considerado o número absoluto informado nas LPs de/sobre Política Educacional dos PPGs/NE, nos Currículos Lattes dos 54 docentes orientadores na temática Financiamento da Educação e Plataforma Sucupira, considerando os subprojetos oriundos das redes de pesquisa nacional como projetos em rede. Os 82 projetos em rede compõem o Apêndice C.

instituições com tradição consolidada na área, como UFBA, UFPB, UFPE e UFC, observa-se participação limitada, especialmente quando comparada ao volume global de pesquisas desenvolvidas nessas IFES.

À luz dos dados apresentados nos gráficos 7 e 8, torna-se pertinente analisar não apenas o número de projetos desenvolvidos em rede, mas como esses projetos de pesquisa se vinculam às Linhas de Pesquisa (LPs) dos PPGEs e à coerência entre os objetos investigados e os ementários institucionais. Essa aproximação permite compreender em que medida as pesquisas refletem, de fato, as prioridades e a identidade epistemológica das LPs de/sobre Política Educacional e o desenvolvimento da temática Financiamento da Educação nos programas.

Na análise dos 20 projetos em rede na linha de pesquisa *Educação, Política e Práxis Educativas* do PPGE da UFRN, sete deles abordam o financiamento de maneira explícita. No quadro 7, identificam-se o título, ano de cadastro, pesquisadores participantes, inclusive o coordenador local (negrito), e o status atual dos projetos de pesquisa na temática cadastrados pela UFRN na referida linha de pesquisa.

Quadro 7 – Relação dos projetos de pesquisa em rede sobre Financiamento da Educação na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional do PPGE da UFRN (1990 - 2023)

TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	PESQUISADORES PARTICIPANTES	STATUS
Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.	2009	MAGNA FRANÇA / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Amilka Dayane Dias Melo / Janaína Lopes Barbosa / Edmilson Jovino de Oliveira / Íris Bezerra da Hora / Polyana Oliveira Cardozo / Rogério Fernandes Gurgel	Concluído
Valorização do magistério de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos e perspectivas no Rio Grande do Norte, no período de 1996 a 2012	2009	MAGNA FRANÇA / Edmilson Jovino de Oliveira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Janaína Lopes Barbosa / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Maria do Socorro da Silva Batista / Mônica Moreira dos Santos / Pauleany Simões de Moraes / Rosângela Maria de Oliveira Silva	Concluído
Remuneração dos professores da rede pública estadual do RN e municipal de Natal: efeitos do Fundef, Fundeb e PSPN no período 1996 a 2012.	2012	MAGNA FRANÇA / Edmilson Jovino de Oliveira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Íris Bezerra da Hora / Janaína Lopes Barbosa / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Nathalia Potiguara de Moraes Lima / Rosângela Maria de Oliveira Silva	Concluído
Interinstitucional - Remuneração dos Professores da Rede Pública Estadual do RN e Municipal de Natal/RN: efeitos do Fundeb e PSPN no período 2006 a 2013.	2013	MAGNA FRANÇA / Rosângela Maria de Oliveira Silva / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Amilka Dayane Dias Melo / Janaína Lopes Barbosa / Edmilson	Concluído

TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	PESQUISADORES PARTICIPANTES	STATUS
		Jovino de Oliveira / Íris da Hora / Polyana Oliveira Cardozo / Edielly Castro de Medeiros / Bruno Portela Alves	
Plano Nacional de Educação (2014-2024), a valorização dos profissionais da Educação e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) e a valorização dos profissionais da Educação, Regime de Colaboração e relação com o PAR (2011-2014): formação inicial	2020	MAGNA FRANÇA / Edmilson Jovino de Oliveira / Rute Régis de Oliveira da Silva / Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves / Magnólia Margarida dos Santos Morais / Maria Clara Gomes do Nascimento / Élide Raquel Mercês da Silva / Guilherme Porfírio Penha	Em andamento
Expansão da Educação Superior no Brasil: um estudo da privatização mercantil no período de 2007 a 2020.	2020	ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO / Antônio Cabral Neto / Maria Goretti Cabral Barbalho / Larissa Maria da Costa Fernandes / Maria Wanessa Nascimento Barbosa / Matheus Lucas Silva de Souza	Em andamento
O fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação	2020	Magna França / ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ / Maria Aparecida Nunes Pereira / Wagner Junqueira de Araújo / Ítalo Fittipaldi	Em andamento

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Lattes/CNPq e Plataforma Sucupira (Brasil, 2012b, 2023c, 2025c).

Em análise do total de projetos ao longo de mais de três décadas, a linha de pesquisa em foco apresenta maioria de estudos alinhados a sua ementa, com um número considerável de projetos voltados à temática Financiamento da Educação (Vide gráfico 7), especialmente em relação à distribuição de recursos no contexto do federalismo e à análise de fundos vinculados à educação básica. Esse fator confere maior centralidade ao tema dentro do programa e reforça a coerência interna da LP. Isso também traduz um movimento teórico e metodológico que busca superar abordagens meramente normativas ou descritivas, investindo numa perspectiva crítica e reflexiva sobre os condicionantes materiais das políticas educacionais.

Na especificidade do subcampo Financiamento da Educação, os projetos de pesquisa em rede da UFRN revelaram a importância das parcerias interinstitucionais para continuidade e atualização das agendas investigativas ao longo do tempo. Observou-se, inicialmente, uma forte centralidade do eixo da valorização do magistério e remuneração docente, com ênfase nos efeitos do Fundef, Fundeb sobre as redes públicas estadual e municipal, indicando preocupação com mecanismos de distribuição de recursos, desigualdades remuneratórias e implicações para a carreira docente.

Em diálogo com a dimensão federativa do financiamento, sobressaem estudos sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e o Plano Estadual de Educação/RN (PEE 2015–2025), relacionando valorização profissional, regime de colaboração e instrumentos, como o Plano de Ações Articuladas (PAR). Projetos mais recentes ampliam o escopo analítico ao abordar a expansão e privatização mercantil da educação superior, evidenciando interfaces entre Estado e mercado. Também se destaca a investigação sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), compreendido como estratégia de gestão e qualidade educacional. Com protagonismo de agentes específicos que funcionam como vetores de articulação interinstitucional no subcampo, destaca-se, de forma dominante, Magna França, cuja recorrência na liderança de projetos ao longo de diferentes anos revela capacidade de continuidade científica e de sustentação de vínculos colaborativos relativamente estáveis.

Na análise dos projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, percebe-se uma forte aderência à LP *Políticas Educacionais e Gestão da Educação*. Essa linha visa estudar criticamente os processos políticos e administrativos que configuram as políticas públicas educacionais, bem como a gestão das instituições escolares e sistemas educacionais. No período em foco, a linha apresentou 13 projetos de pesquisa em rede, dos quais nove versavam sobre Financiamento da Educação, conforme apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação dos projetos de pesquisa em rede sobre Financiamento da Educação na Linha de Pesquisa de/sobre Política Educacional do PPGE da UFPI (1990 - 2023)

TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	PESQUISADORES PARTICIPANTES*	STATUS
Avaliação do impacto do Fundef: impacto numa amostra de doze estados brasileiros	2001	Antônio José Gomes ⁴⁹ / Luís Carlos Sales	Concluído
Processo de implantação e impacto do FUNDEF em estados e municípios	2001	Luís Carlos Sales / Rosana Evangelista da Cruz / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Maria Nazaré dos Santos Ribeiro / ANTÔNIO FERREIRA DE SOUSA SOBRINHO / Antônia Dalva França Carvalho / Luís Carlos Rodrigues Cruz	Concluído
O processo de implantação e o impacto do FUNDEF no Piauí (1998-2000)	2002	Rosana Evangelista da Cruz / Luís Carlos Sales / MARIA DO SOCORRO LAGES DE CARVALHO / Maria Nazaré dos Santos Ribeiro	Concluído
O custo-aluno-qualidade no Piauí	2003	ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ / Luís Carlos Sales / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Maria Nazaré dos Santos	Concluído

⁴⁹ Pesquisador aparece no documento Projeto de Pesquisa do Caderno de Indicadores Capes (1998-2012), porém não participou, efetivamente, da pesquisa nacional, realizada em âmbito estadual, conforme informação coletada em entrevista.

TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	PESQUISADORES PARTICIPANTES*	STATUS
		Ribeiro / Ana Maria Pádua de Oliveira / Silvânia Uchôa Castro	
Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação?	2003	Rosana Evangelista da Cruz / Liliene Xavier Luz / Francisco Williams Soares Gonçalves / VERA MARIA VIDAL PERONI / Theresa Adrião / Teise Garcia / Maria Regina Cestari	Concluído
Levantamento do custo-aluno-ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade	2003	Ana Maria Pádua / LUÍS CARLOS SALES / Maria do Socorro Lages de Carvalho	Concluído
Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	2009	Rosana Evangelista da Cruz / Rosana Gemaque Oliveira / Luís Carlos Sales / Silvânia Uchoa de Castro / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Rosana Maria Oliveira Gemaque / Samara de Oliveira Silva / Francislene Santos Castro / José Marcelino de Resende Pinto / RUBENS BARBOSA DE CAMARGO / Andrea Barbosa Gouveia / I-Juca Pirama Gil / Luís Souza Júnior / Lisete Regina Gomes Arelaro / Marcos Edgar Bassi / Maria Dilnéia Fernandes Spindola / Andréia Ferreira Silva / Magna França / Emílio Araújo / Josete Maria Cangussu Ribeiro	Concluído
Remuneração de professores de escolas públicas de Educação Básica no contexto do Fundeb e do PSPN? O caso do Piauí	2014	Rosana Evangelista da Cruz / LUÍS CARLOS SALES / Samara de Oliveira Silva / Francislene Santos Castro / Ana Paula Monteiro de Moura / Lucineide Maria dos Santos Soares / Irene Nunes Lustosa / Maria Osmarina Moura Bezerra / Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida / Dulceni Sangela da Silva Lopes	Em andamento
Os municípios brasileiros e a educação: análise da evolução do atendimento educacional das redes municipais nas duas últimas décadas	2017	Rosana Evangelista da Cruz / JOSÉ MARCELINO DE RESENDE PINTO / Thiago Alves / Bianca Cristina Correa / Aline Kasuko Sonobe	Concluído

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Lattes/CNPq e Plataforma Sucupira (Brasil, 2012b, 2023c, 2025c).

*Pesquisadores coordenadores das pesquisas em rede foram destacados em negrito.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos na UFPI no âmbito do Financiamento da Educação revelam uma trajetória consistente e diversificada, estruturada em torno de subtemas centrais que acompanham a evolução das políticas educacionais brasileiras. No período em análise, predominaram, inicialmente, investigações voltadas à avaliação dos impactos do Fundef, tanto em escala nacional quanto estadual, com estudos sobre sua implantação, efeitos

redistributivos e repercussões nos sistemas de ensino. Em diálogo com esse eixo, destacam-se pesquisas sobre o custo-aluno-qualidade, abordando as condições de oferta do ensino e os parâmetros de financiamento, com participações recorrentes dos docentes pesquisadores Rosana Evangelista da Cruz e Luís Carlos Sales.

Outro subtema relevante refere-se à análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), problematizado como expressão das redefinições do papel do Estado na educação, articulando pesquisadores da UFPI a nomes de projeção nacional, como Theresa Adrião, Vera Maria Vidal Peroni e Teise Garcia, ampliando a inserção da instituição em redes interinstitucionais. Mais recentemente, sobressaem estudos sobre a remuneração docente no contexto do Fundeb e do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), bem como análises sobre a municipalização e a expansão do atendimento educacional, com a participação de José Marcelino de Resende Pinto e outros pesquisadores, indicando atualização temática do subcampo.

As pesquisas demonstram uma abordagem que articula as dimensões macroestruturais (normas, financiamento, avaliação) com aspectos micropolíticos, como o perfil e a remuneração dos docentes. Em conjunto, esses projetos em parcerias interinstitucionais evidenciam a UFPI como um polo institucional relevante na produção de conhecimento em Financiamento da Educação, sustentado por lideranças acadêmicas recorrentes e por uma articulação contínua entre agendas nacionais, estaduais e locais, além de apontar uma preocupação com a realidade educacional do estado do Piauí, fortalecendo o compromisso social e científico da pós-graduação com o desenvolvimento regional.

Mesmo nos projetos em rede que não são sobre a temática Financiamento da Educação, observa-se a transversalidade do referido tema na LP, pois ele permeia as condições de formulação, implementação e efetivação das políticas educacionais, impactando diretamente nas estruturas de poder, nas condições de trabalho docente e no direito à educação. Esses projetos, ao produzirem conhecimento sobre as práticas e políticas educacionais locais, todas intrinsecamente ligadas ao financiamento, também ocupam uma posição no campo científico, contribuindo para disputar a hegemonia das interpretações sobre a Educação no Brasil, o que, conforme Bourdieu (1989), é sempre um campo de luta simbólica e disputa pelo poder.

Conforme dados já demonstrados, na UFBA, no período de 1990 a 2023, foram apresentados 134 projetos, alguns deles com períodos mais longos de elaboração aparecendo em vários relatórios anuais e com projetos de pesquisa que fogem ao escopo da LP, fato constatado, também, em outros PPGes analisados (UFC, UFMA, UFAL, UFS). Na análise particular dos nove projetos de pesquisas em rede cadastrados na LP *Políticas e Gestão da*

Educação, três focam na temática, a saber: *Financiamento de Educação Básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia - fase final: foco no Fundef* (2000); *Processo de implantação e impacto do Fundef em estados e municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação* (2001) e *Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade* (2004). Nesse conjunto, sobressai a atuação recorrente de Robert Evan Verhine como coordenador de projetos estruturantes, o que indica sua posição de liderança acadêmica e capacidade de articulação institucional, particularmente em iniciativas financiadas por agências, como CNPq, INEP e Fundação Ford.

Realizadas no início dos anos 2000, as pesquisas evidenciam uma descontinuidade no subcampo, que não deve ser interpretada como esvaziamento do tema, mas como um deslocamento estratégico no interior do campo científico, no qual a instituição passou a investir com maior intensidade em agendas de avaliação, regulação e políticas de ensino superior, que também concentram elevado capital simbólico e institucional. À luz da perspectiva bourdieusiana, tal movimento expressa escolhas científicas condicionadas pela posição ocupada no campo, pela capacidade de captação de recursos e pela valorização diferenciada de objetos de pesquisa em determinados contextos históricos e institucionais, fatores corroborados pela fala de um dos entrevistados.

Então, eu acabei saindo, indo para um campo que eu estava envolvido, avaliação, e era muito mais apropriado para mim, porque eu já estava envolvido na CAPES, envolvido no INEP, envolvido no Sinaes [Sistema Nacional de Avaliação Superior] (pesq._02).

Assim, a experiência da UFBA revela que a consolidação do subcampo do Financiamento da Educação não ocorre de forma linear nem homogênea entre as IFES, sendo atravessada por dinâmicas de concorrência, especialização temática e reorientação das estratégias acadêmicas ao longo do tempo.

A leitura longitudinal dos projetos de pesquisa em rede cadastrados pelas IFES da Paraíba (UFPB), Pernambuco (UFPE) e Ceará (UFC) evidencia padrões significativos sobre a trajetória e a consolidação da temática Financiamento da Educação no interior das suas respectivas LPs. Observam-se dois momentos distintos: um primeiro, concentrado entre 1990 e 2009, em que surgem iniciativas que dialogam diretamente com políticas estruturantes do financiamento educacional no país. Nesse período, destacam-se dois projetos centrais para a temática: *Levantamento Custo-Aluno-Ano em Escolas da Educação Básica* (UFC) e *Financiamento da educação: repercussões do FUNDEF na educação básica na área metropolitana de João Pessoa* (UFPB). A presença desses estudos coincide com a

efervescência das políticas de financiamento na década de 1990 e início dos anos 2000, período marcado pela criação do Fundef, expansão das avaliações em larga escala e aprofundamento das políticas de descentralização e municipalização.

No segundo momento, já no século XXI, ocorre uma inflexão temática, marcada pelo predomínio de estudos voltados a currículos, políticas de *accountability*, democratização escolar, cultura docente e história da educação, com ausência total de projetos diretamente relacionados ao Financiamento da Educação, mesmo em universidades tradicionalmente ativas no campo da Política Educacional, como UFPE, UFPB e UFC. Entre os projetos mais recentes nas referidas IFES (2023), predominam temáticas, como: história da educação e formação docente (UFC); qualificação e internacionalização de periódicos científicos (UFC); representações sociais de professores (UFPB); *accountability* e inovação em políticas educacionais (UFPE); e processos históricos e político-ideológicos nas práticas escolares (UFPE).

A carência de estudos na temática objeto da pesquisa pode ser interpretada à luz de dois elementos. Primeiro, revela as tensões internas do próprio campo, conforme discutido por Santos (2008) e Silva e Jacomini (2016, 2017), segundo os quais, determinadas temáticas adquirem maior legitimidade simbólica e institucional, enquanto outras permanecem marginalizadas ou menos disputadas. Segundo, sugere que as escolhas temáticas refletem, em alguma medida, o *habitus* científico consolidado entre os pesquisadores da linha, orientado por tradições investigativas prévias e pelas trajetórias de formação dos docentes que a compõem. Dessa forma, embora a LP apresente coerência entre ementário e projetos desenvolvidos, a ausência de pesquisas sobre Financiamento da Educação revela limites na diversificação dos objetos investigados e aponta para oportunidades de ampliação das agendas de pesquisa, sobretudo em uma temática central para o campo das políticas educacionais e para a análise crítica do papel do Estado na garantia do direito à educação.

No levantamento dos projetos em rede da UFMA e da UFAL, observa-se alinhamento à perspectiva político-histórica que caracteriza as linhas. As 12 pesquisas (seis em cada IES) abordam questões curriculares, avaliação, *accountability*, cultura institucional, políticas educacionais contemporâneas e processos formativos – todos coerentes com a ementa, que privilegia o estudo das relações entre Estado, políticas públicas e práticas docentes.

A análise demonstra que, embora a ementa das LPs comporte teoricamente a inclusão de estudos sobre Financiamento da Educação, a produção acadêmica das instituições não tem explorado essa temática, o que indica que os agentes dos PPGes das IFES em questão operam com um *habitus* científico orientado para objetos culturalmente legitimados no interior do

campo, o que pode produzir silenciamentos sobre dimensões menos exploradas, como o financiamento. Trata-se de um exemplo de como o campo científico seleciona e hierarquiza temas, produzindo visibilidades e invisibilidades que moldam a agenda das políticas educacionais no âmbito regional (Bourdieu (2004a; 2004b).

A análise dos sete projetos de pesquisa em rede cadastrados na Linha de Pesquisa *Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) revela um conjunto de investigações concentrado majoritariamente em abordagens sociológicas, antropológicas, epistemológicas e culturais da Educação. Os títulos, tais como *Corpo e educação: epistemologia e prática pedagógica*; *Das linhas de produção às subjetividades moduláveis: culturas, políticas e disciplinamentos na educação*; e *Homo sapiens e a educação: perspectivas antropológicas clássicas e atuais sobre a educação*, evidenciam uma forte orientação teórica voltada ao estudo das subjetividades, corporeidades, formas de dominação, práticas de resistência e relações saber/poder.

Esse direcionamento temático está estritamente alinhado à ementa da LP, que privilegia estudos sobre os aspectos sociológicos, filosóficos e antropológicos da Educação, evidenciando a profunda orientação humanista e crítica da linha, caracterizada pela investigação das dimensões simbólicas, subjetivas e culturais da Educação. Assim, a ausência de projetos na temática Financiamento da Educação no PPGE/UFS não decorre de falta de interesse institucional, mas evidencia como as escolhas temáticas são condicionadas pela estrutura epistemológica da linha, pelas disputas internas do campo, pelo *habitus* científico dos pesquisadores ou mesmo pelos desafios inerentes à temática, pois “alguns não tem afinidade com o tema e se aprimoram em outros” (pesq_01), bem como a própria dificuldade do campo. “O problema é que é muito difícil pesquisar sobre financiamento aqui no Brasil, porque tem muita caixa preta, muita coisa fechada, muita coisa que é um campo difícil para pesquisar” (pesq._02).

Esses dados revelam questões importantes na análise dos projetos e da temática, pois, de um lado, observa-se uma cultura institucional pouco orientada à cooperação, na medida em que as universidades ainda operam de forma marcadamente autônoma, priorizando projetos individuais e locais em detrimento de consórcios interinstitucionais capazes de ampliar a potência científica coletiva; do outro, emergem dificuldades estruturais que limitam a cooperação, uma vez que a pesquisa em rede requer mecanismos de governança, gestão compartilhada, financiamentos específicos e políticas institucionais de incentivo. As falas dos pesquisadores entrevistados corroboram essa interpretação ao evidenciarem que, embora

existam interações acadêmicas frequentes, elas nem sempre se convertem em redes de pesquisa estruturadas. Conforme assinala um dos docentes:

As redes começam em interações informais, muitas vezes em bancas, encontros da Anped, ANPAE, Fineduca. Mas transformar afinidade acadêmica em projeto formal é outro processo; requer confiança, cumplicidade e continuidade (pesq._10).

Outro pesquisador reforça a mesma percepção ao destacar a importância das relações pessoais, mas também os limites para consolidar a cooperação: “É pelo ciclo de amizades acadêmicas que os temas convergem. Mas é difícil transformar essas conversas em redes estruturadas; falta incentivo, tempo e política institucional de apoio” (pesq._01).

Apreende-se, a partir dos excertos, que a constituição de redes depende de condições que ultrapassam a mera afinidade temática, exigindo coordenação interinstitucional, agendas convergentes e reconhecimento mútuo entre pares, dimensões que, conforme Bourdieu (2004b), estão intrinsecamente relacionadas às disputas do campo científico por autoridade, legitimidade e prestígio. Assim, mesmo quando há interesse e potencial para cooperação, a pesquisa em rede não se consolida como prática recorrente, o que explica por que a afinidade temática e os encontros acadêmicos nem sempre se traduzem em projetos colaborativos formais.

Neste sentido, analisar a formação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação, no interior dos PPGEs do Nordeste, implica reconhecer que se trata de um espaço no qual se travam lutas pela autoridade científica e pela acumulação de um capital específico, orientado por interesses, disputas e regras próprias de funcionamento. Esse campo possui modos particulares de produção, circulação e consagração do conhecimento, bem como epistemologias que se consolidam progressivamente à medida que redes e grupos de pesquisa se estruturam. Nesse sentido, compreender a história do campo, suas condições de emergência e a trajetória dos agentes que o compõem não significa, como alerta Bourdieu (2017, p. 70), “reduzir ou destruir” as obras e seus produtores, mas situá-los em suas relações objetivas de produção e disputa, iluminando as lógicas que orientam suas práticas científicas. É nesse enquadramento que se inserem as análises apresentadas no próximo capítulo.

4 A FORMAÇÃO DAS REDES DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE

Não creio que basta reunir um grupo para produzir a reflexão científica, mas acredito que, com a condição de instaurar uma tal estrutura de troca que traga em si mesma o princípio de sua própria regulação, podem-se instaurar formas de reflexão que hoje não têm lugar e que podem ir além de todas as especulações de especialistas.

(Pierre Bourdieu, 2004a, p. 18)

Com a institucionalização da pós-graduação no Brasil, consolidou-se uma relação significativa entre a produção acadêmica individual e as formas coletivas de investigação, inicialmente nacionais, que passaram a se expandir em nível internacional. Essa expansão ocorre por meio da aproximação de temáticas de pesquisa, fazendo com que a formação de redes de pesquisa se torne um vetor estruturante do campo científico, no qual diferentes *habitus* são construídos, mobilizados e ressignificados. A reflexão de Bourdieu que inicia o capítulo interpela diretamente quanto à natureza coletiva da produção científica e à estrutura social que sustenta as práticas investigativas. Mais do que a simples reunião de indivíduos em torno de uma pauta comum, a pesquisa coletiva exige uma forma específica de organização social e simbólica, capaz de instaurar trocas reguladas, dialógicas e fundadas em compromissos epistemológicos compartilhados.

Assim, parte-se da concepção de que a pós-graduação configura-se como um campo científico, adotando como lente analítica os conceitos de *campo* e *habitus*, que permitem compreender os processos que atravessam a pesquisa acadêmica para além das prescrições normativas dos manuais metodológicos e que, conforme demonstrado por Bourdieu (1983a, 1983b, 2004a, 2004b, 2017), articulam-se à dinâmica histórica e social da formação dos agentes, às suas trajetórias e às lógicas de consagração que estruturam o espaço científico. A epígrafe que inaugura este capítulo reforça, portanto, a ideia de que a pesquisa científica não se funda exclusivamente na competência técnica individual, mas na capacidade de instaurar coletivamente um espaço social de regulação mútua, em que se produz, negocia e disputa o capital simbólico que define o valor da ciência.

Nesse contexto, observa-se uma passagem do pesquisador individual para a constituição de sujeitos coletivos da pesquisa. Esse deslocamento se intensifica com a valorização crescente de grupos de pesquisa e, em seguida, de redes colaborativas, inferindo-se uma trajetória que parte da prática investigativa individual para formas de colaboração entre pares e, posteriormente, para a institucionalização em grupos e redes de pesquisas colaborativas. Essa

trajetória se inscreve em um movimento mais amplo de reconfiguração do campo científico, no qual as lógicas de distinção e de consagração se articulam com as exigências contemporâneas de produtividade, cooperação e visibilidade. Para Sant’Ana (2015, p. 1144), o “modelo dominante no cenário acadêmico brasileiro exige o ajuste dos interesses pessoais aos coletivos de pesquisadores e, ao mesmo tempo, a resposta às exigências advindas do modelo concorrencial que orienta a produção científica na contemporaneidade”.

Como destacam Lima e Leite (2012), essa mudança na cultura da pesquisa no Brasil torna-se mais evidente a partir dos anos 2000, impulsionada, sobretudo, pelas políticas de fomento do CNPq, que estimularam a multiplicação de grupos de pesquisa, a concessão de bolsas e o incentivo à iniciação científica para jovens pesquisadores. Coadunando com o pensamento das autoras, Mocelin (2009, p. 39) vai além e pontua

[...] que a formação das redes de pesquisadores decorreu, em grande parte, de uma política explícita de agências e programas, apontando para a ideia de que a formação de grupos e de redes não necessariamente é um resultado espontâneo da dinâmica das relações entre pesquisadores. A disponibilização de recursos para projetos em grupo promoveu um movimento de busca por parceiros por parte dos núcleos de pesquisa consolidados ou emergentes, resultando, muitas vezes, na formação de grupos “artificiais”, embora a iniciativa também tenha promovido a elaboração de projetos mais amplos e relevantes.

Para Mocelin (2009), a transformação da cultura científica, materializada na expansão das redes de pesquisa, está relacionada às transformações estruturais do capitalismo em sua fase de financeirização. Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009), o setor acadêmico brasileiro vive um estresse produtivo desde meados dos anos 1990, pois foi a partir da referida década que se intensificaram os critérios de avaliação postulados pela Capes, colocando os Programas de Pós-Graduação numa linha de trabalho otimizada em que a meta é produzir, independentemente dos custos acadêmicos e pessoais que resultarem desse processo.

O produtivismo acadêmico, como ideologia, produzido pela burocracia da CAPES e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais onde atua o professor pesquisador. Ele tende a cair no artil, dele dificilmente podendo escapar (Sguissardi; Silva Junior, 2009, p. 224).

Esse momento quantitativo vivenciado pela universidade é usado pelas agências de fomento como métricas indicativas de acreditação e classificação dos programas de pós-graduação brasileiros, contribuindo para uma conceituação das suas respectivas universidades, repercutindo nos rankings nacionais e internacionais. Hostins (2006) ainda pontua que as diretrizes orientadoras da política da pós-graduação brasileira, nos anos de 1990, seguindo essa

lógica mercantil de produção do conhecimento, possuem vinculação do financiamento aos índices de produtividade. Nesse sentido, na pós-graduação,

[...] o governo propõe que os repasses de recursos sejam atrelados ao número de alunos *e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa*, ou seja, o aporte financeiro é determinado pelo desempenho institucional, preferencialmente em nível internacional, cujo controle e avaliação estão sob responsabilidade da CAPES. Nos documentos que orientam a política de pós-graduação na década de 1990 evidenciam-se algumas importantes mudanças como a diminuição do tempo de certificação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional (Hostins, 2006, p. 144 – grifo nosso).

Segundo Hostins (2006, p. 144), a exigência de eficiência e as pressões por um modelo produtivista dentro dos programas sugeridos pela Capes revelam um alinhamento preciso às orientações das agências internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, que “exercem um papel decisivo na legitimação dos discursos da agenda de transformação” brasileira, anunciando-se aqui as condições nas quais a política de pós-graduação deveria enquadrar-se e os critérios de avaliação a serem valorizados no final dos anos 1990 e início do século XXI pela agência de fomento, dentre estes, o produtivismo acadêmico.

Mocelin (2009) também contribui para a compreensão do fenômeno produtivista ao identificar fatores estruturais que potencializam a produção científica, tais como o crescimento do número de pesquisadores e a valorização econômica do conhecimento. Nesse cenário, a Capes, com seu modelo avaliativo centrado na produtividade, acaba por legitimar práticas que, muitas vezes, desconsideram a complexidade do fazer científico. Como observam Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347), esse modelo gerou

[...] um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação.

Apreende-se, portanto, que esse contexto socioeconômico no qual se inserem os Programas, acabam por submetê-los a uma lógica exterior, a lógica do capital. E a inserção da universidade nessa lógica organizacional de caráter gerencialista demonstra o quanto sua permanência passa a depender menos de sua estrutura interna e mais de sua capacidade de adaptação às rápidas mudanças impostas pelas dinâmicas externas. Para Chauí (2003, p. 7), essa lógica redefine a universidade moderna, que passa a operar por meio de “contratos de gestão e índices de produtividade”, submetendo a produção científica às exigências do capital.

A complexidade do ambiente científico e dos diversos fatores que promovem a expansão da sua produção, na última década do século XX, requereram um aumento significativo “das práticas de alianças científicas” expressa pela constituição das redes de pesquisa (Mocelin, 2009, p. 38). Estudos internacionais, como o de Adams (2012), que afirmou que a pesquisa de hoje e do futuro será feita em redes, e nacionais como de Leite e Lima (2012) e Leite, Caregnato e Miorando (2018), dentre outros, que analisaram a institucionalização da pesquisa em redes de colaboração no Brasil, reforçam a importância da institucionalização das redes de pesquisa como uma resposta às novas exigências da ciência e das políticas de fomento.

Ao analisar a constituição das redes de pesquisa no contexto brasileiro, é necessário reconhecer que a transformação da cultura científica, embora relacionada às reconfigurações do capitalismo contemporâneo e às estratégias de financeirização que afetam a organização do conhecimento, não pode ser explicada de forma unívoca ou reducionista. Como observa Gatti (2001), essas transformações contribuíram para a valorização de práticas colaborativas e a consolidação de espaços coletivos de produção do conhecimento. No contraponto, Mocelin (2009) problematiza a indução externa por parte das agências de fomento que, na sua concepção, gerou também efeitos ambíguos, incluindo a criação de redes por vezes artificiais, movidas mais pela busca de financiamento do que por afinidades epistemológicas autênticas.

Embora inseridos em estruturas condicionantes – como as exigências de produtividade e os critérios de avaliação da Capes – os agentes não estão completamente determinados. Há margem para refração, para resistência e para a invenção de formas legítimas de atuação que escapam às lógicas hegemônicas. O campo é tensionado por disputas simbólicas, e é nesse espaço de lutas que se constituem redes de pesquisa ou pesquisas em rede que podem tanto reproduzir as assimetrias do sistema, como também subvertê-las por meio de projetos coletivos mais comprometidos com a transformação social. Por isso, embora a análise estrutural seja imprescindível, ela deve ser mediada por uma leitura crítica atenta à agência dos sujeitos e à complexidade das práticas de pesquisa em contextos desiguais.

Como já informado, a tese objetiva analisar o processo de constituição e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste brasileiro. Assim, neste capítulo, propõe-se a compreensão das características que perfazem o que é considerado rede de pesquisa a partir dos aspectos conceituais e sua composição, as atividades construídas enquanto sujeito pesquisador coletivo no desenvolvimento das atribuições na produção do conhecimento, bem como o desenho dos cenários propositivos na construção e consolidação das redes de pesquisa na temática foco na ambiência dos PPGes das IFES nordestinas.

A discussão dos dados é desenvolvida não somente em relação à questão central do estudo, mas considera, também, as análises empreendidas ao longo de toda a investigação. Esse capítulo está dividido em quatro partes: no primeiro momento, na caracterização das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no Nordeste, apresentam-se os fundamentos, o perfil dos PPGEs e as atividades desenvolvidas pelos agentes do campo, através dos projetos de pesquisa, que possibilitam a formação de redes a partir das pesquisas interinstitucionais.

Um segundo aspecto contemplado nas discussões é o levantamento dos núcleos/grupos de pesquisa e atuação dos seus respectivos pesquisadores, apreendendo as contradições presentes nos processos de trabalho dos imbricados com a pós-graduação, bem como o potencial formativo de pesquisa com base em elementos, como organização, produção de conhecimento dos PPGEs e as possíveis estratégias para desenvolver redes de pesquisa em Financiamento da Educação por eles mobilizadas.

Em terceiro lugar, apresenta-se o perfil acadêmico-profissional dos pesquisadores dos PPGEs/NE, com destaque para os percursos, a produção científica individual e colaborativa dos docentes orientadores na temática objeto desta investigação. Por fim, busca-se o movimento evidenciado pelas concepções e experiências dos pesquisadores respondentes que compõem o quadro de entrevistados, trazendo à tona os enlaces necessários (alianças, estratégias e sentidos de colaboração) e as possibilidades de construção das redes de pesquisa no Nordeste sobre o tema Financiamento da Educação.

4.1 O perfil dos PPGEs das IFES da região Nordeste: caracterizando as redes de pesquisa em Financiamento da Educação

Em meio a essa esteira de fatores multideterminantes, compreende-se que a produção do conhecimento é um processo social realizado a partir do trabalho e do esforço coletivo, portanto atividade humana construída socialmente (Bourdieu, 2004b). É a partir desse complexo campo científico, no qual pesquisadores emergem como sujeitos sociais que vivem e atuam sobre a realidade social ao qual estão inseridos e buscam essas alianças colaborativas no intento de maior desenvolvimento da pesquisa científica em rede, que surge a pergunta: *como se caracterizam as redes de pesquisa que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo Política Educacional nos PPGEs das IFES na região Nordeste?*

Para compreender os processos que caracterizam as redes de pesquisa, é fundamental a explanação do conceito “redes de pesquisa”, partindo do pressuposto de que uma rede se forma a partir dos vínculos acadêmicos criados por pesquisadores que compartilham, em geral,

temáticas, interesses investigativos e agendas de pesquisa convergentes. Neste estudo, adota-se o termo *rede de pesquisa* no mesmo sentido de *rede de colaboração*, uma vez que ambas as noções remetem às parcerias e interações efetivas construídas entre instituições, grupos de pesquisa e pesquisadores, orientadas à produção do conhecimento científico. Essa compreensão ancora-se no objetivo encontrado no *site* do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para esse órgão, as

[...] redes de pesquisa visam impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações e, sobretudo, da junção de competências de grupos que unem esforços na busca de metas comuns, podendo ou não haver compartilhamento de instalações (Brasil, 2023c, n.p.).

Ainda para auxiliar na compreensão da categoria “redes de pesquisa”, as autoras Leite *et al.*, (2012, p. 293-294) empregam a expressão “teia de conhecimento” ao se referirem aos contatos realizados pelos pesquisadores, pois, “para cada pesquisa se forma uma rede, uma teia diferente; para cada circunstância, tempo e lugar, uma nova teia será produzida. Teias de conhecimento são tecidas por dentro da rede de pesquisa de forma deliberada”. Para as autoras, as teias se estabelecem conforme as necessidades e podem adquirir diferentes formatos na hora de produzir, ampliar ou ratificar conhecimentos e “as teias de conhecimento são flexíveis, pois se armam e desarmam conforme as circunstâncias e relações entre os participantes dos grupos” e possuem, dentre suas benesses, a “fruição da troca de experiências”, bem como oportunidade de produção de conhecimento materializado em publicações que multiplicam as autorias (Leite *et al.*, 2012, pp. 293-294). Este estudo se coaduna com as autoras no entendimento

[...] de que uma rede se estabelece quando um grupo de pessoas, instituições, agências, empresas, estão em contato e tal interação pode ser representada graficamente por nós conectados. Uma rede de pesquisa e colaboração carrega os mesmos atributos definidores e acrescenta a eles a intenção de produzir conhecimento (Leite *et al.*, 2014, p. 293).

As redes de pesquisa oportunizam criar espaços acadêmicos que possibilitam a construção colaborativa e partilhada do saber científico ao integrarem grupos de investigação constituídos em diferentes programas de pós-graduação de uma mesma área do conhecimento ou não, e ao se dedicarem ao desenvolvimento de processos investigativos que discutem uma mesma temática. As atividades de uma rede envolvem acolhimento dos processos de orientação em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, reuniões de cunho administrativo e técnico científico, desenvolvimento e publicação de trabalhos em coautoria entre seus membros e, também, promoção e participação em eventos acadêmicos que socializem os conhecimentos construídos (Pereira, 2020). Assim, as redes de pesquisa são um

[...] movimento que congrega pesquisadores, e/ou professores e/ou gestores e/ou grupos de pesquisa de uma ou mais IES, nacionais e/ou internacionais, agregados por interesses temáticos comuns e que buscam o desenvolvimento sistemático e contínuo de ações cooperadas que qualificam nos membros o sentido de pertencimento. Geralmente as redes acadêmicas se formam por meio de reuniões e congressos ou por meio do desenvolvimento de grupos de pesquisas (Mocelin; Franco, 2006, p. 302).

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

Assim, para a construção da resposta à questão evidenciada no início da seção, é fundamental compreender os processos instituintes das redes de pesquisa que produzem conhecimento na temática Financiamento da Educação nos PPGEs das universidades federais nordestinas com base nos agentes que as constituem. Para tanto, optou-se por traçar um perfil dos programas em foco a partir do total de pesquisadores que orientaram e produziram conhecimento acerca do tema investigado⁵⁰.

Conforme já relatado, os primeiros programas de mestrado e doutorado no Nordeste foram os da UFBA criados em 1972 e 1992, respectivamente. Das nove universidades federais, quatro têm nota cinco (UFPE, UFPI, UFRN e UFS) e apenas uma tem nota seis (UFBA), e todos os programas já contam com o curso de doutorado, sendo o mais recente o da Universidade Federal do Maranhão, conforme explicitado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Características gerais dos PPGEs das IFES da região Nordeste

UF	Sigla IFES	Início Mestrado	Início Doutorado	Conceito Capes – Quadrienal 2021
AL	UFAL	2001	2010	3
BA	UFBA	1972	1992	6
CE	UFC	1977	1994	4
MA	UFMA	2001	2020	4
PB	UFPB	1977	2003	4
PE	UFPE	1978	2002	5
PI	UFPI	1991	2011	5
RN	UFRN	1978	1994	5
SE	UFS	1994	2008	5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

⁵⁰ Para esta seção do trabalho, foi utilizada a ferramenta ScriptLattes para levantar as informações presentes nos Currículos Lattes dos 54 pesquisadores que orientaram os 113 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) sobre a temática Financiamento da Educação (quadro evidenciado na seção 4.3). Cabe ressaltar que as informações quantitativas dos currículos Lattes foram respeitadas e tratadas como números absolutos.

A análise da distribuição dos PPGEs nas IFES da região Nordeste evidencia as desigualdades que os PNPGs buscam enfrentar ao longo de suas elaborações. Enquanto universidades, como a UFBA e a UFC, iniciaram seus programas de mestrado já nas décadas de 1970, com doutorados consolidados a partir dos anos 1990, outras instituições, como a UFAL e a UFMA, ingressaram tardiamente na pós-graduação *stricto sensu*, com início dos doutorados apenas em 2010 e 2020, respectivamente. Além disso, os conceitos Capes variam entre 3 (mínimo para permanência no SNPG) e 7 (excelência nacional), refletindo graus distintos de consolidação e reconhecimento acadêmico.

Essa heterogeneidade compromete a equidade no desenvolvimento científico e na formação de quadros qualificados nas diversas sub-regiões do Nordeste. A UFMA, por exemplo, só obteve o credenciamento de seu doutorado em 2020, o que impacta diretamente sua capacidade de atuação em redes de pesquisa e formação avançada, em comparação com instituições como a UFBA, que já conta com conceito 6. O atual PNPG, em sua versão preliminar, reconhece que essas diferenças são resultado de um processo histórico de concentração de recursos e infraestrutura em determinados centros e propõe mecanismos indutores para programas com conceito 3 e 4. Segundo o documento,

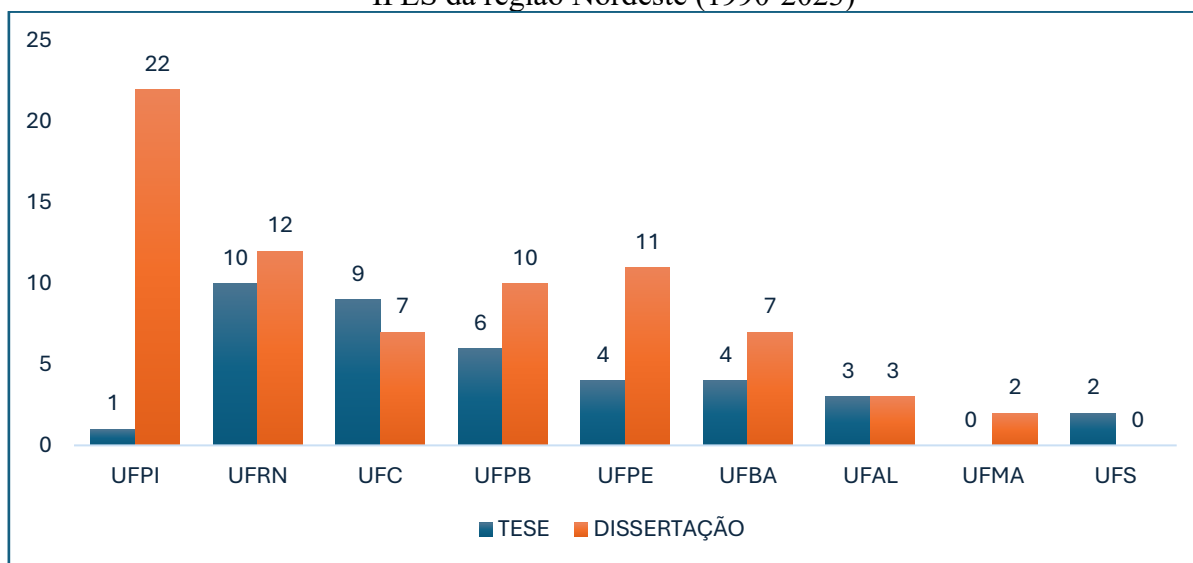
Assimetrias como essas refletem tanto fatores inerentes à jovialidade das instituições e da própria pós-graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, frente ao Sul e Sudeste, como também políticas pouco assertivas para lidar com os desafios próprios dessas regiões. Nesse sentido, produz-se um ciclo vicioso em que a ausência de infraestrutura básica e de recursos humanos preparados para lidar com investimentos e políticas públicas federais retarda a instalação de programas de alta qualidade, ao passo que a ausência destes mesmos programas reduz a injeção de recursos em infraestrutura e recursos humanos (Brasil, 2023a, p. 67).

Os dados evidenciam que, apesar dos avanços, ainda persistem desigualdades estruturais na distribuição e qualidade dos PPGEs no Nordeste. Assim, nas diretrizes do PNPG 2024–2028 se prevê o fortalecimento da atuação em rede como estratégia para compartilhamento de infraestrutura e docência qualificada, o que se mostra especialmente relevante para estados com menor tradição na pós-graduação em educação, como Alagoas, Maranhão e Sergipe. A criação de redes articuladas entre programas consolidados e emergentes pode contribuir para mitigar as lacunas existentes, promovendo maior integração regional e desenvolvimento mais equilibrado da ciência e tecnologia nas diferentes regiões (Brasil, 2023a).

Na sistematização da produção dos PPGEs que produziram na temática Financiamento da Educação, apresenta-se o total de 113 produções (teses e dissertações) no período de 1990 a 2023 (vide Apêndice A). As universidades federais do Piauí (UFPI) e do Rio Grande do Norte

(UFRN) foram responsáveis por 39,8% dos trabalhos, cabendo às outras sete IFES o restante das produções, assim divididas: UFC e UFPB responsáveis por 28,3% (16 trabalhos cada uma), UFPE com 13,3% (15 trabalhos), UFBA com 9,7% (11 trabalhos), UFAL (6 trabalhos), UFMA (n=2) e UFS (n=2) representado 8,9% do total de trabalhos, conforme detalha, por tipo de produção, o gráfico 9.

Gráfico 9 – Total de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

O gráfico revela a produção de teses e dissertações em Financiamento da Educação por Programas de Pós-Graduação em Educação de IFES do Nordeste, destacando expressivas desigualdades entre instituições. A UFPI, por exemplo, apresenta a maior produção de dissertações na temática (n=22), mas apenas uma tese. O fato de haver apenas uma tese defendida no período analisado, pode estar relacionado a um curso de doutorado novo, bem como à recente reestruturação das linhas de pesquisa do programa⁵¹. A UFRN e a UFC possuem produções mais equilibradas entre teses e dissertações, evidenciando maior maturidade e estrutura dos seus programas.

Por outro lado, instituições, como UFMA e UFS, registram produções muito baixas ou nulas em teses e/ou dissertações na temática Financiamento da Educação. Tais fatores podem

⁵¹ Entre 1998 e 2018, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, contava com duas linhas de pesquisa: (1) *Ensino, formação do professor e práticas pedagógicas*; e (2) *Educação, movimentos sociais e políticas públicas*, no curso de Mestrado. Em 2010, o programa submeteu proposta de criação do curso de Doutorado em Educação, aprovada com início em 2011, estruturada inicialmente com a linha de pesquisa *Formação docente e prática pedagógica*. Apenas em 2019, com uma nova reestruturação das linhas de pesquisa dos cursos de Mestrado e Doutorado, o PPGE passou a contemplar uma configuração mais abrangente, de modo a refletir as especificidades das investigações desenvolvidas por seu corpo docente. Nesse contexto, ocorreu a delimitação da linha de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, conferindo maior coesão à área de estudos em Política Educacional no âmbito do programa (UFPI, 2025). Para mais detalhes vide Duarte (2021).

refletir a entrada mais recente na oferta de doutorados das referidas IES, bem como a necessidade de fortalecimento institucional das linhas de pesquisa, que possuem um perfil heterogêneo e que podem ter outros objetos de interesse.

Bourdieu (1996) coloca a noção de interesse como um instrumento de ruptura com perspectivas idealizadas e ingênuas acerca das condutas humanas. Essa noção implica compreender que há motivações estruturadas pelas condições objetivas e simbólicas para que os agentes ajam como agem. Para tanto, o autor recorre à metáfora do jogo, por meio da qual explicita que o interesse diz respeito ao envolvimento prático e afetivo do sujeito com o campo em que atua.

Ter interesse, nesse sentido, significa estar inserido nas dinâmicas do jogo social, reconhecendo sua lógica interna, suas regras e os valores que ali circulam. Trata-se de levar o jogo a sério, de admitir sua relevância e investir nele tempo, energia e disposições. O sociólogo equipara esse conceito à noção de *illusio*, entendida como a crença prática na importância do jogo e na legitimidade dos objetivos socialmente instituídos no seu interior. “Interesse é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos” (Bourdieu, 1996, p. 139).

A análise evidencia que, mesmo em universidades com longa trajetória acadêmica, como UFBA e UFPE, persiste uma concentração significativa na produção de dissertações em relação às teses, o que pode indicar tanto preferências formativas dos estudantes quanto limites estruturais relacionados à disponibilidade de orientadores, ao financiamento e às condições de infraestrutura para a formação doutoral. A baixa produção de teses em diversas instituições reforça os desafios apontados no documento preliminar do VII PNPG 2024–2028, sobretudo no que se refere à superação das assimetrias regionais e institucionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas de indução, cooperação em redes e suporte diferenciado, capazes de assegurar condições mais equitativas para a consolidação de programas emergentes, sem prejuízo da qualidade acadêmica (Brasil, 2023a). Essa configuração estrutural articula-se, ainda, a transformações mais amplas no perfil e nas expectativas dos estudantes em relação à formação acadêmica.

O desinteresse atual de nossa juventude pela graduação e pós-graduação requer uma reflexão aprofundada de seus motivos. A rapidez introduzida pelos meios digitais e virtuais torna a formação tradicional de longa duração pouco atrativa. Mestres e doutores querem atuar em um ambiente mais ágil, com soluções mais diretas e eficazes para sua vida. Para tanto, rotas de formação

mais rápidas e alternativas devem fazer parte do conjunto de discussões que ocorrem na CAPES e no MEC, bem como nas agências de fomento envolvidas no SNPG (Brasil, 2025e, p. 42).

Tal diagnóstico contribui para compreender por que trajetórias formativas mais extensas, como o doutorado, tendem a ser menos procuradas em determinados contextos institucionais. A demanda por inserção profissional mais célere e por soluções consideradas mais imediatas tensiona o modelo tradicional de formação acadêmica, impondo à Capes, ao MEC e às agências de fomento vinculadas ao SNPG o desafio de repensar estratégias de formação, sem que isso implique a desvalorização da pesquisa de longo prazo, essencial à produção científica qualificada e ao desenvolvimento nacional.

Na caracterização do gênero dos/as pesquisadores/as dos Programas de Pós-Graduação em Educação das IFES nordestinas, observa-se, na Tabela 2, que as universidades com predominância de pesquisadoras na temática Financiamento da Educação são: UFAL, UFS, UFMA, UFC, UFPE e UFRN perfazendo um total de 32 docentes do gênero feminino, o que corresponde a 59% do quadro analisado. Por outro lado, as universidades com maioria de pesquisadores do gênero masculino são: UFBA, UFPB e UFPI.

Tabela 2 - Caracterização por gênero dos pesquisadores e pesquisadoras em Financiamento da Educação das IFES da região Nordeste (1990-2023)

PPGE	Nº PESQUISADORES	FEMININO (%)	MASCULINO (%)
UFAL	5	100	0
UFBA	6	33	67
UFC	16	63	37
UFMA	1	100	0
UFPB	5	40	60
UFPE	7	57	43
UFPI	5	40	60
UFRN	7	57	43
UFS	2	100	0
TOTAL	54	60	40

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

A análise da Tabela 2 revela um panorama de predominância feminina no conjunto analisado, porém esse dado geral, embora indique uma maior presença quantitativa de mulheres, não deve ser interpretado de forma acrítica. Como Bourdieu (2002) alerta, a mera participação formal em espaços de prestígio, como o campo acadêmico, não implica, por si só, superação das assimetrias simbólicas e estruturais que permeiam tais campos. O campo científico é um espaço de disputas e de consagração, no qual posições e trajetórias são

desigualmente distribuídas em função dos capitais detidos – econômico, cultural, científico e simbólico.

O predomínio feminino em seis das nove instituições (UFAL, UFS, UFC, UFMA, UFPE e UFRN), por exemplo, pode indicar uma maior inserção das mulheres na pesquisa educacional na temática Financiamento da Educação nos PPGes dessas universidades. No entanto, nos programas da UFBA, UFPB e UFPI, a predominância é masculina, revelando a permanência de desequilíbrios de gênero em certos contextos institucionais, o que pode refletir uma composição de *habitus* mais tradicionalmente masculinizada nesses espaços, especificamente no estudo da temática em questão. O *habitus*, enquanto sistema de disposições incorporadas, tende a reproduzir estruturas de poder históricas, tornando a exclusão feminina, muitas vezes, naturalizada no próprio funcionamento do campo. Essas desigualdades vão além da dimensão quantitativa, pois estão vinculadas a esquemas duráveis de percepção, valorização e ação, tornando hierarquias e mecanismos de exclusão aparentes como neutros e legítimos (Bourdieu, 2022).

Nesse sentido, a inserção diferenciada de pesquisadores e pesquisadoras nas redes de pesquisa em financiamento da educação não pode ser compreendida apenas como resultado de escolhas individuais, mas como expressão de disposições incorporadas (*habitus*) e de desigualdades na distribuição dos capitais científico, social e simbólico, que condicionam o acesso às redes, a ocupação de posições centrais e a visibilidade das produções. A trajetória de cada agente, portanto, está diretamente relacionada ao volume e à forma do capital que detém, influenciando sua capacidade de integrar grupos de pesquisa, participar de projetos colaborativos e alcançar reconhecimento institucional.

O campo da Política Educacional constitui-se como o espaço onde as disputas em torno da produção científica no Nordeste se manifestam. Essas disputas se configuram na classificação dos agentes que atuam tanto para conservar quanto para transformar o estado das relações de forças entre diferentes poderes que emergem do campo, criando estratégias para legitimar ou desafiar as estruturas existentes, revelando a dinâmica de conservação e transformação que caracteriza o campo.

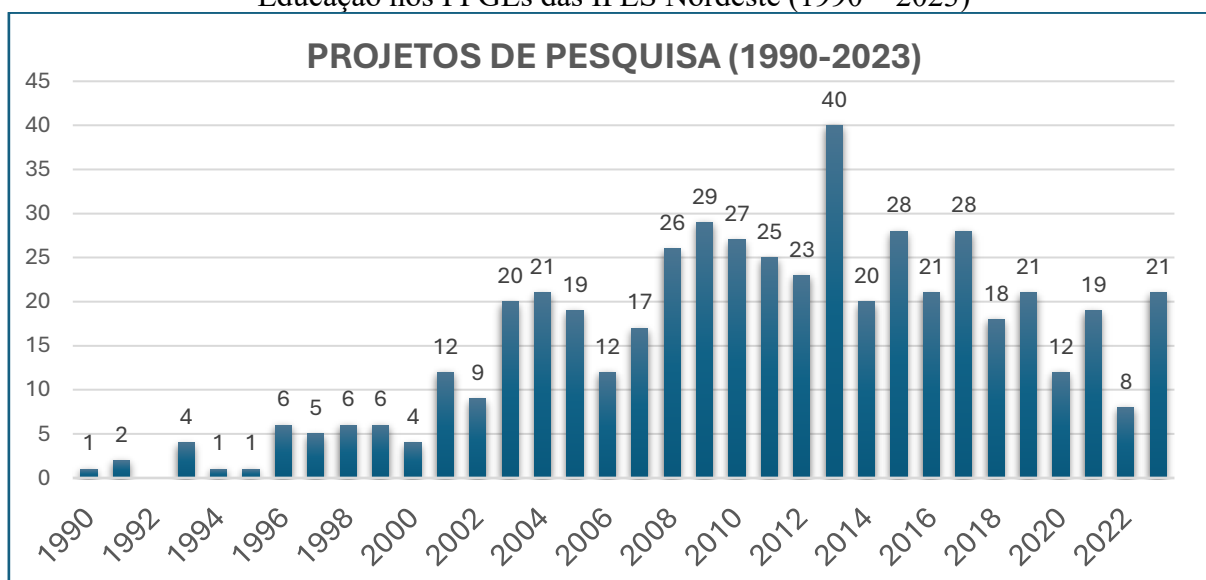
Isso significa que, no campo científico, a representação que os agentes têm do funcionamento desse campo depende de sua posição nas classificações objetivas, isto é, das posições apreendidas em um determinado momento histórico. É essa posição que determina sua disposição em manter ou subverter a ordem vigente. Assim, o trabalho científico produzido por cada agente é legitimado pelos seus pares

[...] visa estabelecer um conhecimento adequado ao mesmo tempo das relações objetivas entre as diferentes posições e das relações necessárias que se estabelecem, pela mediação do *habitus* de seus ocupantes, entre essas posições e os posicionamentos correspondentes, isto é, entre o ponto ocupado nesse espaço e o ponto de vista sobre esse mesmo espaço (Bourdieu, 2017, p. 41).

A análise longitudinal dos projetos de pesquisa, apresentada no gráfico 10, materializa empiricamente essas disputas ao evidenciar movimentos de expansão, concentração e retração da atividade investigativa ao longo do período de 1990 a 2023 nos PPGEs/NE. É possível identificar na sistematização dos 512 projetos cadastrados pelos agentes que compõem o *corpus* em análise, uma fase inicial de baixa atividade (1990 – 2000) com números que variam entre 1 e 6 projetos anuais, com oscilações pontuais.

Na segunda fase, considerada de crescimento acelerado (2001 – 2013), observa-se a partir de 2001 (12 projetos) um salto significativo com aumento contínuo até atingir o ápice em 2013 com 40 projetos, o maior valor da série. Por fim, tem-se a fase de oscilação e queda (2014 – 2023) com um quantitativo significativo nos anos de 2015 e 2017 e uma queda acentuada em 2020 e 2022 (12 e 8 projetos, respectivamente). Apesar da recuperação em 2023 (21 projetos), os números não retornaram aos patamares de 2013.

Gráfico 10 – Total de projetos de pesquisa dos docentes pesquisadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES Nordeste (1990 – 2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

O gráfico mostra que o desenvolvimento de projetos de pesquisa não ocorre de forma linear, mas responde a múltiplos fatores institucionais, políticos e epistemológicos. Na primeira década do recorte temporal (1990–2000), observa-se uma produção incipiente de projetos, oscilando entre 1 e 6 registros por ano. Esse baixo volume de cadastros pode ser interpretado

como indício da ainda frágil institucionalização da pesquisa como prática estruturante do trabalho docente ou mesmo da inexistência de uma cultura investigativa consolidada. A esse respeito, Bourdieu (2004a) destaca que a inserção dos agentes no campo científico exige não apenas disposições individuais, mas a existência de condições estruturais que reconheçam e legitimem a prática investigativa, sobretudo por meio de regras de consagração, hierarquias e mecanismos de avaliação que atribuam valor simbólico à pesquisa.

A partir de 2001, observa-se um crescimento significativo, atingindo em 2013 o ápice da série com o registro de 40 projetos. Este ciclo de desenvolvimento está alinhado ao fortalecimento das políticas de apoio à pós-graduação e à pesquisa no Brasil, exemplificado pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), pelos editais de fomento da Capes e do CNPq, além do impacto decorrente das avaliações trienais, que passaram a demandar resultados sistemáticos e qualificados dos docentes. Conforme observam Gatti, Barreto e André (2011), a indução estatal por meio de editais competitivos e o aumento das exigências de produtividade têm reconfigurado a atuação dos docentes pesquisadores, estimulando a adesão a projetos coletivos, redes de colaboração e práticas interinstitucionais. Cabe salientar que essa reconfiguração se inscreve em uma lógica mais ampla de transformação do trabalho acadêmico, marcada pelo produtivismo e pela intensificação das exigências de desempenho (Sguissardi; Silva Junior, 2009).

A partir de 2015, verifica-se uma oscilação descendente, com destaque para a queda acentuada em 2022, ano em que apenas 8 projetos foram registrados. A retração pode ser atribuída a múltiplos fatores, dentre estes o contingenciamento de verbas públicas para ciência e tecnologia, o esvaziamento das agências de fomento, precarização das condições de trabalho docente e, mais recentemente, os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a capacidade de planejamento e execução de pesquisas. Bourdieu (1989) salienta que as condições objetivas do campo — recursos disponíveis, posições institucionais, relações de poder — influenciam diretamente a possibilidade de ação dos agentes. Assim, a retração nos projetos não deve ser vista apenas como desinteresse individual, mas como expressão das tensões e disputas em torno do capital científico, fortemente condicionado pela política.

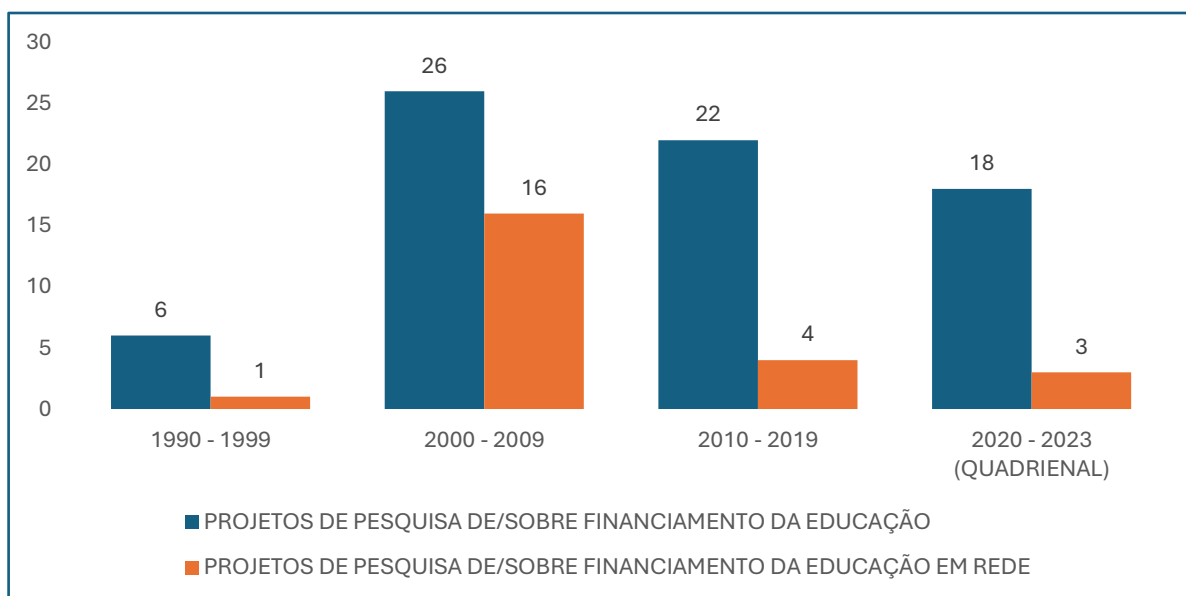
Adicionalmente, Gatti (2005) e Leite *et al.* (2014) chamam atenção para o fato de que a pesquisa não se constitui de maneira isolada, mas como parte de um processo coletivo, em que o pertencimento a redes e grupos de pesquisa cumpre função estratégica tanto para a produção de conhecimento quanto para a legitimação acadêmica dos sujeitos. Isso reforça a importância das redes como espaços de construção de visibilidade, articulação institucional e consolidação de trajetórias científicas. A queda nos registros, portanto, pode também indicar o

enfraquecimento dessas redes ou a sobrecarga dos docentes em outras funções institucionais (Sguissardi; Silva Junior, 2009; Sant’Ana, 2015).

Em 2023, houve uma leve recuperação (21 projetos), indicando possível retomada da atividade investigativa. No entanto, permanece a necessidade de se criarem políticas institucionais sólidas de valorização da pesquisa, com garantia de tempo, financiamento e reconhecimento simbólico. Como sintetiza Bourdieu (2004b, p. 20), “existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem [...] a ciência [...] obedecendo a leis sociais mais ou menos específicas”. A compreensão dessas “leis” é essencial para que se promova, de fato, a consolidação de uma cultura de pesquisa sólida e sustentável no interior das instituições de ensino superior.

Na análise do gráfico 11, observa-se o comportamento evolutivo dos projetos de pesquisa sobre Financiamento da Educação distinguindo aqueles desenvolvidos individualmente dos realizados em rede pelos docentes pesquisadores da temática em foco nos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Região Nordeste, entre 1990 e 2023.

Gráfico 11 – Evolução dos projetos de pesquisa em rede no subcampo Financiamento da Educação dos docentes orientadores nos PPGEs das IFES Nordeste (1990 – 2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

Na primeira década da análise (1990 – 1999), observa-se uma predominância quase absoluta de projetos individuais (85,7%), o que revela o caráter ainda incipiente e não institucionalizado da pesquisa sobre Financiamento da Educação. O baixo percentual de projetos em rede (14,3%) evidencia a ausência de articulação entre os grupos e a inexistência

de estruturas cooperativas consolidadas, o que é coerente com o estágio inicial do campo científico na área (Bourdieu, 2004b).

Entre 2000 e 2009, ocorreu um salto expressivo na cooperação científica, período em que os projetos em rede passaram de 14,3% para 45% do total, quase igualando-se aos individuais (55%). Esse movimento indica a superação de uma lógica predominante de pesquisa isolada, abrindo espaço para práticas colaborativas e o fortalecimento de vínculos acadêmicos entre diferentes grupos e instituições. O crescimento da participação dos projetos em rede está diretamente relacionado à consolidação dos PPGEs e à implementação de políticas de incentivo à pesquisa promovidas por órgãos, como a Capes e o CNPq. Iniciativas como o PRODOC, o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) e o Prodoutoral desempenharam papel estratégico ao estimular a criação de grupos de pesquisa interinstitucionais e multicêntricos (Brasil, 2022b).

Essas políticas favoreceram a articulação de pesquisadores de diferentes instituições, promovendo a integração de saberes, o compartilhamento de recursos e a realização de estudos coletivos relevantes para o avanço da área. O salto observado no percentual de projetos em rede durante essa década marca o início de uma transição importante: da produção científica individualizada para uma dinâmica de colaboração em rede. Esse novo perfil evidencia a valorização do trabalho coletivo, a ampliação das possibilidades de troca de experiências e conhecimentos, e o fortalecimento das redes acadêmicas como espaços de construção e legitimação do conhecimento científico (Lima; Leite, 2012; Leite, 2014).

No decênio de 2010–2019, observa-se uma queda da produção total (26 projetos) na temática Financiamento da Educação, com nova predominância de projetos individuais (84,6%) em relação aos realizados em rede (15,4%). Esse comportamento indica uma retração relativa da cooperação, possivelmente associada ao aumento da competitividade acadêmica e à ênfase em indicadores de produtividade individual nos processos de avaliação da Capes. Chauí (2024) chama esse fenômeno de “universidade operacional”, em que a lógica produtivista tende a fragmentar o trabalho coletivo e enfraquecer a construção de redes críticas e colaborativas.

As agências de fomento à pesquisa estabelecem, a partir dos critérios organizacionais e empresariais, os critérios pelos quais ela financiará as pesquisas e os cursos. E ela estipula, então, o preço que você vai pagar, quantos artigos você vai publicar, em que lugar você vai publicar, quantas teses, é uma coisa quantitativa e vinculada a uma produtividade ininterrupta, da qual, vamos dizer, a prova mais alucinante é o currículo Lattes (Chauí, 2024, s/p.).

No excerto, Chauí (2024) evidencia a consolidação de uma racionalidade gerencial e produtivista no campo científico, na qual as agências de fomento passam a operar segundo

critérios organizacionais e empresariais, redefinindo os parâmetros de financiamento, avaliação e reconhecimento da produção acadêmica. Nesse modelo, a atividade científica é progressivamente submetida a métricas quantitativas que regulam o volume de publicações, os espaços de circulação do conhecimento e a regularidade da produção, deslocando o foco da autonomia intelectual para a lógica do desempenho mensurável.

Essa lógica produtivista contribui para reconfigurar os mecanismos de acumulação de capital científico e simbólico, intensificando as desigualdades estruturais no interior do campo. A capacidade de sustentar uma produtividade contínua depende de condições objetivas desigualmente distribuídas, como acesso a financiamento, inserção em redes de pesquisa consolidadas e disponibilidade institucional de tempo e recursos. Assim, embora os projetos em rede possam funcionar como estratégias coletivas de fortalecimento da produção científica, eles também se desenvolvem sob forte pressão avaliativa, tensionando a cooperação acadêmica pela concorrência por reconhecimento, visibilidade e legitimidade no campo científico.

No quadriênio 2020–2023, apesar do contexto de significativa instabilidade política, restrições orçamentárias e impactos da pandemia, os projetos relacionados ao tema em foco apresentaram uma distribuição semelhante à do decênio anterior, sendo 85,7% individuais e 14,3% em rede. É importante considerar que o cenário para análise comporta apenas quatro anos, o que indica indícios de recomposição colaborativa no subcampo Financiamento da Educação, mesmo diante da crise estrutural da pós-graduação e da redução dos recursos públicos destinados ao setor (Brasil, 2025f).

Retomando a questão que orienta a construção desta seção, considera-se necessário apresentar os 24⁵² projetos de pesquisa em rede no subcampo Financiamento da Educação cadastrados pelos docentes-orientadores. O quadro 9 informa os títulos, IES parceiras, agências de fomento e os docentes e discentes imbricados nas pesquisas colaborativas no período de 1990 a 2023. Grande parte desse quantitativo deriva de projetos nacionais, nos quais os pesquisadores – destacados em negrito – que orientaram na temática cadastraram subprojetos em nível estadual, assumindo, nesses casos, a coordenação local pelo desenvolvimento da rede de pesquisa em seus respectivos estados.

⁵²Os 24 projetos de pesquisa em rede, do subcampo Financiamento da Educação, estão destacados em negrito no Apêndice C, que sistematiza os 82 projetos em rede na linha de pesquisa de/sobre Política Educacional dos PPGes das IFES nordestinas (1990 - 2023).

Quadro 9 – Relação dos projetos de pesquisa em rede no subcampo Financiamento da Educação, IES e docentes orientadores e discentes participantes (1990-2023)

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPANTE ⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
1999	Processo de implantação e impacto do FUNDEF: casos e comparações com vistas a uma avaliação	UFPI, UFPB, UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Luiz de Sousa Junior – Coordenador Estadual	FORD	Concluído
2000	Financiamento de Educação Básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia - Fase Final: Foco no Fundef (CNPq) (Coordenador)	UFPI, UFPB, UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Dora Leal Rosa / Ana Lúcia Magalhães / Robert Evan Verhine – Coordenador Nacional	CNPQ	Concluído
2001	Processo de Implantação e Impacto do Fundef em Estados e Municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação - Bahia (ANPAE Fundação Ford) (Coordenador)	UFPI, UFPB, UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Robert Evan Verhine – Coordenador Local / Dora Leal Rosa / Ana Lúcia Magalhães	FORD	Concluído
2001	A descentralização educativa no Brasil: as repercussões na escola ⁵⁴	NÃO INFORMADO	Márcia Ângela da Silva Aguiar – Coordenador Nacional / Bruna Tarcília Ferraz / Inalda Maria dos Santos / Sandra Deyse de Albuquerque Ugiette	UNESCO / OREALC	Concluído
2001	Avaliação do Impacto do Fundef: Impacto numa Amostra de doze Estados Brasileiros	UFPI, UFPB, UFBA, USP, UFMA, UERJ, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Antônio José Gomes / Luís Carlos Sales – Coordenador Local	Capes / CNPq	Concluído

⁵³Como parte da pesquisa nacional, considerou-se as mesmas IES parceiras nos projetos realizados em âmbito estadual/local.

⁵⁴Projeto sobre a descentralização educativa em um conjunto de escolas brasileiras, como parte integrante do Proyecto de Investigación "La descentralización Educativa en la Escuela", desenvolvido pela OREALC/UNESCO em oito países da América Latina e Caribe (Brasil, 2012c). Não foi possível identificar instituições ou os países da América Latina nas plataformas e fontes pesquisadas.

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPAN TE⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
2001	Processo de Implantação e Impacto do FUNDEF em Estados e Municípios	UFPI, UFPB UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Luís Carlos Sales / Rosana Evangelista da Cruz / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Maria Nazaré dos Santos Ribeiro / Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho – Coordenador Local / Antonia Dalva França Carvalho / Luís Carlos Rodrigues Cruz	FORD	Concluído
2002	O processo de implantação e o impacto do FUNDEF no Piauí (1998-2000)	UFPI, UFPB UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Rosana Evangelista da Cruz / Luís Carlos Sales / Maria do Socorro Lages de Carvalho – Coordenador Local / Maria Nazaré dos Santos Ribeiro	NÃO INFORMA DO	Concluído
2003	Levantamento Custo-Aluno-Ano em Escolas da Educação Básica	UFPI, UFC UFG, UFBA, UFRGS, UFAC⁵⁵, UFMG, UFPA, USP, e UFPR	Sofia Lerche Vieira - Coordenador Local / Eloísa Maia Vidal / Maria Gláucia Menezes Teixeira de Albuquerque / Isabel Maria Sabino de Farias / Jana Flávia Fernandes Nogueira / Marla Vieira Moreira / Joyce Carneiro de Oliveira / Adriana Balby Carvalho / Gláucia Mirian de Oliveira / Eudes Bayma / Humberto Carmona Andrade / João Batista de Carvalho Nunes / Ednaldo Calixto dos Santos / Justo Rodríguez Pereda / Isabel Said Pierre Carneiro / Maria Tereza Moreno Valdez	INEP	Concluído
2003	O custo-aluno qualidade no Piauí	UFPI, UFBA, UFRGS, UFC UFPA, UFPR, USP, UFG, UFMG e UFAC	Rosana Evangelista da Cruz – Coordenador Local / Luís Carlos Sales / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Maria Nazaré dos Santos Ribeiro / Ana Maria Pádua de Oliveira / Silvânia Uchôa Castro	INEP	Concluído
2003	Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação?	UFPI, UFRGS, UNESP, UNIBAN, UFPA e UFMS	Rosana Evangelista da Cruz / Liliene Xavier Luz / Francisco Williams Soares Gonçalves / Vera Maria Vidal Peroni – Coordenador Nacional / Theresa Adrião /	CNPq	Concluído

⁵⁵ O projeto de pesquisa foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação do Acre.

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPANTE ⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
			Teise Garcia / Maria Regina Cestari		
2003	Levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade	UFPI, UFBA, UFRGS, UFC, UFPA, UFPR, USP, UFG, UFMG e UFAC	Ana Maria Pádua, Luís Carlos Sales – Coordenador Local / Maria do Socorro Lages de Carvalho	INEP / PNUD	Concluído
2003	Financiamento da educação: repercussões do FUNDEF na educação básica na área metropolitana de João Pessoa	UFPI, UFPB, UFBA, UFMA, USP, UFRGS, UEMG, UFPR, UFPA, UFMS e UERJ	Luiz de Sousa Junior – Coordenador Local / Rafaelle Narriman de Farias Ponce Leon	CNPq	Concluído
2004	Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade (INEP) (Coordenador - 2a. Fase)	UFPI, UFBA, UFRGS, UFC, UFPA, UFPR, USP, UFG, UFMG e UFAC	Robert Evan Verhine – Coordenador Nacional / Lys Vinhaes Dantas / Fernando Saldanha / Ana Lúcia Magalhães / Ana Luiza Codes / Dora Leal Rosa / Marcos Paulo Pereira da Anunciação	INEP / PNUD	Concluído
2008	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Rubens Barbosa de Camargo – Coordenador Nacional / Luiz de Sousa Junior / Magna França / Romualdo Luiz Portela de Oliveira / José Marcelino de Rezende Pinto / Maria Dilnéia Fernandes / Rosana Evangelista da Cruz / Rosana Maria Oliveira Gemaque / Andréa Barbosa Gouveia / Marcos Edgar Bassi / Ângelo Ricardo de Souza / Maria Angélica Pedra Minhoto / Francisco Dias / Gilvan Luiz Machado Costa / Rosânia Campos / Luís Carlos Sales / Andréia Ferreira da Silva / Josete Maria Cangussú Ribeiro / Geysa Spitz Alcoforado de Abreu / Emílio Araújo / Léa	INEP / CAPES	Concluído

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPAN TE ⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
			Cutz Gaudenzi / Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito / I-Juca Pirama Camargo Gil		
2009	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Magna França – Coordenador Local / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Amilka Dayane Dias Melo / Janaína Lopes Barbosa / Edmilson Jovino de Oliveira / Íris Bezerra da Hora / Polyana Oliveira Cardozo / Rogerio Fernandes Gurgel	INEP / CAPES	Concluído
2009	Valorização do magistério de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos e perspectivas no Rio Grande do Norte, no período de 1996 a 2012	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Magna França – Coordenador Local / Edmilson Jovino de Oliveira, Fádyla Késsia Rocha de Araújo, Janaína Lopes Barbosa, Maria Aparecida dos Santos Ferreira, Maria do Socorro da Silva Batista, Mônica Moreira dos Santos, Pauleany Simões de Moraes, Rosângela Maria de Oliveira Silva	PRPG / UFRN	Concluído
2009	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Rosana Evangelista da Cruz / Rosana Gemaque Oliveira / Luís Carlos Sales / Silvânia Uchoa de Castro / Maria do Socorro Lages de Carvalho / Rosana Maria Oliveira Gemaque / Samara de Oliveira Silva / Francislene Santos Castro / José Marcelino de Resende Pinto / Rubens Barbosa de Camargo – Coordenador Nacional / Andrea Barbosa Gouveia / I-Juca Pirama Gil / Luís Souza Júnior / Lisete Regina Gomes Arelaro / Marcos Edgar Bassi / Maria Dilnéia Fernandes Spindola / Andréia Ferreira Silva / Magna França / Emílio Araújo / Josete Maria Cangussú Ribeiro	INEP / CAPES	Concluído
2012	Remuneração dos professores da rede pública estadual do RN e municipal de	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA,	Magna França – Coordenador Local / Edmilson Jovino de Oliveira / Fádyla Késsia Rocha de	PRPG / UFRN	Concluído

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPANTE ⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
	Natal: efeitos do Fundef, Fundeb e PSPN no período 1996 a 2012.	UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Araújo / Iris Bezerra da Hora / Janaína Lopes Barbosa / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Nathalia Potiguara de Moraes Lima / Rosângela Maria de Oliveira Silva		
2013	Interinstitucional - Remuneração dos Professores da Rede Pública Estadual do RN e Municipal de Nata/RN: efeitos do Fundeb e PSPN no período 2006 a 2013.	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Magna França – Coordenador Local / Rosangela Maria de Oliveira Silva / Maria Aparecida dos Santos Ferreira / Fádyla Késsia Rocha de Araújo / Amilka Dayane Dias Melo / Janaína Lopes Barbosa / Edmilson Jovino de Oliveira / Íris da Hora / Polyana Oliveira Cardozo / Edielly Castro de Medeiros / Bruno Portela Alves	CAPES	Concluído
2014	Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do Fundeb e do PSPN ? o caso do Piauí	UFAL, UFRN, UFPB, UFPI, UFG, UFPA, UNISUL/SC, UEMG, UFMS, UFPR, UERJ, USP, UEMT e UNIFAL/MG	Rosana Evangelista da Cruz / Luís Carlos Sales – Coordenador Local / Samara de Oliveira Silva/ Francislene Santos Castro / Ana Paula Monteiro de Moura / Lucineide Maria dos Santos Soares / Irene Nunes Lustosa / Maria Osmarina Moura Bezerra / Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida / Dulceni Sangela da Silva Lopes	CAPES	Em andamento
2017	Os municípios brasileiros e a educação: análise da evolução do atendimento educacional das redes municipais nas duas últimas décadas	UFPI, USP, UFPR e UFG	Rosana Evangelista da Cruz/ José Marcelino de Resende Pinto – Coordenador Nacional / Thiago Alves / Bianca Cristina Correa / Aline Kasuko Sonobe	CNPq	Concluído
2020	Plano Nacional de Educação (2014-2024), a valorização dos profissionais da Educação e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) e a	UFG e UFRN	Magna França – Coordenador Local / Edmilson Jovino de Oliveira / Rute Régis de Oliveira da Silva / Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves / Magnólia Margarida dos Santos Moraes / Maria Clara Gomes do Nascimento / Élide Raquel	NÃO INFORMA DO	Em andamento

ANO BASE	TÍTULO DO PROJETO	IES PARTICIPANTE ⁵³	DOCENTES / DISCENTES PARTICIPANTES	AGÊNCIA DE FOMENTO	STATUS
	valorização dos profissionais da Educação, Regime de Colaboração e relação com o PAR (2011-2014): Formação inicial, condi		Mercês da Silva / Guilherme Porfírio Penha		
2020	Expansão do Educação Superior no Brasil: Um estudo da Privatização Mercantil no período de 2007 a 2020.	UFRN e UFPA	Alda Maria Duarte Araújo Castro – Coordenador Local / Antônio Cabral Neto / Maria Goretti Cabral Barbalho / Larissa Maria da Costa Fernandes / Maria Wanessa Nascimento Barbosa / Matheus Lucas Silva de Souza	FAPESPA	Em andamento
2020	O fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação	UFRN e UFPB	Magna França / Adriana Valéria Santos Diniz – Coordenador Local / Maria Aparecida Nunes Pereira / Wagner Junqueira de Araújo / Ítalo Fittipaldi	FNDE	Em andamento

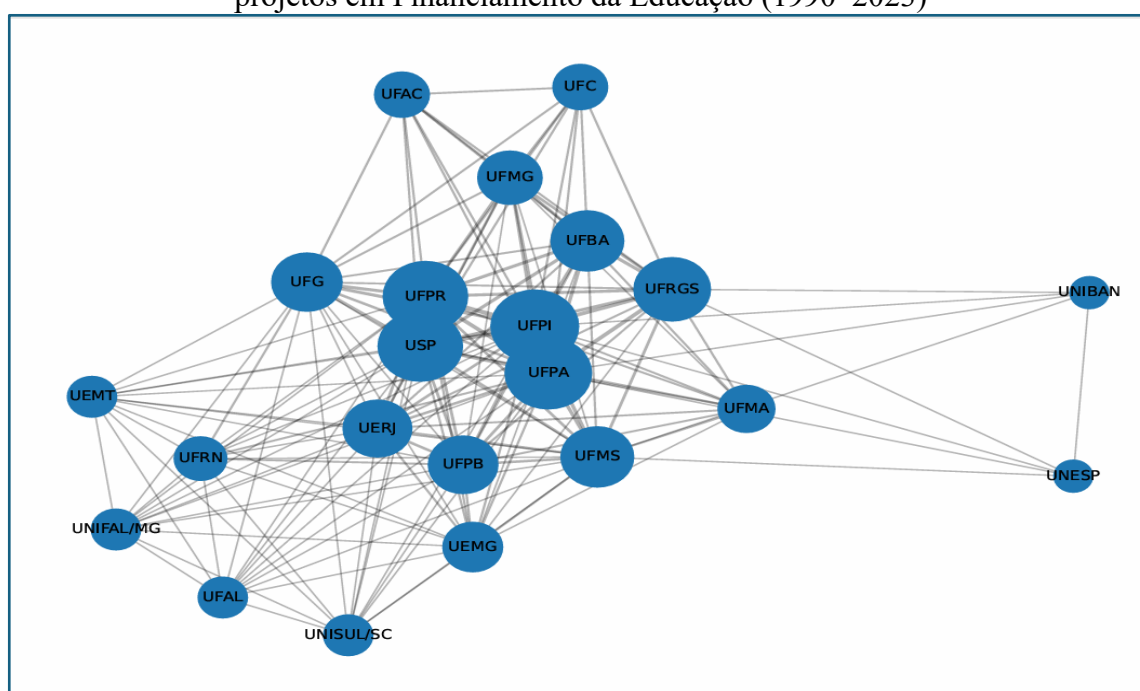
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Indicadores Capes, Plataforma Lattes/CNPq e Plataforma Sucupira (Brasil, 2012b, 2023c, 2025c).

Relacionando o quadro 9 com os dados apresentados no gráfico 9, constata-se que as IFES que apresentaram maior produção acadêmica (teses e dissertações) no subcampo Financiamento da Educação foram também as que mais participaram em projetos de pesquisa realizados em redes colaborativas, caso da UFPI, UFRN e UFPB que ocupam uma posição central nesse contexto. Observou-se que os projetos do início dos anos 2000 (especialmente vinculados ao Fundef e ao debate do custo-aluno) contribuíram para consolidar um padrão de colaboração com participação recorrente de universidades de diferentes regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), revelando um processo de institucionalização do subcampo que ultrapassa o recorte regional e se ancora em agendas nacionais. Posteriormente, a incorporação de projetos relativos à remuneração docente, valorização do magistério e políticas federativas de financiamento intensificaram a malha colaborativa, reforçando conexões recorrentes entre UFPB, UFPI, UFRN, UFPA, USP e UFRGS, entre outras, como expressão de continuidade temática e de capacidade de articulação científica.

A análise do quadro 9 também evidenciou zonas periféricas e vínculos de menor integração, como ocorre no caso do projeto associado à UFPE em articulação com a Unesco, que aparece isolado, reforçando que o subcampo se constitui por conexões desiguais e por diferentes regimes de cooperação. Tal configuração permite interpretar as redes de pesquisa no subcampo como um espaço relacional atravessado por disputas e hierarquizações, pois instituições que acumulam maior volume de capital científico e simbólico tendem a ocupar posições mais centrais, com maior capacidade de indução temática e mobilização de parcerias, enquanto outras aparecem mais lateralizadas ou dependentes de conexões específicas. Desse modo, a colaboração interinstitucional não apenas amplia a produção científica no subcampo Financiamento da Educação, mas também torna visíveis as relações de força que estruturam o campo científico, revelando como a centralidade institucional contribui para a legitimação do tema e para a reprodução de posições diferenciadas no interior do campo Política Educacional.

A partir dessa análise, buscou-se uma interpretação estrutural das redes de pesquisa interinstitucionais que se constituem de forma colaborativa e o grau de interação entre os PPGEs das IFES/NE e as demais IES participantes, conforme demonstrado na Figura 3. Na construção do grafo, os nós (círculos) representam todas as instituições participantes, enquanto a espessura/quantidade das linhas indica o nível de cooperação estabelecido. Essa abordagem permite apreender a configuração relacional da temática Financiamento da Educação no campo científico da Política Educacional sob uma perspectiva institucional.

Figura 3 – Rede de colaboração interinstitucional das IFES do Nordeste que participaram de projetos em Financiamento da Educação (1990–2023)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

A rede interinstitucional, apresentada na Figura 3, evidencia uma estrutura de colaboração com alta densidade, organizada em torno de um núcleo nacional fortemente conectado, no qual se destacam como nós de maior centralidade institucional UFPI, UFPA, UFPR e USP, concentrando as ligações mais recorrentes e apresentando elevada capacidade de articulação interinstitucional. Em seguida, aparecem com relevância também UFPB, UFG, UFRGS, UFBA e UFRN, compondo um segundo nível de conectividade, sustentando a circulação dos projetos no tempo e reforçando a coesão da rede. Esse núcleo, por sua vez, articula-se ainda com instituições, como UFC, UFAL, UERJ, UEMG, UFMA, UFRJ, UFAC, UEMT, UNIFAL/MG, UNISUL/SC, UNESP e UNIBAN, que se conectaram ao conjunto por parcerias específicas, reforçando a capilaridade nacional da rede de pesquisa.

Segundo Bourdieu (2004a), o campo científico constitui um espaço social relativamente autônomo, estruturado por relações de força entre agentes e instituições desigualmente dotados de capital específico. Assim, a centralidade institucional de UFRN, UFPI e UFPB não resulta de escolhas contingentes, mas de processos históricos de acumulação de capital científico institucional, expresso na consolidação de grupos de pesquisa, na experiência de coordenação de projetos e no reconhecimento simbólico acumulado no interior do campo.

Nessa perspectiva, a cooperação interinstitucional observada no grafo não deve ser compreendida como prática neutra ou puramente colaborativa, mas como estratégia objetiva de reprodução e ampliação de capital científico. Em concordância com Bourdieu (1996), apreende-se que as estratégias dos agentes não são o produto de um plano consciente, mas o efeito de disposições duráveis ajustadas às estruturas objetivas. A recorrência das parcerias entre determinadas IFES – especialmente entre UFRN, UFPI e UFPB – evidencia a formação de circuitos relativamente estáveis de cooperação, nos quais a colaboração reforça posições já consagradas e amplia as possibilidades de visibilidade, captação de recursos e legitimação acadêmica.

Essa evidência empírica dialoga diretamente com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), formulado sob orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O PNPG 2024–2028 reconhece a persistência de assimetrias regionais e institucionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação e destaca a cooperação interinstitucional como eixo estratégico para a indução do desenvolvimento científico em regiões historicamente menos favorecidas (Brasil, 2023a). Os resultados aqui apresentados indicam que, na ausência de políticas de indução mais fortemente orientadas para a redução dessas desigualdades, a cooperação tende a operar segundo as lógicas próprias do campo, reproduzindo a concentração de capital científico em instituições já consolidadas.

Desse modo, o grafo de colaboração interinstitucional evidencia a tensão constitutiva entre cooperação e concorrência, característica do campo científico. Como observa Bourdieu (2004a), o campo científico é o lugar de uma concorrência regulada, cujo objeto é o monopólio da autoridade científica. A cooperação, ainda que valorizada normativamente nos documentos oficiais da pós-graduação, materializa-se, na prática, como estratégia relacional que combina solidariedade acadêmica e disputa simbólica por posições dominantes. A recorrência de parcerias entre determinadas IFES não pode ser compreendida como simples afinidade acadêmica, mas como estratégia objetiva de reprodução e ampliação do capital científico institucional no interior do campo, em que a cooperação opera simultaneamente como mecanismo de produção e de consagração simbólica.

Outro ponto necessário de reflexão acerca do processo de formação das redes de pesquisa no campo do Financiamento da Educação é compreender que ele não se reduz à dimensão técnica ou institucional; é profundamente enraizado nas práticas sociais e acadêmicas dos sujeitos que o constroem. Nesse sentido, concorda-se com os pesquisadores entrevistados ao reconhecerem que a constituição de redes decorre de múltiplos fatores que, na verdade, integram a própria dinâmica social e relacional em que os docentes orientadores estão inseridos. A emergência dessas redes resulta, primeiramente, de intercâmbios informais e experiências compartilhadas, que se originam em espaços de convivência acadêmica – cursos de pós-graduação, bancas de teses e dissertações, reuniões científicas e grupos de trabalho –, nos quais se constroem vínculos de afinidade intelectual, empatia e confiança mútua. Como assinala um dos entrevistados,

Esses intercâmbios, em geral, ocorrem por meio de participação de docentes convidados para integrarem bancas de teses e dissertações; pelas possibilidades que reuniões científicas propiciam em seus grupos de trabalho. Mas há todo um processo de aproximação, por que é necessário que se estabeleçam empatias, relações de confiança etc. (pesq._10).

Essas relações de aproximação não são fortuitas e expressam o que Bourdieu (2004b) denomina capital social e simbólico, acumulado por meio das trocas acadêmicas que estruturam o campo científico. As redes, portanto, emergem de um tecido relacional que combina “afinidades e interesse de temas, disponibilidade e dedicação ao estudo” (pesq._01), laços de amizade, trajetórias acadêmicas compartilhadas e reconhecimento mútuo entre pares. Esse aspecto é reforçado pelo depoimento de outro pesquisador ao destacar que essa origem se dá

[...] pelo ciclo de amizade e de conhecimento também acadêmico. Na Anped, na Anpae, na Fineduca, na Anfope, quando tem esses encontros geralmente as pessoas discutem, vê alguma temática que é comum, que todo mundo está pesquisando (pesq._08).

A fala ainda ilustra como as associações científicas e os eventos de campo funcionam como arenas simbólicas nas quais se reconhecem afinidades temáticas e epistemológicas, favorecendo a criação de projetos coletivos e redes interinstitucionais. Assim, a formação das redes de pesquisa é compreendida como um processo social cumulativo, ancorado em interações que se constroem ao longo do tempo e que dependem tanto de condições objetivas, como políticas de fomento e apoio institucional, quanto de condições subjetivas, como a confiança, o pertencimento e a reciprocidade intelectual entre os pesquisadores. Essa dimensão relacional evidencia que o fortalecimento das redes no campo da Política Educacional é, simultaneamente, um fenômeno científico, simbólico e afetivo, revelando a indissociabilidade entre as práticas acadêmicas e os vínculos humanos que as sustentam.

Nesse sentido, as redes de pesquisa não podem ser compreendidas como meras construções abstratas ou arranjos formais, mas como estruturas sociais concretas, historicamente constituídas por meio de práticas, disposições e relações objetivas e subjetivas que se atualizam no tempo. Ainda que possam ser representadas por modelos analíticos e grafos, tais redes se enraízam em espaços efetivos de sociabilidade científica, nos quais se produzem vínculos de cooperação, reconhecimento e pertencimento. E, entre esses espaços, destacam-se os grupos de pesquisa, que operam como instâncias privilegiadas de mediação entre as trajetórias individuais dos pesquisadores, as estratégias institucionais das IFES e as dinâmicas mais amplas do campo científico. Assim, a compreensão das redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação exige examinar o papel desempenhado pelos grupos de pesquisa das IFES nordestinas na articulação, na consolidação e na expansão dessas relações ao longo do tempo.

4.2 O papel dos grupos de pesquisa das IFES nordestinas na formação das redes de pesquisa sobre Financiamento da Educação

Desde os anos 1990, houve uma transformação significativa nas condições para a geração de conhecimento na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse cenário de mudança, “a formação de grupos de pesquisa como núcleos aglutinadores de projetos de pesquisa” (Sánchez Gamboa, 2011, p. 268) constitui parte desse ajuste orientado pelas agências de fomento visando potencializar as condições de produção do conhecimento científico. Desse modo, identificar os núcleos/grupos⁵⁶ de pesquisa das IFES nordestinas que contribuem para formação de redes de

⁵⁶ Nesta tese optou-se por adotar o termo núcleo/grupo de pesquisa sempre que se fizer referência a grupos de pesquisa por compreender a necessidade de inclusão do termo “núcleo” que alguns grupos de pesquisa assumem em suas nomenclaturas.

pesquisa em Financiamento da Educação se revelou fundamental para compreensão do fenômeno em estudo.

Não é intenção desta seção apresentar um panorama dos grupos de pesquisa relacionados à Política Educacional, mas compreender como os grupos se articulam no fomento à produção de conhecimento na temática, evidenciando as relações que se estabelecem e contribuem para a formação das redes de pesquisa no Nordeste. Neste intento, buscou-se relacionar os grupos dos quais os docentes orientadores fazem parte; sistematizar a produção científica (artigos, livros e capítulos de livros) no período de 1990 a 2023 dos agentes formadores do subcampo Financiamento da Educação, e ter o “ouvir sensível” para as falas dos entrevistados que auxiliam na compreensão desse fazer científico na temática. Nessa perspectiva, intentou-se responder à segunda pergunta que orienta a pesquisa: *Como os núcleos/grupos de pesquisa, no campo Política Educacional, das IFES do Nordeste, contribuem para formação das redes de pesquisa em produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação?*

Na construção deste tópico, buscou-se o conceito de grupos de pesquisa encontrado no *site* do Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pois compreende-se que o domínio do significado de redes de pesquisa se vincula, inicialmente, ao entendimento do conceito de grupos de pesquisa como apontado em vários estudos (Turnes, 2021; Pereira, 2020; Mocelin, 2009). Também foram elencados os grupos de pesquisa aos quais os docentes orientadores na temática/subcampo Financiamento da Educação estão vinculados e, por fim, a produção científica por ano dos PPGEs das IFES da região Nordeste do referido *corpus* que compõe a análise.

Para melhor definição do objeto em foco e no intuito de manter sua singularidade, adotaram-se, nesta tese, significados diferentes quando se remete a redes de pesquisa e a grupos de pesquisa. Para tanto, recorreu-se novamente ao CNPq, por meio do *site* do DGP, que define grupos de pesquisa como

[...] um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou, eventualmente, duas lideranças: cujo fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico; no qual existe envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa; cujo trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa que subordinam-se ao grupo (e não ao contrário); e que, em algum grau, compartilha instalações e equipamentos. O conceito de grupo admite aquele composto de apenas um pesquisador e seus estudantes (Brasil, 2023c, n.p.).

Assim, apreende-se que grupos de pesquisa são equipes de investigadores, profissionais e estudantes em processo de formação, que se unem e se organizam de forma hierárquica pelo domínio de saberes científicos e combinação temática, por meio do compartilhamento de informações, instalações e equipamentos. Mainardes (2021a, p. 5) defende que “os grupos de pesquisa são, ao mesmo tempo, comunidades de prática e comunidades epistêmicas”, pois, enquanto comunidades de prática, desenvolvem atividades e compartilham informações no fazer científico. Como comunidades epistêmicas, “são espaços de produção de conhecimento e conduzem ao crescimento da proficiência intelectual e metodológica” (Mainardes, 2021a, p. 6).

Para Mocelin (2009, p. 39), “a formação de um grupo de pesquisa não decorre apenas de um encontro casual entre os pesquisadores, promovido pelas oportunidades institucionais, mas em razão das novas condições do ambiente científico [...] e de formas de afinidade, como, por exemplo, a temática”. Em outras palavras, são estudiosos que se vinculam uns aos outros para o estudo sistêmico de um determinado tema que lhes provoca inquietações. Pelo exposto, dos conceitos de grupos e redes de pesquisa apresentados pelo CNPq, reconhece-se que as redes de pesquisa se formam a partir da aglomeração de grupos de pesquisa. Colaborando com essas reflexões, Leite (2014, p. 773) assevera que

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

Em seu estudo sobre grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil, Mainardes (2021a) exorta sobre o papel e a importância da participação em grupos de pesquisa e “que pertencer a um grupo de pesquisa consolidado leva, geralmente, a uma maior produção científica. Além disso, há evidências de que os líderes de grupo têm mais publicações e são mais citados do que a média dos membros do grupo” (Mainardes, 2021a, p. 5). O autor ainda argumenta, a partir dos conceitos bourdieusianos, que a participação em um grupo de pesquisa “é essencial na aquisição do *habitus* científico” pelos pesquisadores (Mainardes, 2021a, p. 1).

No Brasil, o surgimento e fortalecimento dos grupos de pesquisa está intrinsecamente ligado ao processo de institucionalização da pesquisa nas instituições de ensino superior. A partir da década de 1970, a Capes definiu um modelo para os PPGs inaugurando uma nova fase a partir da promulgação do Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974, instrumento que deliberou aos setores financeiros e administrativos maior autonomia e instituiu novas políticas para os programas que deveriam se organizar por áreas e competências de pesquisa (Brasil,

1974b). Segundo Sánchez Gamboa (2011, p. 269), o modelo imposto de áreas de concentração, até meados da década de 1970, “priorizava o ensino de disciplinas obrigatórias e eletivas de domínio conexo e relegava a um segundo plano a pesquisa e a problematização da realidade”. Contudo, esse modelo entrou em crise devido a vários fatores, a saber:

a desistência dos alunos antes de concluírem a pesquisa, o aumento do tempo médio de titulação, o retardamento e empobrecimento da pesquisa em função do cumprimento de créditos em disciplinas de áreas temáticas atreladas aos currículos da graduação, o enquadramento das pesquisas em áreas de concentração, a separação entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação e a forma individualizada de tratar o conhecimento (Sánchez Gamboa, 2011, p. 269).

Depois da crise das áreas de concentração que prevaleceu entre as décadas de 1970-1980, a Capes, através da Resolução nº 5, de 10 de março de 1983, estabeleceu, então, normas de credenciamento e funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse contexto, os programas buscaram uma organicidade na produção do conhecimento através de sua estruturação em grupos e linhas de pesquisa, o que auxiliou “na construção de identidades entre os diversos programas de pós-graduação do Brasil” (Vinha, 2015, p. 32), dentre estes os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs).

Sánchez Gamboa (2011, p. 271 – grifo nosso) esclarece que, nesse período – final da década de 1980 – acontece uma “virada” da centralidade do ensino para a pesquisa com “diminuição do valor dado às disciplinas obrigatórias, a *organização de grupos de estudos e pesquisas* e a exigência no processo de seleção de projetos ajustados aos grupos e linhas de pesquisa dos programas”, mecanismos que “possibilitam reverter a dispersão temática por uma perspectiva de composição orgânica multidisciplinar”.

Os mecanismos dessa superação estariam, na formação de grupos de pesquisa, na inclusão nos currículos dos seminários de pesquisa e a orientação coletiva nos grupos de pesquisa.[...] A forma solitária da produção, ritualizada na orientação individual é substituída pela dinâmica dos grupos de pesquisa e a concepção de conhecimento vinculada ao domínio de saberes acadêmicos e científicos, assimilados nas disciplinas, é revertida quando se coloca como prioridade, a problemática traçada nos projetos de pesquisa (Sánchez Gamboa, 2011, p. 273).

Ainda na década de 1980, o III PNPG (1986-1989) reconheceu a centralidade dos grupos de pesquisa para a pós-graduação brasileira atribuindo-lhes papel estratégico no desenvolvimento da capacidade científica do país. O documento também identificou a instabilidade desses grupos, frequentemente comprometidos pela descontinuidade do apoio financeiro, o que levava à interrupção das atividades de pesquisa. Diante desse cenário, o PNPG reforçou a política de continuidade do financiamento a pesquisadores vinculados a grupos de

pesquisa, fator determinante para a sustentabilidade e o avanço das pesquisas. Observa-se, nesse período, a consolidação dos grupos de pesquisa como uma nova tendência no cenário científico nacional (Brasil, 1986).

Acompanhando essa mesma lógica de indução à organização coletiva da pesquisa, o PNPG 2005–2010 enfatizou o estímulo à criação e ao fortalecimento de grupos de pesquisa em regiões com baixa densidade de organização científica, bem como naquelas consideradas estratégicas para o desenvolvimento científico nacional. Conforme Vinha (2015, p. 34), essa orientação é aprofundada no PNPG 2011–2020, que consolidou um novo padrão de pesquisa ancorado na institucionalização dos grupos de pesquisa, com ênfase no estímulo à constituição de grupos interdisciplinares e multidisciplinares “cuja atividade seja considerada de excelência”. Para tanto, o Plano previu tanto a oferta de espaços físicos quanto a criação de linhas específicas de financiamento, priorizando, por meio da Capes, “a abertura de editais específicos” que os tem favorecido.

Nesse contexto, a institucionalização dos grupos de pesquisa no Brasil teve início nos anos 1980, no interior dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) de diferentes áreas do conhecimento, com maior ênfase naqueles mais consolidados⁵⁷, e em estreita articulação com o conjunto da legislação e das recomendações da Capes, a atuação do CNPq e as metas e propostas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Esse arranjo institucional e normativo favoreceu, em 1992, a criação do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP).

O DGP, plataforma vinculada ao CNPq, constituiu-se como um inventário nacional dos grupos de pesquisa científica, tecnológica e inovadora em atividade. Para que uma instituição participe do DGP, é necessário que desenvolva, de forma permanente, atividades de pesquisa e/ou inovação, não sendo o Diretório o ponto de partida para a implantação dessas ações. As informações disponibilizadas pelo DGP abrangem os recursos humanos que integram os grupos de pesquisa (pesquisadores, estudantes e técnicos), as linhas de pesquisa em desenvolvimento, as especialidades do conhecimento, os setores de aplicação, a produção científica, tecnológica e artística, bem como as parcerias estabelecidas entre grupos e instituições, especialmente com empresas do setor produtivo. Esses dados permitem delinear o perfil e os limites da atividade científico-tecnológica no país. O Diretório é estruturado a partir de uma base corrente, passível de atualização contínua pelos próprios grupos e é complementado pelos Censos DGP, que

⁵⁷ Mainardes (2021a), em extenso estudo sobre grupos de pesquisa cadastrados no DGP/CNPq categoriza os grupos de pesquisa em quatro níveis: consolidados, em consolidação, iniciantes e atípicos. Para aprofundamento na temática, ver Mainardes (2021a, 2021b, 2022a e 2022b), estudos devidamente referenciados ao final da tese.

consistem na coleta sistemática das informações em períodos determinados, seguida da divulgação de Súmulas Estatísticas e Séries Históricas (Brasil, 2025f).

Aqui cabe uma ressalva sobre a distinção entre institucionalização e formação dos núcleos/grupos de pesquisa. Em grande medida, os grupos não se constituíram, inicialmente, a partir de sua condição formal ou de um reconhecimento institucional prévio, mas emergiram de iniciativas individuais e/ou coletivas de pesquisadores interessados na produção do conhecimento. Tais grupos foram sendo conformados a partir de afinidades temáticas e/ou teórico-metodológicas, em um processo marcado pelo compartilhamento de ideias, pela cooperação intelectual e pela construção coletiva das pesquisas, anterior à sua formalização institucional. Essa dinâmica é explicitada na fala de um dos entrevistados, ao afirmar

A gente não tinha o hábito, na verdade, nem de reconhecer que as pessoas faziam parte de grupo. É como se fosse um grupo de amigos, sabe? Então, todo mundo que quer fazer alguma coisa, se junta e toca o barco, e vai dividir o trabalho, cada um traz a sua contribuição de análise de dados, de interpretação etc. E vai construindo coletivamente a coisa... (pesq._04).

O depoimento evidencia que a gênese dos grupos de pesquisa esteve fortemente ancorada em vínculos informais, colaborativos e afetivos, e que, “a partir da década de 1990, sob o crivo do processo de reestruturação produtiva, novos sentidos foram atribuídos aos grupos, que passaram a incorporar as demandas do setor produtivo” (Vinha, 2015, p. 46), sendo incorporados e reconhecidos pelas estruturas institucionais de regulação da pesquisa. Mészáros (2005) argumenta que as exigências do capitalismo no atual contexto de reestruturação produtiva são universais, ultrapassando o plano meramente conjuntural e adentrando a dimensão estrutural da sociedade, ao envolverem de forma abrangente todas as esferas da vida social em escala global, inclusive impactando a educação.

É nesses moldes da ideologia neoliberal e do processo de reestruturação produtiva na década de 1990 que a concepção de grupos de pesquisa institucionalizada pelo CNPq se inscreve. Sob os parâmetros do modelo vigente – integração orgânica do coletivo de trabalho, organização em equipes, divisão de tarefas etc. – consolida-se um padrão produtivista do trabalho acadêmico, no qual a intensificação da produção científica, a captação de recursos e a inserção em redes passam a operar como critérios centrais de avaliação, reconhecimento e permanência no campo científico (Chauí, 2003; Sguissardi; Silva Junior, 2009).

Tal processo pode ser interpretado como expressão do aumento da heteronomia do campo científico, isto é, da crescente submissão das práticas acadêmicas a princípios externos ao próprio campo, como exigências de financiamento, métricas de desempenho e critérios gerenciais. Conforme argumenta Bourdieu (2004a), quanto mais um campo é heterônomo, mais

as forças externas pesam sobre ele, afetando diretamente as condições de produção do conhecimento e tensionando a autonomia científica. Nesse sentido, a lógica produtivista redefine não apenas os modos de organização do trabalho acadêmico, mas também os critérios legítimos de reconhecimento e consagração no interior do campo.

A institucionalização dos grupos de pesquisa no DGP aprofunda esse movimento ao conferir aos grupos uma estrutura formal, relativamente rígida e permanentemente submetida a mecanismos de avaliação e controle. Os grupos passam, assim, a operar como unidades coletivas de mediação entre as exigências internas do campo científico – relacionadas à produção de conhecimento e à formação acadêmica – e as pressões externas oriundas das políticas de fomento e avaliação. A fala de um dos entrevistados ilustra empiricamente essa dinâmica ao relatar que “esse núcleo se baseou inicialmente no grande projeto da Fundação Ford, sobre gestão participativa [...]. O financiamento acabou, o grupo continua, mas inicialmente ele foi criado a partir desse financiamento” (pesq._02).

O depoimento evidencia que a constituição dos grupos esteve, desde sua origem, vinculada a oportunidades concretas de financiamento e à convergência entre projetos intelectuais e agendas institucionais externas ao campo acadêmico estrito. A posterior incorporação desses grupos ao DGP lhes conferiu reconhecimento formal e estabilidade institucional, ao mesmo tempo em que os inseriu mais profundamente na lógica heterônoma que estrutura o campo científico contemporâneo. É nesse entrecruzamento entre práticas acadêmicas inicialmente informais, induções externas de financiamento e intensificação da heteronomia do campo científico que se situa a análise dos grupos de pesquisa no subcampo do Financiamento da Educação.

Com vistas a compreender como esses grupos se estruturam e se articulam na produção do conhecimento, foi elaborado o Quadro 10 a partir da identificação dos docentes orientadores de teses e dissertações no subcampo em análise, buscando localizar seus respectivos vínculos a grupos de pesquisa no DGP/Lattes, o que permitiu evidenciar tanto os percursos históricos de constituição dos grupos, quanto sua inserção nas estruturas institucionais e nas dinâmicas de regulação do campo científico. No Quadro 10, apresentam-se os grupos de pesquisa por IFES com ano de formação e docentes orientadores na temática, destacando os GPs em Política Educacional e os pesquisadores que participaram de pesquisas em rede e produziram para além das teses e dissertações no subcampo Financiamento da Educação. Ressalta-se que foram considerados somente núcleos/grupos certificados por suas respectivas instituições junto ao DGP/CNPq.

Quadro 10 – Relação de grupos de pesquisa dos docentes orientadores de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES Nordeste (1990-2023)

IFES	Grupos de Pesquisa	Ano de Formação	Docentes-orientadores na temática Financiamento da Educação
UFAL	Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional	2001	Edna Cristina Prado Inalda Maria dos Santos (rede) Maria das Graças Medeiros Tavares
	Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana ⁵⁸	2013	Maria Edna de Lima Bertoldo
	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - MultiEJA	2008	Adriana Cavalcanti dos Santos
UFBA	Grupo de Pesquisa Política e Gestão da Educação	1995	José Wellington M. de Aragão Maria Couto Cunha Robert Evan Verhine (rede) Rodrigo da Silva Pereira
	Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas	2000	Miguel Angel Garcia Bordas
	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação - TEM	2015	Elza Margarida de Mendonça Peixoto
UFC	Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem - GPPEGA⁵⁹	1995	Sofia Lerche Vieira (rede)
	Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola - UFC	1998	Eliane Dayse Pontes Furtado Sonia Pereira
	Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança	1999	Silvia Helena Vieira Cruz
	Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional - LABOR	2002	Antônia de Abreu Sousa Eneas de Araujo Arrais Neto Francisco Jose Lima Sales
	Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação	2006	Maria Susana Vasconcelos Jimenez
	Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional (GPAGE)	2007	Nicolino Trompieri Filho
	NHIME - Núcleo de História e Memória da Educação	2007	Rui Martinho Rodrigues
	Grupo de Pesquisa Laboratório de Gastronomia: Ciência, Cultura e Arte	2010	José Arimatéia Barros Bezerra

⁵⁸Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Estadual do Ceará – UECE (Brasil, 2026). Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/36129. Acesso em 31 jan. 2026.

⁵⁹Ao longo de sua trajetória, sempre sob a mesma liderança, o grupo teve diferentes denominações em função dos pesquisadores e enfoques temáticos assumidos. Criado como "Núcleo de Política Social e Educacional", no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (1995) e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (1997), transferiu-se para a UECE (1998), como "Grupo de Pesquisa Política, Planejamento e Gestão Educacional" (1999-2002). Posteriormente foi nomeado como "Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória" (2003-2008). Desde 2009 está catalogado no CNPq como "Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem" – GPPEGA (Brasil, 2026). Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2003. Acesso em: 10 jan. 2026.

IFES	Grupos de Pesquisa	Ano de Formação	Docentes-orientadores na temática Financiamento da Educação
	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores- GEPGE/UFC	2014	Antônia Rozimar Machado e Rocha
UFMA	Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana	2010	Maria Jose Pires Barros Cardozo
UFPB	GEPPC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares	2002	Ana Claudia da Silva Rodrigues
	Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Popular	2007	Orlandil de Lima Moreira
	Grupo de Pesquisa em Avaliação da Educação Superior- GAES	2015	Marisete Fernandes de Lima
	Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho	2016	Jorge Fernando Hermida Aveiro
	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	2016	Luiz de Sousa Junior (rede)
UFPE	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação	1991	Alfredo Macedo Gomes Alice Miriam Happ Botler Janete Maria Lins de Azevedo Luciana Rosa Marques Marcia Ângela da S. Aguiar (rede)
	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas	2008	Daniel Alvares Rodrigues
	Grupo de Políticas Públicas de Educação e Enfrentamento da Desigualdade Social	2017	Edson Francisco de Andrade
UFPI	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE	2000	Luís Carlos Sales (rede) Rosana Evangelista da Cruz (rede)
	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania- NEPEGEI	2006	Maria do Carmo Alves do Bomfim
	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação, Profissionalização e Práxis Docente ⁶⁰	2020	Antonio Jose Gomes
UFRN	Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação	2002	Dante Henrique Moura Gilmar Barbosa Guedes Magna França (rede)
	Aprendizagem, Desenvolvimento, Formação e Profissionalização Docente	2005	Betania Leite Ramalho
	Grupo de Política do Ensino Superior	2015	Alda Maria Duarte Araujo Castro Antonio Cabral Neto
UFS	Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais	2004	Solange Lacks

⁶⁰ Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição atual do docente-orientador desde outubro de 2018 (Brasil, 2026). Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/618787. Acesso em: 31 jan. 2026.

IFES	Grupos de Pesquisa	Ano de Formação	Docentes-orientadores na temática Financiamento da Educação
	Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade	2007	Veleida Anahi da Silva

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGPB) – Lattes/CNPq (Brasil, 2026).

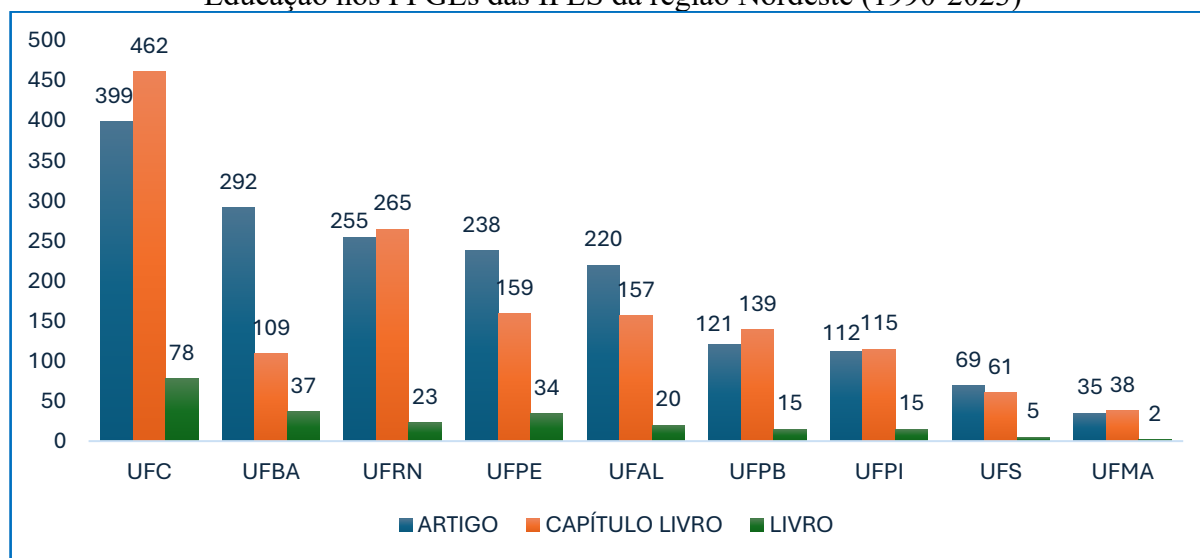
Observando os dados do Quadro 10, compreende-se os grupos de pesquisa, aos quais estão vinculados os docentes orientadores em Financiamento da Educação nas IFES do Nordeste, como estruturas objetivas de organização da prática científica, inseridas em um campo marcado por relações de força, hierarquias institucionais e disputas por diferentes formas de capital científico. Do ponto de vista institucional, a presença de grupos em todas as IFES analisadas (UFAL, UFBA, UFC, UFMA, UFPB, UFPE, UFPI, UFRN e UFS) indica a ampliação do campo científico da Política Educacional na região Nordeste.

Os grupos mais antigos, criados a partir do início da década de 1990 — como os da UFPE (1991), da UFBA e da UFC (1995) — configuram-se como polos de capital científico acumulado (vide Gráfico 12), responsáveis por estabelecer padrões legítimos de produção científica e reconhecimento no subcampo. A expansão mais intensa, a partir dos anos 2000, revela a entrada de novos agentes e grupos no campo, processo que, em termos bourdieusianos, corresponde à ampliação das fronteiras do campo científico, mas sem eliminar as hierarquias já constituídas. Importante esclarecer que, dentre os 54 docentes que orientaram sobre a temática, somente 48 foram incluídos no Quadro 7, pois seis pesquisadores (Maria Doninha de Almeida – UFRN; Paulo Rômulo de Oliveira Frota – UFPI; Sandra Cordeiro Felismino, Ozir Tesser, Maria Juraci Maia Cavalcante e Ana Maria Dorta de Menezes – UFC) não apareceram vinculados a nenhum grupo de pesquisa no Diretório (Brasil, 2026).

A análise dos 32 nomes dos grupos aos quais os docentes estão vinculados e a leitura das linhas de pesquisa em seu interior revelam que 50% (n=16) deles se vinculam diretamente à Política Educacional e suas temáticas correlatas (gestão educacional, avaliação, desigualdades sociais, financiamento da educação, políticas curriculares educacionais etc.), e 50% (n=16) se concentram em outros temas, como trabalho e educação, formação e práxis docente, história e memória da educação e movimentos sociais. Essa configuração indica que a temática/subcampo do Financiamento da Educação se estrutura de forma relacional, articulando-se a agendas mais amplas e ocupando posições específicas para além do campo da Política Educacional. Nesse sentido, essa dispersão temática não representa fragilidade do subcampo, e sim, sua capacidade de diálogo interdisciplinar e sua inserção em problemáticas estruturantes da educação brasileira.

Outro aspecto revelado pela institucionalização dos grupos de pesquisa foi a produtividade acadêmica. O Gráfico 12 exibe o ranking das IFES da região Nordeste segundo a produção científica de seus Programas de Pós-Graduação em Educação⁶¹. Os dados resultam da soma simples dos estudos informados nos Currículos Lattes dos pesquisadores e permitem ver o volume e a distribuição da produção acadêmica por PPGE no período de 1990 a 2023.

Gráfico 12 – Total da produção científica dos docentes orientadores em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste (1990-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

O Gráfico 12 informa o volume e a distribuição da produção científica dos pesquisadores que atuam no subcampo do Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES da região Nordeste, no período de 1990 a 2023. Considerando o total geral de 3.475 produções (artigos, capítulos de livros e livros), observa-se uma concentração expressiva da produção em um conjunto restrito de instituições, revelando assimetrias estruturais no interior do campo científico educacional regional.

A UFC⁶² destaca-se de forma dominante, concentrando 27% da produção total (n = 939), configurando-se como o principal polo de produção e circulação do conhecimento no campo. Essa posição privilegiada expressa elevado acúmulo de capital científico e simbólico, associado à presença de grupos de pesquisa consolidados e estratégias de publicação fortemente

⁶¹ Foi considerada apenas produção científica de artigos, livros autorais e/ou organizados e capítulos de livros dos 54 docentes orientadores na temática Financiamento da Educação, ressaltando que abarcam variadas temáticas (avaliação, gestão, história da educação, financiamento, dentre outros) no campo da Política Educacional. Não estão incluídos os trabalhos completos e resumos publicados em anais de eventos científicos.

⁶² No quantitativo da Universidade Federal do Ceará (UFC), está incluída a produção científica da docente-orientadora Sofia Lerche Vieira – Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq/Nível SR –, atualmente professora emérita da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

orientadas aos canais de maior reconhecimento no campo, especialmente artigos e capítulos de livros. Importante salientar que, no levantamento das teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, a UFC apresentou o maior número de agentes orientadores na temática (n=16), fator contributivo para elevar o número de produção científica.

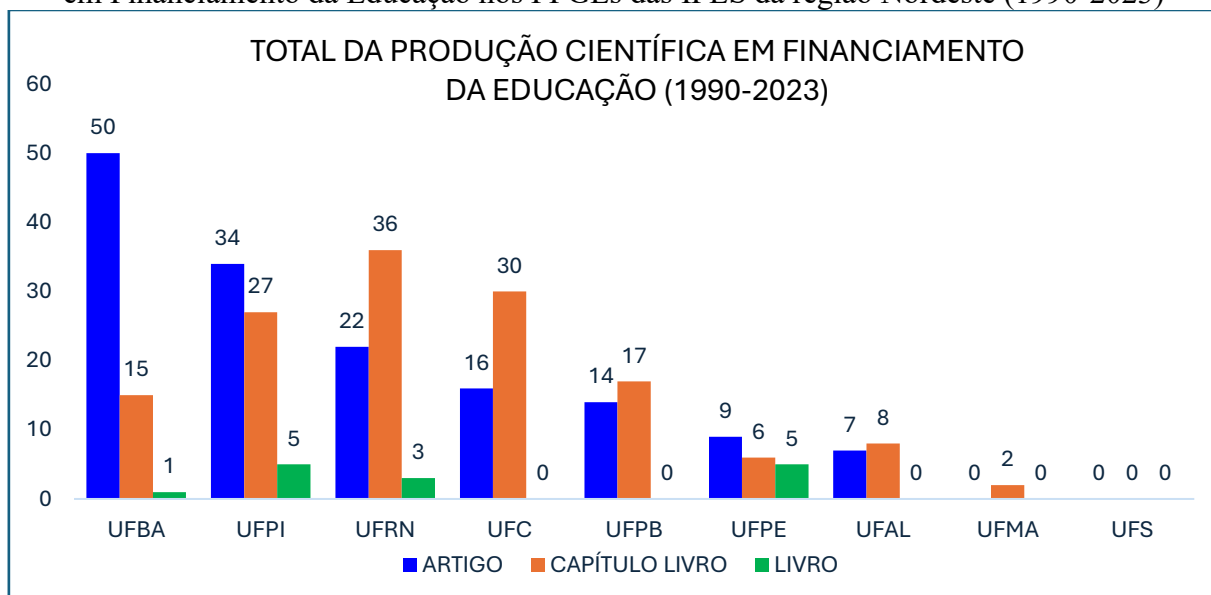
Em um segundo patamar, situam-se a UFRN, com 15,6% da produção total (n = 543), seguida pela UFBA (12,6%, n = 438) e pela UFPE (12,4%, n = 431). Essas instituições ocupam posições intermediárias-dominantes no campo, participando ativamente dos circuitos de legitimação científica e contribuindo de modo significativo para a definição das agendas de pesquisa e dos padrões de excelência reconhecidos no campo da Política Educacional. A UFAL, com 11,4% da produção (n = 397), integra esse mesmo bloco intermediário, ainda que com menor peso relativo, indicando inserção consistente, porém tensionada por limites estruturais relacionados a financiamento e número de pesquisadores. Em conjunto, UFC, UFRN, UFBA, UFPE e UFAL respondem por aproximadamente 79% da produção científica total, evidenciando uma forte concentração institucional.

Por sua vez, UFPB (7,9%, n = 275) e UFPI (7,0%, n = 242) ocupam posições intermediárias-periféricas, com produção relevante, porém menos visível no conjunto do campo. Já UFS (3,9%, n = 135) e UFMA (2,2%, n = 75) apresentam os menores percentuais, configurando posições periféricas no subcampo, sobretudo no que se refere à publicação de livros e capítulos, formas de produção que demandam maior tempo, investimento institucional e capital simbólico acumulado, embora pouco reconhecidos na atual política de avaliação da pós-graduação, que privilegia artigos em periódicos. Na análise da produção dessas IFES, é crucial considerar o número de docentes orientadores na temática Financiamento da Educação que estão ativos na LP de/sobre Política Educacional nos PPGes foco da investigação.

Se, no plano mais amplo da Política Educacional, o Gráfico 12 evidencia uma distribuição assimétrica da produção científica entre as IFES nordestinas, com maior concentração em instituições, como UFC, UFBA, UFRN e UFPE, a análise se aprofunda ao deslocar o foco para o subcampo específico do Financiamento da Educação, conforme apresentado no Gráfico 13. Observa-se que nem todas as instituições com elevada produção geral, no campo macro, mantêm o desempenho quando se trata da temática foco, o que revela processos seletivos de especialização e investimento científico no subcampo. Neste recorte, destacam-se UFBA, UFPI e UFRN que, em conjunto, concentram 62,5% da produção científica identificada no subcampo, considerando artigos, capítulos e livros. Individualmente, a UFBA e a UFPI respondem por, aproximadamente, 22% do total cada uma, seguidas por UFRN

(~20%), UFC (~15%) e UFPB (~11%), enquanto as demais IFES apresentam participação residual ou inexistente, conforme demonstrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Produção científica em Financiamento da Educação dos docentes-orientadores em Financiamento da Educação nos PPGes das IFES da região Nordeste (1990-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

O Gráfico 13 não apenas quantifica a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste, mas ainda revela a estrutura relacional do subcampo do Financiamento da Educação (agentes, instituições), demonstrando processos de concentração, hierarquização e diferenciação institucional. As universidades federais da BA, PI, RN, CE e PB, expoentes na produção científica na temática, foram as que participaram de projetos de pesquisas interinstitucionais e possuem núcleos/grupos de pesquisa consolidados e com linhas temáticas alinhadas ao ementário das LPs de/sobre Política Educacional dos referidos PPGes.

Assim, apreende-se que a inserção no subcampo Financiamento da Educação não decorre apenas do volume global de produção acadêmica em Política Educacional, mas do investimento continuado em agendas específicas, projetos em rede e objetos de pesquisa legitimados, os quais possibilitam a acumulação de capital científico específico e a ocupação de posições mais centrais nesse espaço. Dessa forma, a transição da produção geral para a produção temática evidenciou um processo de diferenciação interna do campo, no qual algumas IFES, como a UFBA, UFPI, UFRN, UFC e UFPB se afirmam como polos de referência temática, enquanto outras mantêm participação mais periférica ou residual nesse subcampo.

Observa-se, ainda, que a produção científica analisada se estrutura em torno de um equilíbrio dinâmico entre concentração temática e articulação interdisciplinar, aspecto que

reforça a leitura de que os grupos de pesquisa constituem espaços privilegiados de convergência entre políticas públicas, organização institucional da pesquisa e agendas científicas socialmente relevantes. Nesse contexto, a nucleação de pesquisadores aos grupos de pesquisa assume papel central no processo de socialização do conhecimento e de formação de novos pesquisadores, aspecto reiteradamente destacado nas falas dos entrevistados.

Conforme assinala um dos pesquisadores, integram os grupos “todos os mestrandos e doutorandos do PPGEd que produzem seus capítulos (seções) apresentando-os em seminários de pesquisas”, em um processo no qual “a formação é gradativa pelo esforço do coletivo e contribuições dos presentes e, também, de professor leitor” (pesq._01). Essa dinâmica formativa coletiva é igualmente enfatizada por outro entrevistado ao afirmar que, por estarem “todos desenvolvendo pesquisa”, os estudantes participam ativamente das investigações, o que contribui tanto para sua formação como pesquisadores quanto para a intensificação da produção acadêmica, expressa em artigos e outras contribuições científicas (pesq._02).

A centralidade dos grupos de pesquisa como espaços formativos também se manifesta nas práticas sistemáticas de acompanhamento e qualificação acadêmica, como “encontros de estudo, apresentações coletivas de projetos, incentivo à participação em eventos científicos e experiências de estágio docente”, especialmente voltadas a mestrandos e doutorandos. Tais estratégias, segundo os entrevistados, “visam municiar os estudantes de conhecimentos teóricos e práticos”, favorecendo a construção progressiva de sua inserção no campo acadêmico e científico (pesq._08).

Além disso, os grupos operam como instâncias de articulação em rede, ao promoverem “orientações de teses e dissertações correlatas às temáticas dos grupos”, bem como atividades coletivas, como colóquios nacionais e internacionais, produção conjunta de livros e outras publicações, envolvendo pesquisadores e pós-graduandos de diferentes universidades (pesq._01). Na visão do pesq._07, esse movimento de cooperação acadêmica é sustentado por processos de “afinidade intelectual e convergência de interesses de pesquisa”, nos quais grupos distintos se articulam em torno de objetos comuns, constituindo redes de produção e circulação do conhecimento. Nesse sentido, a produção coletiva de conhecimento e sua comunicação com o outro assumem um caráter não apenas formativo, mas também emancipatório, na medida em que possibilitam a compreensão crítica da realidade e a ampliação das capacidades de intervenção sobre ela. Como destaca André (2007, p. 134),

Nesse processo de produção coletiva de conhecimento e de comunicação com o outro, de nossas descobertas, podemos imprimir às nossas ações um caráter formador e emancipatório. Formador, enquanto nos dispusermos a compartilhar nossas buscas e nossas descobertas com nossos alunos, com

colegas da área e com outros interessados. Emancipatório, se entendermos que, ao conhecer melhor a realidade, podemos agir mais efetivamente sobre ela, mudando-a na direção desejada. Estaremos mais livres para escolher e para nos livrarmos das amarras da dependência e da submissão.

A análise dos grupos de pesquisa e de suas dinâmicas formativas e colaborativas confirma que a produção do conhecimento em Financiamento da Educação se constrói a partir de práticas coletivas, institucionalmente mediadas e socialmente situadas. Esses espaços de sociabilidade acadêmica e de produção científica em rede não apenas organizam a pesquisa, mas também conformam trajetórias, disposições e modos de atuação dos sujeitos que neles se inserem. Assim, compreender os grupos de pesquisa implica avançar para a análise do perfil dos pesquisadores que os compõem, seus percursos acadêmicos e suas posições no campo científico, aspecto que orienta a seção seguinte.

4.3 O perfil do docente orientador em Financiamento da Educação nas Instituições Federais de Ensino Superior da região Nordeste

A seção intenta responder à terceira questão que orienta a pesquisa, a saber: *qual o perfil acadêmico-profissional dos docentes orientadores que produzem conhecimento sobre Financiamento da Educação no campo da Política Educacional nos PPGEs das IFES nordestinas?* Para a organização desse universo investigado, o *corpus* em análise formou-se a partir das informações extraídas nos 54 currículos Lattes dos pesquisadores participantes deste estudo, com o propósito de identificar aspectos relevantes de suas trajetórias de formação acadêmica e profissional.

Os indicadores utilizados para construção desse espaço de produção e de resposta, permitiram mapear o perfil dos produtores de conhecimento científico sobre Financiamento da Educação nas instituições foco que produzem uma imagem reduzida, porém fiel, do campo universitário como espaço de posições apreendidas; ou seja, por meio das propriedades de capitais dos agentes que produzem conhecimento em Financiamento da Educação, é possível identificar os seus atributos e suas atribuições, ao passo “que lutam, com armas e poderes capazes de proferir efeitos visíveis, para prendê-los ou defendê-los, para conservá-los imutáveis ou transformá-los [o campo universitário]” (Bourdieu (2017, p. 106).

Após o levantamento inicial por meio do *ScriptLattes*, no intuito de entender o movimento dos agentes no campo em estudo, o passo seguinte foi o tratamento das informações coletadas. Realizou-se a padronização dos nomes dos pesquisadores no modelo apresentado no Quadro 11, usando como base o formato que os pesquisadores usam no Currículo Lattes,

juntamente com a universidade da qual faz parte o Programa de Pós-Graduação em Educação das IFES da região Nordeste do Brasil. Conforme já informado, na caracterização geral dos 54 pesquisadores⁶³ que produziram sobre Financiamento da Educação nos PPGes das IFES nordestinas que compõem o corpus da pesquisa, constatou-se predomínio do sexo feminino (n=32) sobre o sexo masculino (n=22), representando 59% e 41%, respectivamente.

Quadro 11 – Relação de docentes orientadores em Financiamento da Educação nos PPGes das IFES da Região Nordeste (1990-2023).

UF	IFES	NOME	NOME EM CITAÇÕES
AL	UFAL	MARIA EDNA DE LIMA BERTOLDO	BERTOLDO, M.E.L.
AL	UFAL	INALDA MARIA DOS SANTOS	SANTOS, I.M.
AL	UFAL	EDNA CRISTINA DO PRADO	PRADO, E.C.
AL	UFAL	ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS	SANTOS, A.C.
AL	UFAL	MARIA DAS GRAÇAS MEDEIROS TAVARES	TAVARES, M.G.M.
BA	UFBA	JOSÉ WELLINGTON MARINHO DE ARAGÃO	ARAGÃO, J.W.M.
BA	UFBA	ROBERT EVAN VERHINE	VERHINE, R.E.
BA	UFBA	ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO	PEIXOTO, E.M.M.
BA	UFBA	MARIA COUTO CUNHA	CUNHA, M.C.
BA	UFBA	MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS	BORDAS, M.A.G.
BA	UFBA	RODRIGO DA SILVA PEREIRA	PEREIRA, R.S.
CE	UFC	SÔNIA PEREIRA	PEREIRA, S.
CE	UFC	RUI MARTINHO RODRIGUES	RODRIGUES, R.M.
CE	UFC	FRANCISCO JOSÉ LIMA SALES	SALES, F.J.L.
CE	UFC	ENEAS DE ARAÚJO ARRAIS NETO	ARRAIS NETO, E.A.
CE	UFC	NICOLINO TROMPIERI FILHO	TROMPIERI FILHO, N.
CE	UFC	JOSÉ ARIMATEA BARROS BEZERRA	BEZERRA, J.A.B.
CE	UFC	ELIANE DAYSE PONTES FURTADO	FURTADO, E.D.P.
CE	UFC	OZIR TESSER	TESSER, O.
CE	UFC	SÍLVIA HELENA VIEIRA CRUZ	CRUZ, S.H.V.
CE	UFC	MARIA SUSANA VASCONCELOS JIMENEZ	JIMENEZ, M.S.V.
CE	UFC	MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE	CAVALCANTE, M.J.M.
CE	UFC	SANDRA CORDEIRO FELISMINO	FELISMINO, S.C.
CE	UFC	ANA MARIA DORTA DE MENEZES	MENEZES, A.M.D.
CE	UFC	SOFIA LERCHE VIEIRA	VIEIRA, S.L.
CE	UFC	ANTÔNIA ROZIMAR MACHADO E ROCHA	ROCHA, A.R.M.
CE	UFC	ANTÔNIA DE ABREU SOUSA	SOUSA, A.A.
MA	UFMA	MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO	CARDOZO, M.J.P.B.
PB	UFPB	LUIZ DE SOUSA JÚNIOR ⁶⁴ - <i>in memoriam</i>	SOUSA JÚNIOR, L.

⁶³ Cabe salientar que foi considerada a IFES à qual o pesquisador estava vinculado à época da defesa do trabalho na temática em estudo, e que é fato que alguns docentes orientadores das teses e dissertações encontram-se, atualmente, vinculados a outras IES, aposentados ou falecidos.

⁶⁴“O professor Luiz de Sousa Júnior tinha graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Foi professor Associado da Universidade Federal da Paraíba e filiado a entidades nacionais de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca). Tinha experiência na área de Educação, com ênfase em

UF	IFES	NOME	NOME EM CITAÇÕES
PB	UFPB	JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO	AVEIRO, J.F.H.
PB	UFPB	MARISETE FERNANDES DE LIMA	LIMA, M.F.
PB	UFPB	ORLANDIL DE LIMA MOREIRA	MOREIRA, O.L.
PB	UFPB	ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES	RODRIGUES, A.C.S.
PE	UFPE	ALFREDO MACEDO GOMES	GOMES, A.M.
PE	UFPE	JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO	AZEVEDO, J.M.L.
PE	UFPE	LUCIANA ROSA MARQUES	MARQUES, L.R.
PE	UFPE	MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA AGUIAR	AGUIAR, M.A.S.
PE	UFPE	DANIEL ÁLVARES RODRIGUES	RODRIGUES, D.A.
PE	UFPE	EDSON FRANCISCO DE ANDRADE	ANDRADE, E.F.
PE	UFPE	ALICE MIRIAM HAPP BOTLER	BOTLER, A.M.H.
PI	UFPI	LUÍS CARLOS SALES	SALES, L.C.
PI	UFPI	ANTÔNIO JOSÉ GOMES	GOMES, A.J.
PI	UFPI	MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM	BOMFIM, M.C.A.
PI	UFPI	ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ	CRUZ, R.E.
PI	UFPI	PAULO RÔMULO DE OLIVEIRA FROTA	FROTA, P.R.O.
RN	UFRN	MAGNA FRANÇA	FRANÇA, M.
RN	UFRN	GILMAR BARBOSA GUEDES	GUEDES, G.B.
RN	UFRN	DANTE HENRIQUE MOURA	MOURA, D.H.
RN	UFRN	ANTÔNIO CABRAL NETO	CABRAL NETO, A.
RN	UFRN	MARIA DONINHA DE ALMEIDA	ALMEIDA, M.D.
RN	UFRN	BETÂNIA LEITE RAMALHO	RAMALHO, B.L.
RN	UFRN	ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO	CASTRO, A.M.D.A.
SE	UFS	VELEIDA ANAHI DA SILVA	SILVA, V.A.
SE	UFS	SOLANGE LACKS	LACKS, S.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

A análise dos dados referentes à origem regional dos cursos de graduação dos pesquisadores vinculados aos PPGEs das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Nordeste brasileiro revelou um predomínio marcante de trajetórias formadas na própria região, conforme evidenciado na Tabela 3. Os dados coletados demonstram que 71% dos pesquisadores (n=39) realizaram sua graduação na própria região Nordeste, enquanto apenas cinco graduaram-se no Sudeste, três no Centro-Oeste, um no Sul e quatro no Exterior (Espanha, Estados Unidos, França e Uruguai). O Norte, por sua vez, não apresentou nenhum caso.

Tabela 3 – Graduação por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES da região Nordeste

PPGE	Nº PESQ.	REGIÃO						GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	
		N	NE	CO	S	SE	EXTERIOR	SIM	NÃO
UFAL	5	0	4	0	0	1	0	4	1

Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Financiamento da educação, Gestão da educação superior e da educação básica. Faleceu por complicações resultantes do vírus da COVID-19, em 04 de março de 2021” (Duarte, 2021, p. 137 – nota de rodapé).

UFBA	6	0	3	0	0	1	2	0	6
UFC	16	0	10	1	0	2	1	6	10
UFMA	1	0	1	0	0	0	0	0	1
UFPB	5	0	4	0	0	0	1	2	3
UFPE	7	0	7	0	0	0	0	4	3
UFPI	5	0	4	0	0	1	0	2	3
UFRN	7	0	6	1	0	0	0	6	1
UFS	2	0	0	1	1	0	0	0	2
TOTAL	54	0	39	3	1	5	4	24	30

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Esses padrões reforçam a hipótese de forte caráter local-regional na formação acadêmica dos quadros docentes e pesquisadores dos PPGs da região. Tal concentração pode ser compreendida como resultado de processos históricos de consolidação dos cursos de graduação em Educação no Nordeste, somada a fatores de acesso, custo e redes de sociabilidade acadêmica localizadas. A análise por instituição confirma essa concentração, dentre as quais destaca-se a UFC, com 16 pesquisadores, sendo 10 graduados no Nordeste, um no Centro-Oeste, dois no Sudeste e um na França (dois docentes da referida IES não apresentaram informações sobre o local de formação da graduação). Essa heterogeneidade relativa indica, no entanto, uma leve abertura para trajetórias extrarregionais, contrastando com casos, como o da UFPE, onde 100% dos graduados (n=7) formaram-se exclusivamente no Nordeste, evidenciando um perfil ainda mais concentrado.

Essa predominância local das trajetórias formativas pode ser compreendida como parte do processo de reprodução de *habitus* acadêmicos compartilhados, uma vez que, “produto da incorporação da necessidade objetiva”, o *habitus* produz estratégias que se mostram “objetivamente ajustadas à situação” (Bourdieu, 2004b, p. 23), sugerindo que a concentração regional contribui para a manutenção de estilos de pensamento, referenciais teóricos e estratégias de pesquisa alinhados às demandas e possibilidades do próprio campo educacional nordestino. Outro dado relevante, apontado na Tabela 3, diz respeito à formação específica em Pedagogia, indicando uma divisão equilibrada entre os 54 pesquisadores com e sem graduação no supracitado curso, pois 24 possuem formação na área, enquanto 30 não possuem. Essa composição indica um caráter interdisciplinar dos grupos de pesquisa, o que pode enriquecer os enfoques teóricos e metodológicos adotados nas linhas de pesquisa, como também apontar para disputas internas de definição legítima dos objetos de estudo e das abordagens metodológicas.

Num olhar específico para alguns PPGs, chama atenção a UFPE, por exemplo, que apresenta maioria de pesquisadores com graduação em Pedagogia (4 de 7), enquanto a UFBA

mostra ausência (0 de 6), apesar de dois graduados no exterior, sugerindo trajetórias mais diversas e internacionalizadas, porém menos ligadas à licenciatura em Pedagogia. Esses contrastes ilustram, no plano institucional, as disputas simbólicas pela definição legítima do perfil docente e das abordagens pedagógicas nos programas. A presença, embora minoritária, de formações feitas fora do país (4 casos), concentradas sobretudo na UFC e UFBA, aponta para ainda limitados processos de internacionalização nos perfis de formação docente, reforçando o caráter eminentemente nacional e regional das trajetórias, bem como indica desigualdades institucionais no acesso a circuitos acadêmicos globais, contribuindo para a diferenciação interna no campo.

A análise das Tabelas 4 e 5, que apresentam o local de obtenção do mestrado e doutorado dos pesquisadores atuantes na temática do Financiamento da Educação nos Programas de Pós-Graduação em Educação das IFES do Nordeste, revela dimensões importantes sobre os processos de constituição do *habitus* acadêmico e a lógica de funcionamento do campo científico educacional. Ao evidenciar as trajetórias institucionais de formação em nível *stricto sensu*, tais dados possibilitam compreender não apenas os circuitos de circulação acadêmica desses pesquisadores, mas também as dinâmicas de acumulação de capital científico e simbólico que estruturam o campo da Política Educacional no contexto regional.

Observa-se na Tabela 4 que, do total de 54 pesquisadores identificados, 32 (aproximadamente 59%) realizaram o mestrado em instituições situadas na própria região Nordeste, o que indica a relevância dos programas regionais na etapa inicial de consolidação das trajetórias acadêmicas.

Tabela 4 – Mestrado por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES região Nordeste

PPGE	Nº PESQ.	REGIÃO						MESTRADO EM EDUCAÇÃO	
		N	NE	CO	S	SE	EXTERIOR	SIM	NÃO
UFAL	5	0	3	0	0	2	0	4	1
UFBA	6	0	2	1	0	1	1	2	3
UFC	16	0	11	0	0	1	2	7	7
UFMA	1	0	1	0	0	0	0	1	0
UFPB	5	0	3	0	0	2	0	2	3
UFPE	7	0	7	0	0	0	0	5	2
UFPI	5	0	2	0	0	3	0	4	1
UFRN	7	0	3	0	0	2	0	5	1
UFS	2	0	0	0	1	0	1	1	1
TOTAL	54	0	32	1	1	11	4	31	19

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

No que se refere à formação doutoral, a maior parte dos títulos foi obtida em instituições localizadas no Nordeste (n = 21) e no Sudeste (n = 19), concentrando, em conjunto, 74% dos doutorados. A região Norte não apresenta resultados e observa-se uma quantidade incipiente no Centro-Oeste e no Sul do país. Verifica-se um aumento nos doutorados realizados fora do país, representando 300% (n=12) de crescimento em relação ao mestrado (n=4), conforme dados da Tabela 5.

Tabela 5 – Doutorado por IES dos docentes orientadores em Financiamento da Educação dos PPGEs das IFES região Nordeste

PPGE	Nº PESQ.	REGIÃO						DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	
		N	NE	CO	S	SE	EXTERIOR	SIM	NÃO
UFAL	5	0	2	0	0	3	0	5	0
UFBA	6	0	2	1	0	1	2	5	1
UFC	16	0	8	0	0	3	5	10	6
UFMA	1	0	1	0	0	0	0	1	0
UFPB	5	0	1	0	0	4	0	3	2
UFPE	7	0	3	0	0	3	1	4	3
UFPI	5	0	1	0	1	3	0	5	0
UFRN	7	0	3	0	0	2	2	7	0
UFS	2	0	0	0	0	0	2	2	0
TOTAL	54	0	21	1	1	19	12	42	12

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Os dados apresentados sinalizam a consolidação relativa da capacidade formadora regional, evidenciando um esforço de construção de autonomia do campo acadêmico nordestino frente aos tradicionais polos formadores do Sudeste e do Sul do país. Para Bourdieu (2004a, p. 23), os campos científicos são espaços sociais relativamente autônomos, cujos agentes “criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram”. Nesse sentido, o campo é organizado por lógicas próprias e dotado de estruturas de hierarquização interna, sendo que a capacidade de formar novos agentes é um dos elementos centrais para sua reprodução e consolidação.

Importante destacar a heterogeneidade das áreas de formação do *corpus* em análise, pois, mesmo com predominância da formação na área da Educação (56% possuem Mestrado em Educação e 77,8% Doutorado em Educação), apresenta-se um percentual significativo de agentes oriundos de distintas formações disciplinares, como Administração, Sociologia e Psicologia Escolar, entre outras, evidenciando um *habitus* moldado por trajetórias formativas e profissionais que orientam práticas, percepções e tomadas de posição. Essa heterogeneidade de percursos ilustra o que Bourdieu (2017, p. 45) define como um “espaço construído de diferenças

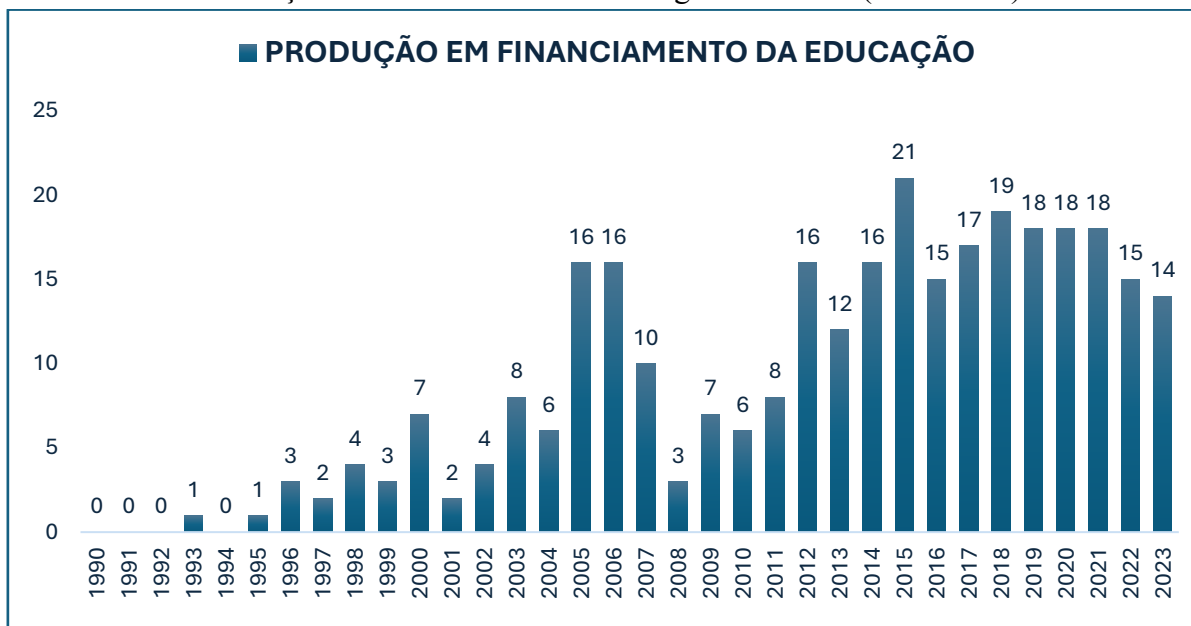
produzidas pela própria definição do conjunto acabado das variáveis eficazes”, isto é, um campo estruturado como um sistema relacional de posições, no qual propriedades, como formação, titulação e origem institucional, apenas adquirem sentido em relação às demais posições que o constituem.

Em síntese, os dados das Tabelas 4 e 5 permitem compreender que o subcampo de pesquisa em Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES nordestinas se constitui como um espaço relacional no qual os agentes mobilizam diferentes formas de capital para garantir posições legítimas, sendo os percursos formativos um componente central na construção de legitimidade e autoridade intelectual (Bourdieu, 2017). A predominância da formação regional indica um processo de autonomização relativa do campo local, enquanto a diversidade de áreas de mestrado e doutorado demonstram estratégias de diferenciação e legitimação no interior desse espaço de disputas.

Com base na caracterização geral dos 54 docentes orientadores atuantes nos PPGEs nordestinos, foi realizada uma análise detalhada para identificar os agentes produtores de conhecimento científico na temática Financiamento da Educação no campo da Política Educacional e que participaram, efetivamente, de redes colaborativas voltadas para o subcampo em questão. Objetivando o intento, realizou-se o levantamento da produção científica dos 54 pesquisadores considerando artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e livros autorais e/ou organizados. Sistematizado o material em planilha Excel, classificaram-se as temáticas das produções a partir da leitura dos títulos e/ou resumos, separando as pertinentes ao subcampo Financiamento da Educação, identificando os pesquisadores que mais produziram.

O Gráfico 14 exibe a produção científica total dos pesquisadores do subcampo Financiamento da Educação, distribuída por ano, no período de 1990 a 2023. Essa visualização permite observar a evolução da produção acadêmica na temática e identificar tendências e padrões de participação dos agentes ao longo do tempo.

Gráfico 14 – Total da produção científica por ano dos pesquisadores em Financiamento da Educação nos PPGes das IFES da região Nordeste (1990-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

Quando analisada comparativamente à evolução e à consolidação dos grupos de pesquisa no subcampo do Financiamento da Educação, a trajetória da produção científica apresentada no Gráfico 14 revela uma correspondência estrutural significativa. No período 1990–1999, observa-se uma produção elementar na temática (14 publicações), compatível com uma fase inicial do subcampo, marcada por baixa densidade institucional, número restrito de pesquisadores especializados e incipiente organização dos grupos de pesquisa. Trata-se de um momento em que a produção científica se apoia predominantemente em iniciativas individuais e em redes pouco formalizadas, refletindo um estágio embrionário de institucionalização do campo Política Educacional (Stremel, 2016).

A década 2000–2009 registra um crescimento expressivo da produção científica (79 publicações), coincidindo com a expansão dos Programas de Pós-Graduação, a ampliação dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP e o fortalecimento das políticas de indução e avaliação. Esse aumento indica que a consolidação dos grupos de pesquisa passa a funcionar como infraestrutura coletiva de produção científica, favorecendo a intensificação das publicações, a formação de novos pesquisadores e a articulação em redes interinstitucionais, conforme análise dos projetos de pesquisa discutidos em seção anterior (cf. Gráfico 10). Nesse período, aprofunda-se a incorporação de um padrão produtivista do trabalho acadêmico, no qual a produção passa a ser central para o reconhecimento científico e institucional (Sguissardi; Silva Junior, 2009).

A década seguinte (2010–2019), com 148 publicações, expressa o momento de consolidação do campo, tanto em termos quantitativos quanto organizacionais. A elevação da produção nesse período revela a maturidade dos grupos de pesquisa, já institucionalizados, capazes de sustentar agendas contínuas de investigação, orientar um número significativo de dissertações e teses e ampliar a produção em rede. Esse movimento pode ser interpretado como resultado da intensificação das estratégias de acumulação de capital científico e institucional, fortemente reguladas pelas instâncias de avaliação e fomento, evidenciando o predomínio de uma lógica produtivista e a ampliação da heteronomia do campo científico.

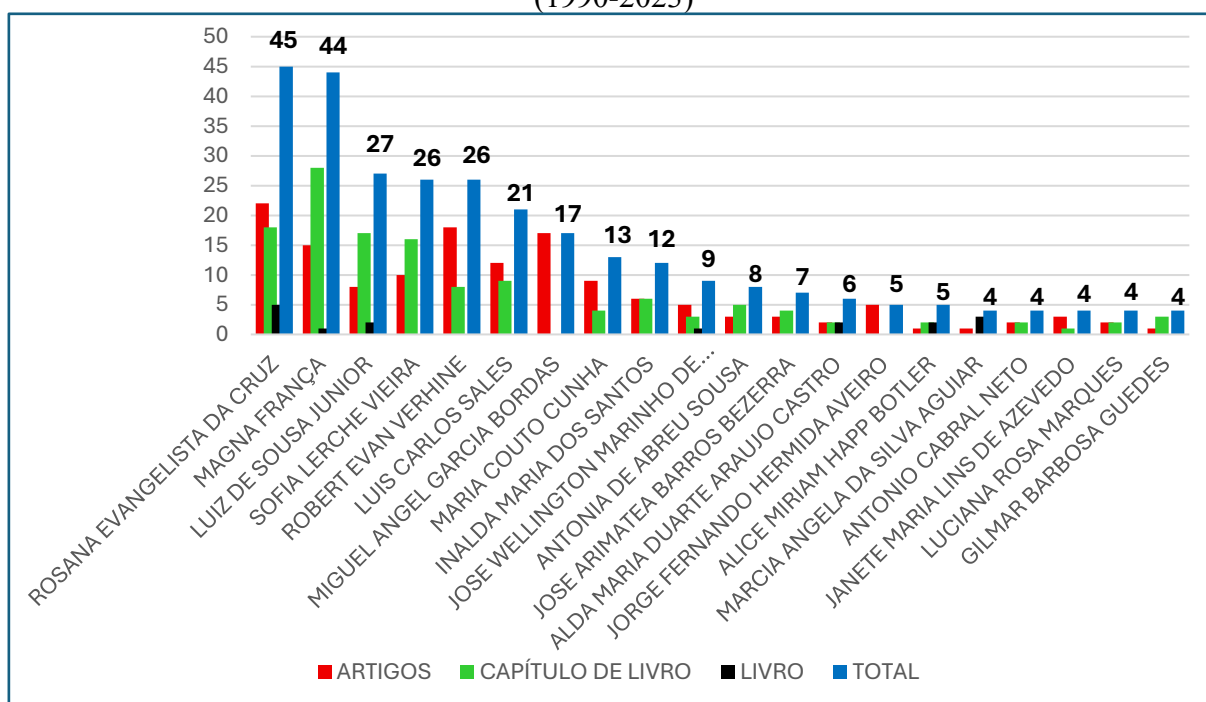
Ressalta-se que o período 2020–2023 corresponde a um quadriênio, não sendo diretamente comparável aos períodos decenais anteriores, o que requer cautela analítica. O volume de 65 publicações não deve, portanto, ser interpretado como mera retração quantitativa em relação aos decênios precedentes, mas como expressão de um novo contexto estrutural e conjuntural de produção científica no subcampo Financiamento da Educação. Do ponto de vista estrutural, esse quadriênio coincide com um período de acentuação das tensões do campo científico, marcado pela redução dos investimentos públicos em ciência e pós-graduação e pela instabilidade das políticas de fomento, fatores que impactam diretamente a capacidade produtiva dos grupos de pesquisa (Brasil, 2023a). Observa-se um aprofundamento da heteronomia do campo científico, no qual as condições externas – especialmente financeiras e institucionais – passam a impor limites mais severos às estratégias de produção e acumulação de capital científico, mesmo em grupos já consolidados.

No plano conjuntural, o quadriênio 2020–2023 foi fortemente atravessado pelos efeitos da pandemia de Covid-19, que alterou de maneira substantiva as condições objetivas de trabalho acadêmico. A suspensão de atividades presenciais, o redirecionamento de esforços para o ensino remoto, a sobrecarga de tarefas docentes e a reconfiguração das dinâmicas de pesquisa e orientação impactaram negativamente o ritmo de produção científica, ainda que os grupos de pesquisa tenham permanecido institucionalmente ativos. Assim, a análise comparativa entre a evolução dos grupos de pesquisa e a trajetória da produção científica permite afirmar que os grupos funcionam como condição necessária, mas não suficiente, para a intensificação da produção acadêmica. Eles são fundamentais para a socialização do trabalho científico, a formação de novos pesquisadores e a produção em rede, mas sua capacidade de sustentar elevados patamares produtivos depende das condições históricas e institucionais mais amplas que regulam o campo científico. Essa leitura reforça a compreensão de que o produtivismo acadêmico e a organização em grupos são fenômenos interdependentes, ambos atravessados por disputas, hierarquias e limites estruturais próprios do campo da Política Educacional.

Na análise dos autores mais produtivos, seguiu-se o modelo de padronização no Excel, agrupando a produção científica dos agentes que compõem o *corpus* analítico desta seção. Considerando o universo de 54 pesquisadores, 30 agentes produziram na temática Financiamento da Educação. A partir da ferramenta computacional *ScriptLattes*, geraram-se os grafos de colaboração (figura 4) e o Gráfico 15, considerando aqueles com frequência superior a 1 e, através da média simples, os com publicações superiores a quatro, somando artigos, livros e capítulos de livros, no período de 1990 a 2023.

O Gráfico 15 evidencia que os pesquisadores com maior volume de produção científica no subcampo Financiamento da Educação são, majoritariamente, aqueles vinculados a IFES que ocupam posições centrais nas redes de pesquisa interinstitucionais analisadas. Destacam-se Rosana Evangelista da Cruz, Magna França, Luiz de Sousa Júnior, Sofia Lerche Vieira, Robert Evan Verhine e Luís Carlos Sales, cujas trajetórias acadêmicas se associam a instituições, como UFPI, UFRN, UFPB, UFC e UFBA, reconhecidas pela elevada participação em projetos desenvolvidos em rede. Essa convergência entre produtividade individual e inserção institucional indica que a produção científica mais intensa no subcampo não se constitui de forma isolada, é fortemente mediada por estruturas coletivas de pesquisa, projetos interinstitucionais e circulação em redes consolidadas.

Gráfico 15 – Total da produção acadêmica (artigos, livros, capítulos de livros) dos pesquisadores em Financiamento da Educação dos PPGes das IFES da região Nordeste (1990-2023)

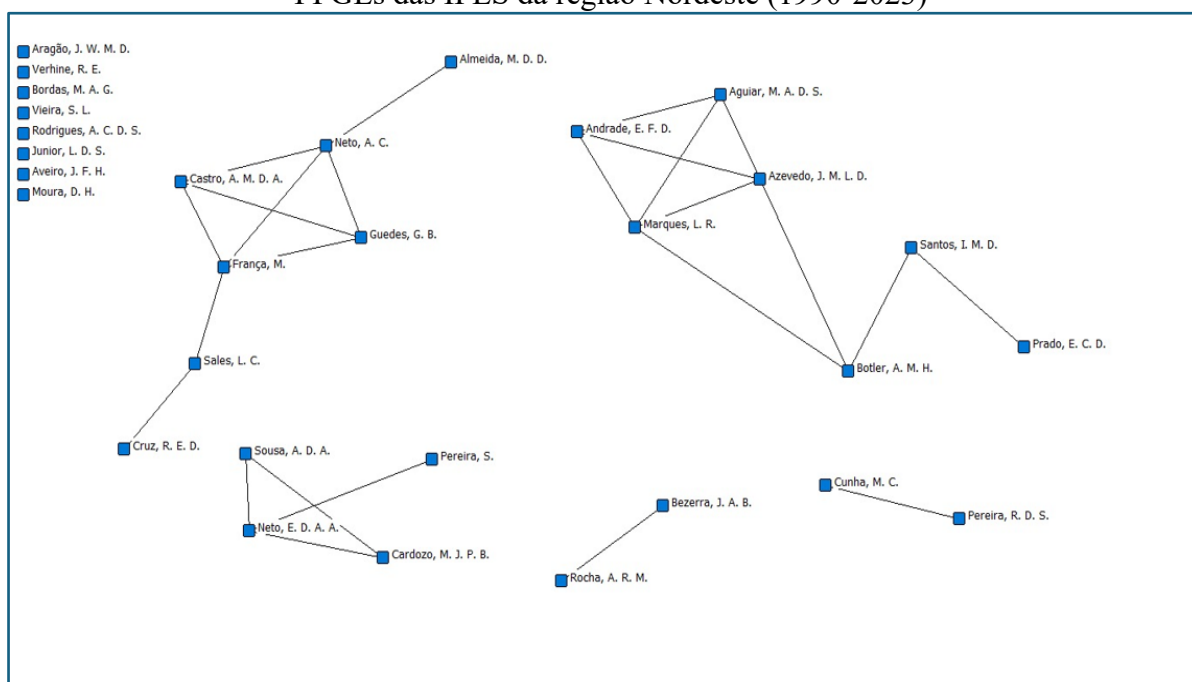


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Plataforma Lattes/CNPq (Brasil, 2023c).

Observa-se, no Gráfico 15, que os pesquisadores situados nos estratos intermediários e inferiores do gráfico tendem a apresentar vínculos mais pontuais ou recentes com tais redes, o que reforça a relação entre centralidade relacional e acúmulo de capital científico específico. Esses achados apontam que a participação em redes interinstitucionais funciona como um mecanismo estratégico de conversão de capital social em capital científico, ampliando a visibilidade, a legitimidade e a capacidade de produção dos agentes que ocupam posições mais centrais no subcampo Financiamento da Educação.

Na Figura 4, verificam-se as redes colaborativas entre os agentes do subcampo do Financiamento da Educação nos PPGs das IFES do Nordeste. Os pesquisadores são representados pelos quadrados e as setas que fazem o elo entre um autor e outro formando assim a rede de colaboração. A relação entre autores é bidirecional, e a centralidade é vista naqueles que mais receberam colaborações e foram colaboradores. Assim, um autor tanto pode ser colaborador como receber colaboração, pois, dentro das atividades demandadas pela publicação científica (artigos, capítulos de livros e livros) os autores responsáveis têm o mesmo peso.

Figura 4 – Rede de colaboração dos pesquisadores em Financiamento da Educação dos PPGs das IFES da região Nordeste (1990-2023)



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

A articulação entre o grafo de coautoria apresentado na Figura 4 e a produção científica exibida no Gráfico 15 permite aprofundar a compreensão da dinâmica relacional que estrutura o subcampo Financiamento da Educação. Observa-se que os agrupamentos de pesquisadores identificados no plano das relações individuais correspondem, em grande medida, aos núcleos institucionais mais densos evidenciados anteriormente, especialmente aqueles vinculados à

UFPI e UFRN. Pesquisadores, como Luís Carlos Sales e Magna França, ocupam posições de intermediação entre subgrupos, funcionando como elos que conectam diferentes pesquisadores, o que reflete sua inserção simultânea em múltiplas redes institucionais.

Essa correspondência entre centralidade individual e centralidade institucional confirma que as redes de pesquisa não se estruturam apenas no nível das instituições, mas se materializam nas trajetórias e nas práticas colaborativas dos agentes. Tal configuração evidencia a conversão do capital social acumulado nas redes interinstitucionais em capital científico, expresso na produção coletiva e na capacidade desses pesquisadores de sustentar agendas temáticas, atrair parcerias e legitimar o subcampo. Assim, a leitura integrada das duas figuras revela a indissociabilidade entre redes institucionais e redes de pesquisadores, demonstrando que a consolidação do Financiamento da Educação resulta de um processo relacional que articula posições, trajetórias e estratégias no interior do campo científico.

As redes de pesquisa representam um modo de trabalho cooperante que se dedica ao desenvolvimento e à disseminação de conhecimentos científicos. Essa configuração surge como uma alternativa para superar as limitações da produção isolada ou individualizada. Sobre essa produção individualizada, Silva (2002, p. 1) revela que “a imagem do cientista como um ser isolado faz parte do passado. Na atualidade, o processo de produção do conhecimento científico requer associações, negociações, alinhamentos, estratégias e competências para interligar o maior número de elementos que darão viabilidade à construção do conhecimento”. Corroborando, também, a respeito desse movimento contrário à individualização do trabalho investigativo, Leite (2014, p. 775) reflete que

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

Nessa perspectiva, apreende-se do excerto que as alterações de padrões na forma de produzir conhecimento, com as interações e interrelações que afetam as pessoas ao produzirem conhecimentos em rede, configuram-se como produto científico. E a ciência, como parte do social – pois seus produtos servem à sociedade – corrobora a compreensão de que as relações entre os cientistas, seus comportamentos e atividades desenvolvidas na interação para produção do conhecimento “são tramas de relações e imbricações de conhecimentos cujos formatos

podem ser estudados” (Leite, 2014, p. 775). Em coadunação com Adams (2012) e Leite (2014), pode-se dizer, de uma forma mais ampla e generalizada, que a ciência cresce nessas tramas, que ela se constitui e prospera em vinculação com as redes de colaboração criadas pelos cientistas.

Balancieri *et al.* (2005, p. 64) também afirmam que “a colaboração científica oferece uma fonte de apoio para melhorar o resultado e maximizar o potencial da produção científica”. Para os autores, quando se compara o ganho resultante da formação de redes científicas aos pesquisadores que trabalham isolados, há uma “ampliação do repertório de abordagens e ferramentas que advém do intercâmbio de informação e da fertilização cruzada que se verifica quando grupos distintos juntam esforços no sentido de determinada meta”. Nessa perspectiva, os autores ainda complementam que esse esforço colaborativo, o compartilhamento de informações, a junção de competências e a união de esforços de pesquisadores na busca de metas em comum impulsionam a produção do conhecimento.

Outro ponto de destaque na formação de redes de pesquisa é a possibilidade de otimização de recursos e meios de produção utilizados no contexto de construção da pesquisa, bem como maior fluxo de troca de saberes entre seus membros e, sobretudo, maior circulação de conhecimentos científicos para a sociedade ou comunidade em que se insere. Além disso, “o trabalho compartilhado proporciona economia de tempo e de recursos financeiros e materiais, e, portanto, é também estimulado pelas agências financiadoras de pesquisa” (Maia; Caregnato, 2008, p. 19) e ainda aumentam a produtividade dos pesquisadores (Lee; Bozeman, 2005).

Na perspectiva das redes de pesquisa, a característica colaborativa assumida por esses espaços de desenvolvimento científico é fator essencial para o alcance dos objetivos coletivos. A colaboração é vista como a criação e/ou execução de uma atividade de forma coletiva entre duas ou mais pessoas. Para que esse processo aconteça com sucesso, é fundamental estabelecer uma coordenação que organize e conecte o trabalho da rede, favorecendo a comunicação e o diálogo entre os participantes, disseminando diretrizes e informações sobre as atividades em andamento, além de facilitar a troca de experiências geradas durante a colaboração. Além do conhecimento científico necessário para orientar os outros membros e os processos de pesquisa que eles realizam, a coordenação também deve contar com habilidades administrativas, financeiras, humanas, políticas e sociais.

[...] toda rede sempre tem os seus “nós” e são esses “nós” que garantem toda sua tessitura. Há sempre os “nós” principais constituídos pelos papéis, ocupados pelas lideranças, na articulação dos pesquisadores. Não é só exercer o papel de pesquisador sênior. É necessário que seja feita articulação dos participantes, a garantia de armazenamento das produções, em geral feita

online, em sites próprios, a organização de eventos presenciais, de debates etc. (pesq._10).

[...] tem que ter todo mundo com o interesse no objeto da investigação. Eu acho que todo mundo deve ter uma certa correspondência em termos de sua visão de o que é pesquisa, o que é ciência etc. E você deve ter pessoas que você acha que, pelo menos de uma forma profissional, você pode lidar bem. Então, eu acho que você deve ter pessoas com interesse no objeto e pessoas que têm uma visão complementar, não têm que normalmente visar as mesmas coisas, mas visões complementares sobre a pesquisa. Não antagônicas, mas complementares, e respeito mútuo. Isso faz uma diferença enorme (pesq._02).

Eu acho que, como em qualquer ação humana, projeto que a gente faça, é muito importante nós termos a disposição das pessoas ao trabalho coletivo. [...] E essa disposição precisa encontrar formas de se organizar e de movimentar as pessoas em relação a objetivos comuns, respeitando as diferenças, valorizando os olhares cruzados, mas os olhares precisam se cruzar. Eles precisam ter pontos de, digamos, de encruzilhadas... Os nós são encruzilhadas. Os nós não são para fechar e estrangular (pesq._09).

Além disso, acredita-se que os participantes de uma rede de pesquisa elaboram planejamentos, implementam e avaliam as atividades realizadas com o intuito de alcançar metas coletivas, trocando informações, recursos e responsabilidades que favorecem a formação de uma identidade comum. Diante disso, entende-se que o engajamento da equipe no desenvolvimento da rede e nas produções científicas geradas é fundamental para o êxito desse empreendimento científico. É essencial que os membros tenham suas responsabilidades claramente definidas, participem das tomadas de decisão e contribuam para os caminhos necessários à sustentação da rede de pesquisa, cultivando assim um sentimento de pertença e de identidade nesse espaço colaborativo. Em função disso, parte-se da ideia de que a investigação em conjunto, em um ambiente colaborativo, implica reconhecer que os objetivos individuais dos membros não devem se sobressair aos interesses coletivos.

Considero que a presença de diferentes perspectivas dentro de um grupo pode ser bastante positiva, desde que essas visões sejam complementares e possibilitem a articulação entre os membros. Quando há duas pessoas com posicionamentos totalmente antagônicos, o grupo tende a não avançar, porém também não é desejável que haja uma homogeneização de ideias, visto que a diversidade é fundamental. O equilíbrio está em não buscar uma uniformidade absoluta, mas também evitar divergências tão profundas que impeçam a colaboração (pesq._02).

A corresponsabilidade assumida pelos membros da rede de pesquisa possibilita que desenvolvam o sentimento de pertencimento ao espaço de construção colaborativa do conhecimento e que assumam com afinho os objetivos, as ações e as atividades que são propostas e compartilhadas por todos. Importante ressaltar que as redes de pesquisa “não objetivam a homogeneização das relações”, mas os elementos “são alinhados simetricamente,

lado a lado, mantendo uma certa equivalência em suas atuações, as diferenças e a identidade de cada participante” (Silva, 2002, p. 2). Conforme reforçado na fala do pesq._09, “a rede tem que ser a rede e não uma estrutura hierárquica que leve a homogeneizações e modelos muito restritos”. Apreende-se, a partir dos excertos, que os elementos são sempre diversos, mas todos contribuem de alguma forma para um mesmo objetivo.

Contribuindo para a construção da compreensão do aspecto colaborativo, Miorando e Leite (2012, p. 197) expressam que “os vetores mais significativos da colaboração não são aqueles favorecidos pela localização geográfica, mas os laços criados pelos pesquisadores com base em suas afinidades teóricas ou complementariedades temáticas”. Para os autores, para que haja colaboração no modo de trabalho dos investigadores, é mais importante a partilha de problemas de pesquisa do que as conformações espaciais vivenciadas pelos pesquisadores.

[...] não havia, nos participantes, divergências insuperáveis, ou discordâncias ou antagonismos. Acho que isso é um fator importante para poder fazer pesquisa em rede. E você tem o interesse comum no financiamento que foi se construindo e na dinâmica do contexto (pesq._05).

Ademais, observa-se que um trabalho colaborativo somente se concretiza quando se estabelece uma relação fundamentada na “sensação de confiança” transmitida entre os pesquisadores (pesq._04). O conceito de confiança adotado nesta tese abrange lealdade, sinceridade, ética nas relações e um senso mútuo de segurança e competência. Nesse sentido, a confiança é condição fundamental para que os participantes se sintam à vontade para questionar ideias e práticas, pois está “associada à disponibilidade para ouvir com atenção os outros, à valorização das suas contribuições e ao sentimento de [pertencimento] ao grupo. Sem confiança dos participantes uns nos outros e sem confiança em si próprios não há colaboração” (Boavida; Ponte, 2002, p. 7).

A abordagem colaborativa dentro desses ambientes de construção científica se torna viável quando há uma combinação de pesquisadores, recursos e informações em torno de fundamentos teóricos e questões de pesquisa semelhantes. Para Balancieri *et al.* (2005, p. 64), “a colaboração científica pode ser um empreendimento cooperativo que envolve metas comuns, esforço coordenado e resultados ou produtos (trabalhos científicos) com responsabilidade e mérito compartilhados”. O objetivo é criar um conjunto coeso que opere de maneira integrada, comprometida e compartilhada.

O fortalecimento das relações interpessoais e dos vínculos afetivos entre os integrantes de uma rede de pesquisa torna essa integração desejada mais factível, resultando, assim, em um desempenho aprimorado da rede, de seus membros e em sua produção de conhecimento. Esses

resultados positivos são obtidos ao alinhar os objetivos da equipe com aqueles estabelecidos pela rede, promovendo um ambiente que favoreça o trabalho, garanta um canal de comunicação claro e eficaz entre todos os participantes, adote uma abordagem comum para a construção científica colaborativa e, finalmente, permita que os pesquisadores cresçam por meio da troca de experiências. Importante ressaltar que essas ações independem de proximidade geográfica entre os membros e, tampouco, da ocupação de um mesmo espaço estrutural, tornando possível o distanciamento físico e o trabalho remoto.

Segundo Pereira (2020), o processo colaborativo de construção de pesquisa evidencia algumas vantagens, a saber: os resultados do trabalho coletivo são maiores que a soma das conquistas individuais; a participação estimula o crescimento dos membros da rede; há responsabilidade compartilhada pelas decisões tomadas pela equipe; um problema de pesquisa é mais bem compreendido quando é considerado por um grupo de pesquisadores e, por fim, pode-se potencializar a criatividade no grupo por meio da troca de experiências e do diálogo. Assim, as atividades desenvolvidas nas redes de pesquisa fomentam um aumento na capacidade criativa através do intercâmbio de experiências e do diálogo e propiciam avanços nos processos criativos e inovadores necessários ao desenvolvimento das próprias atividades da rede.

Desse modo, para o desenvolvimento do estudo de formação e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação, nos PPGEs das IFES nordestinas, fez-se necessário reconhecer os agentes acadêmicos, historicamente situados, enquanto detentores de valores específicos e com interesses socialmente definidos, no campo da Política Educacional do Nordeste do Brasil, no qual foi possível desvelar as estratégias para a produção do conhecimento científico, a formação do campo e o interesse (*illusio*) pelos objetos de estudo, pontos abordados na próxima seção.

4.4 Colaboração e posição dos agentes na produção do conhecimento em Financiamento da Educação nas IFES da região Nordeste

Nesta seção, buscou-se responder à última questão que direciona esta tese: *como os agentes se articulam no fomento à produção de conhecimento sobre Financiamento da Educação no Nordeste?* No intuito de responder ao questionamento, fez-se necessário traçar um breve perfil dos pesquisadores que compõem o *corpus* desta parte da pesquisa. Assim, identificar a trajetória acadêmico-profissional desses agentes que produziram conhecimento científico no campo Política Educacional com um olhar específico para a temática Financiamento da Educação e seus subtemas relacionais foi um dos desafios posto. Quando se

pensou em trajetória, buscou-se ir além do sentido semântico dado a este vocábulo e relacioná-lo à formação do sujeito socialmente construído, corroborando o entendimento de Bourdieu (2006, p. 190), quando diz:

Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (de um posto profissional a outro, de uma editora a outra, de uma diocese a outra etc.) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Neste sentido, apreende-se que a noção de trajetória mobilizada por Bourdieu (2006) está integrada a outras noções, como *habitus*, campo e capitais. Essa articulação justifica a importância de compreender como os agentes do campo em foco se constituíram enquanto pesquisadores e como foram se inserindo em grupos/redes de pesquisa. Assim, a construção deste espaço acadêmico previamente definido, tem como objetivo observar sua materialização, por meio da posição dos agentes no espaço de produção do conhecimento em Financiamento da Educação nos PPGE/NE, bem como suas estratégias – individuais e de grupo – de organização e de estabelecimento da agenda de produção científica na temática.

Conforme apresentado na seção metodológica do Capítulo 2 desta tese, para a seleção dos participantes desta etapa da pesquisa, foram utilizados três critérios: i) os pesquisadores mais produtivos na temática Financiamento da Educação; ii) inclusão de ao menos um pesquisador de cada PPGE das IFES do Nordeste; e iii) participação de coordenadores de pesquisas nacionais sobre a temática, realizadas em parcerias interinstitucionais com os PPGEs da região. Partindo dos critérios estabelecidos, esta seção do trabalho foi constituída por uma amostra de 15 pesquisadores – dos quais foi possível o retorno de 11 deles – diretamente envolvidos no campo da Política Educacional e participantes de pesquisas sobre Financiamento da Educação nos PPGEs das IFES foco da pesquisa.

Os dados sistematizados a seguir, apresentam os perfis dos 11 pesquisadores entrevistados de acordo com o gênero, instituição de ensino, tempo de atuação no ensino superior, tempo de atuação na pós-graduação *stricto sensu*, curso em que a graduação, mestrado e doutorado foram concluídos, país em que realizaram o doutorado e/ou pós-doutorado no

período analisado. Os dados nas tabelas 6 e 7 demonstram que 55% (N=6) dos pesquisadores entrevistados são do gênero masculino, com a maioria (28%) dos coordenadores das pesquisas nacionais sobre Financiamento da Educação vinculados à Universidade de São Paulo (USP).

Tabela 6 – Distribuição de frequência para gênero dos pesquisadores entrevistados

Gênero	N	%
Feminino	5	45,0
Masculino	6	55,0
Total	11	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

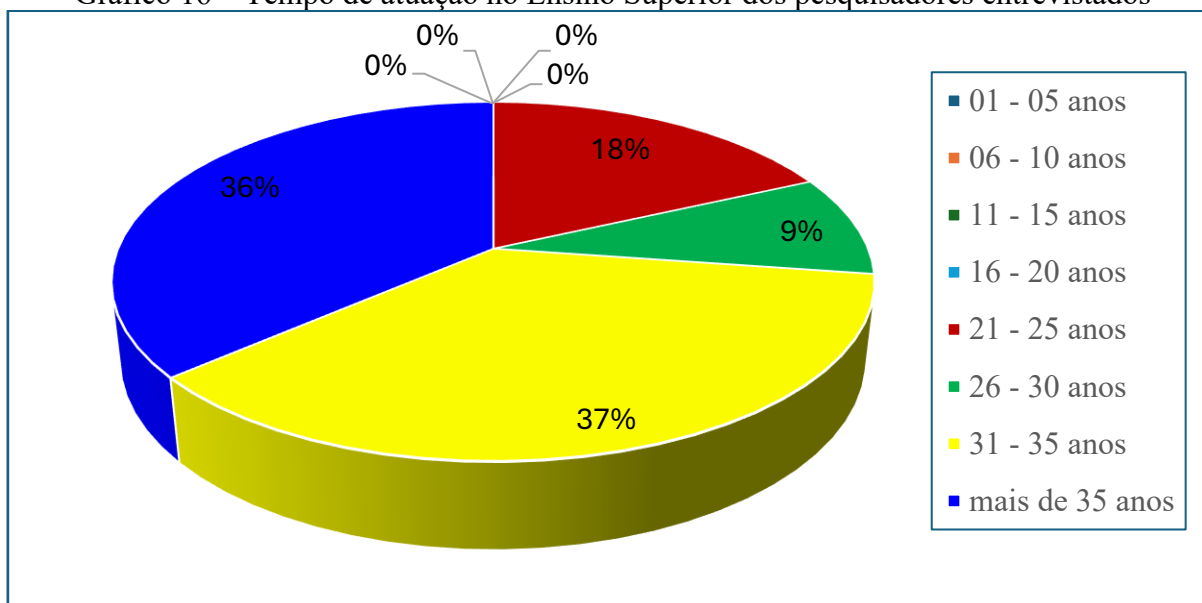
Tabela 7 – Distribuição de frequência para instituição de ensino dos pesquisadores entrevistados

IES	Nº Pesquisadores	Representação %
UFBA	1	9%
UFMA	1	9%
UFPE	1	9%
UFPI	1	9%
UFRN	1	9%
USP	3	28%
UFSC	1	9%
UFRGS	1	9%
UNICAMP	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Concernente ao tempo de atuação na educação superior, o Gráfico 16 evidencia que a maioria dos docentes pesquisadores possui longa trajetória na carreira, pois 37% têm entre 31 e 35 anos de atuação e outros 36% atuam há mais de 35 anos, totalizando 73% com mais de três décadas de experiência. Em contraste, apenas 18% estão na faixa de 21 a 25 anos e 9% possuem entre 26 e 30 anos de atuação. As faixas iniciais que abarcam períodos de 01 a 20 anos sequer aparecem, sugerindo que o corpo docente pesquisador da temática Financiamento da Educação é composto majoritariamente por profissionais em fase de maturidade ou pré-aposentadoria.

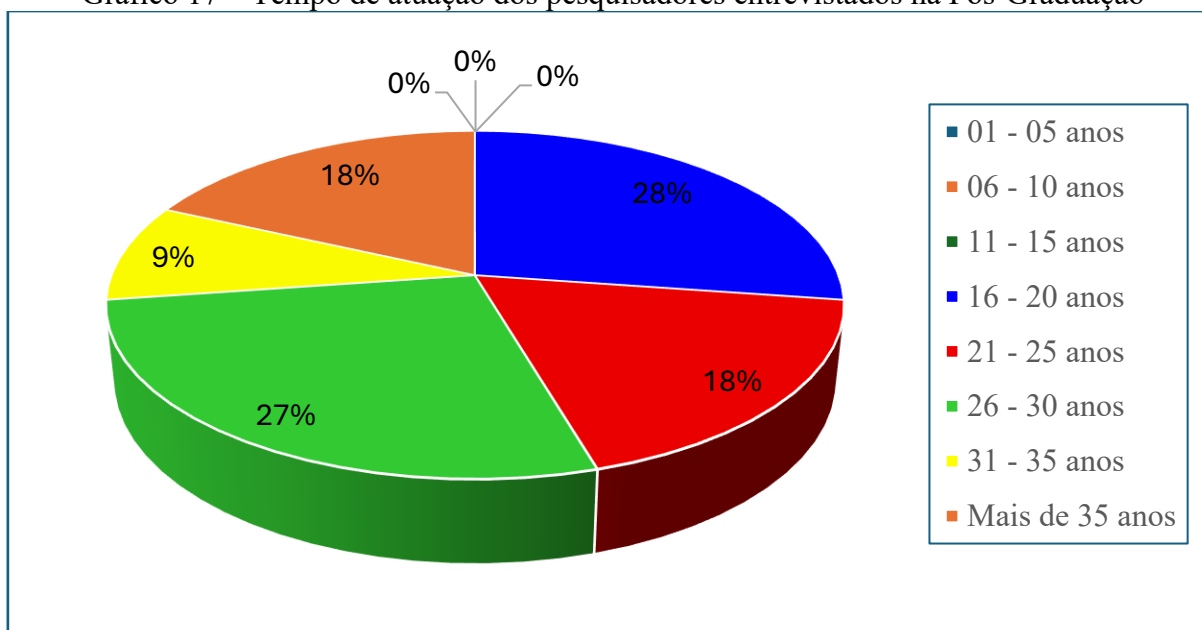
Gráfico 16 – Tempo de atuação no Ensino Superior dos pesquisadores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

O Gráfico 17 revela a distribuição do tempo de atuação dos professores pesquisadores em PPGes *stricto sensu*. Os dados indicam que 28% desses docentes estão na faixa intermediária da carreira (16 a 20 anos), seguidos por 27% com experiência entre 26 e 30 anos, 18% representando dois grupos (21 a 25 anos de atuação e mais de 35 anos) e 9% ocupam a faixa entre 31 e 35 anos. Em contrapartida, nenhuma presença é registrada nas faixas iniciais de carreira (entre 1 e 15 anos), o que sugere uma composição marcada por docentes com trajetória consolidada no campo política educacional.

Gráfico 17 – Tempo de atuação dos pesquisadores entrevistados na Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Esse padrão pode ser compreendido como reflexo das estruturas de poder e das normas regulatórias do SNPG que estabelecem critérios normativos para acesso de novos professores aos PPGs que, conforme Documento de Área da Educação elaborado pela Capes, abrangem a exigência de titulação mínima de doutorado reconhecido ou revalidado no Brasil, regularidade e qualificação da produção científica, vinculação institucional ativa e dedicação às atividades acadêmicas do programa. Além disso, o docente deve apresentar inserção em projetos de pesquisa articulados com a área de concentração e com as linhas de pesquisa do programa (Brasil, 2023d). As exigências para compor o quadro docente refletem uma lógica de qualificação permanente, baseada na avaliação de indicadores, como orientação concluída, produtividade bibliográfica, envolvimento em projetos financiados, participação em bancas e impacto da produção no campo da Educação.

Na análise dos dados da Tabela 8, levantou-se que o ano de início da carreira dos pesquisadores entrevistados, no ensino superior, varia entre 1972 e 2002, o que remete a 53 e 23 anos de profissão, respectivamente, tomando como base o ano vigente da pesquisa. Ao se avaliarem algumas medidas descritivas do tempo de carreira, tem-se um tempo médio de 37,8 anos e a mediana igual a 40 anos, indicando que 50% dos docentes têm tempo de carreira abaixo de 40 anos, e 50% acima.

Tabela 8 – Distribuição de frequência para ano de início da carreira no ensino superior dos pesquisadores entrevistados

Ano	Nº Pesquisadores	Representação %
1972	1	9%
1977	1	9%
1983	2	18%
1985	2	18%
1987	2	18%
1998	1	9%
1999	1	9%
2002	1	9%
Total	11	≈100%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Acerca da formação de origem dos pesquisadores atuantes no campo do Financiamento da Educação, a tabela 9 revela uma predominância da graduação em Pedagogia (28%), seguida por Economia (18%), Física (18%) e outras áreas, como Serviço Social, Ciências Sociais, Engenharia Civil e Matemática representando 9% cada. Mesmo com a diversidade formativa,

o predomínio da Pedagogia indica que, apesar da forte presença de abordagens econômicas e quantitativas, há uma base pedagógica significativa que tensiona o debate em torno das finalidades e usos dos recursos educacionais, apontando para uma disputa simbólica em torno da definição legítima do objeto de estudo.

Tabela 9 – Distribuição de frequência para curso em que a graduação foi realizada pelos pesquisadores entrevistados

Curso	Nº Pesquisadores	Representação %
Pedagogia	3	28%
Economia	2	18%
Física	2	18%
Serviço Social	1	9%
Ciências Sociais	1	9%
Engenharia Civil	1	9%
Matemática	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

A tabela permite interpretar o Financiamento da Educação como um subcampo acadêmico híbrido, atravessado por diferentes formas de capital simbólico. Os pesquisadores oriundos da Pedagogia tendem a acumular capital específico no campo educacional, enquanto os economistas e físicos, com formação mais técnica e quantitativa, aportam capital científico associado à legitimidade das ciências "duras". Tal composição cria uma arena de disputas pelo monopólio da autoridade legítima para definir o que é e como deve ser estudado o Financiamento da Educação. Nesse contexto, o *habitus* de cada agente que compõe a rede de pesquisa – isto é, o conjunto de disposições incorporadas em suas trajetórias formativas – orienta práticas, visões de mundo e critérios de validade científica, gerando “*clivagens do eu*” no interior do campo (Bourdieu, 2017, p. 42).

As tabelas 10 e 11 mostram que 82% dos mestrados e 91% dos doutorados dos docentes foram realizados na área da Educação, com pequenas variações em Estudos Latino-Americanos e Ciências Sociais. Essa concentração revela uma forte homogeneidade disciplinar, indicando que o campo do Financiamento da Educação é, majoritariamente, constituído por sujeitos com formação e *habitus* oriundos da própria área educacional. Isso reforça a ideia bourdieusiana de que o *habitus* – entendido como um sistema de disposições incorporadas – guia as escolhas formativas e as práticas acadêmicas, de forma a reproduzir valores, métodos e visões de mundo dominantes no interior do campo (Bourdieu, 2004a).

A formação dominante em Educação conforma um *habitus* que valoriza determinadas abordagens e referenciais teóricos, o que pode tanto fortalecer a identidade do campo quanto limitar sua abertura a olhares interdisciplinares, como os oriundos da Economia ou das Ciências Sociais.

Tabela 10 – Distribuição de frequência para curso em que o mestrado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados

Mestrado	N	%
Educação	9	82,0
Estudos Latino-americanos	1	9,0
Sociologia	1	9,0
Total	11	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

Tabela 11 – Distribuição de frequência para curso em que o doutorado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados

Doutorado	N	%
Educação	10	91,0
Ciências Sociais	1	9,0
Total	11	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

A tabela 12, por sua vez, aponta uma maior diversidade nos países de realização do pós-doutorado, com 43% nos Estados Unidos, 29% no Brasil e os demais em países, como Chile e Espanha. Essa tendência sugere que, à medida que os pesquisadores avançam em suas trajetórias acadêmicas e acumulam capital científico, passam a buscar inserção em espaços internacionais como forma de distinção simbólica. Conforme Bourdieu (2017), os agentes acadêmicos competem por posições de prestígio no campo e, nesse processo, acumulam diferentes tipos de capital – científico, social, cultural e simbólico – que legitimam sua autoridade. O pós-doutorado internacional não apenas amplia os repertórios teóricos e metodológicos dos agentes, como pode ser interpretado como uma estratégia de distinção, por meio da qual os pesquisadores reforçam sua posição e buscam reconhecimento além dos limites nacionais, incorporando simbolicamente o prestígio associado a instituições estrangeiras, cujos títulos são socialmente percebidos como detentores de maior prestígio.

Tabela 12 – Distribuição de frequência para país em que o pós-doutorado foi realizado pelos pesquisadores entrevistados

Pós-Doutorado	N	%
Brasil	2	29,0
Chile	1	14,0
Espanha	1	14,0
Estados Unidos	3	43,0
Total	7	100,0

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa, 2025.

No conjunto, as tabelas evidenciam um campo relativamente coeso quanto à formação inicial, mas que revela mobilidade e diferenciação simbólica nas etapas posteriores da carreira, especialmente através do pós-doutorado. Como afirma Bourdieu (1989), o poder simbólico reside na capacidade de fazer reconhecer como legítimos determinados percursos e credenciais, o que, neste caso, se expressa tanto na titulação quanto na internacionalização seletiva, revelando a lógica de campos consolidados, onde a reprodução do capital científico exige não apenas conformidade com os valores internos (via *habitus* e formação homogênea), mas também estratégias externas de acumulação de prestígio, como o trânsito internacional. Como afirma Bourdieu (1989, p. 10), “o poder simbólico é o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo”. Nesse contexto, o reconhecimento internacional passa a operar como uma forma de consagração simbólica que reforça posições no campo nacional.

Os dados apresentados permitem identificar o perfil dos agentes entrevistados, revelando como diferentes tipos de capitais estão distribuídos entre eles. Essa distribuição é fundamental para compreender a estrutura do subcampo Financiamento da Educação, especialmente no contexto das relações interinstitucionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação das IFES nordestinas e dos coordenadores de pesquisas nacionais que atuam na temática. O referido campo se configura como um espaço de forças, onde os agentes ocupam posições desiguais decorrentes da maneira como os capitais – sejam eles acadêmicos, científicos, institucionais ou simbólicos – são distribuídos entre os pesquisadores.

Assim, torna-se possível entender esse subcampo não como um ambiente homogêneo, mas como um campo dinâmico, marcado por posições variadas que refletem disputas e estratégias de acumulação e reconhecimento. A relação estabelecida entre os diferentes agentes contribui para reforçar a ideia de que o subcampo é composto por forças que se articulam e se diferenciam conforme o acesso e a distribuição dos capitais disponíveis. Dessa forma,

compreende-se que as oportunidades de consagração e reconhecimento acadêmico não são igualmente acessíveis, mas dependem da posição ocupada por cada agente no interior do campo.

A aproximação dos pesquisadores com a temática do Financiamento da Educação, conforme evidenciam as falas dos entrevistados, revela-se profundamente vinculada a um processo de engajamento progressivo no jogo científico e político do campo da Política Educacional, no qual o objeto de pesquisa passa a ser percebido como socialmente relevante, intelectualmente legítimo e digno de investimento. Esse engajamento não se limita a uma escolha racional posterior, mas se constrói ao longo das trajetórias sociais, profissionais e militantes dos agentes, configurando aquilo que Bourdieu denomina *illusio*, isto é, a crença compartilhada no valor do jogo e nos interesses que ele mobiliza (Bourdieu, 1996, 2004b).

As experiências relatadas pelos entrevistados indicam que o interesse pelo Financiamento da Educação emerge, inicialmente, como resposta a problemas concretos vivenciados no cotidiano da docência, da militância estudantil e da atuação sindical, antes mesmo de se consolidar como objeto acadêmico formal. No depoimento do pesq._04, por exemplo, a vinculação direta entre financiamento e condições de trabalho docente evidencia a constituição precoce de uma *illusio* orientada pela defesa da educação pública.

Como eu te disse, eu sempre fui professor da rede pública. Comecei a dar aula em 78, estava no segundo ano de física. Mas eu também sempre fui meio militante. [...] isso foi me abrindo a cabeça em especial porque a questão do financiamento está diretamente ligada à questão salarial dos professores (pesq._04).

Essa fala explicita que o investimento no tema do financiamento não decorre apenas de exigências acadêmicas, mas de uma crença prática na centralidade política e social do objeto. Segundo Bourdieu (1996), é essa adesão tácita ao jogo que leva os agentes a reconhecerem determinados problemas como dignos de serem pesquisados, discutidos e disputados no interior do campo científico. De modo semelhante, a atuação institucional relatada pelo pesq._09, no contexto da redemocratização e da Constituinte, evidencia uma *illusio* coletiva, construída no interior das entidades científicas e associativas, em torno da defesa do Financiamento da Educação pública como eixo estratégico das políticas educacionais.

A Anpae se articulou com as outras entidades, associações da área de educação, no que nós chamamos o Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte. A Anpae ficou encarregada das pautas de financiamento da educação, de gestão democrática e financiamento da educação (pesq._09).

Nesse caso, o interesse ultrapassa o plano individual e assume uma dimensão coletiva e institucional, reforçando o entendimento de que o campo científico se articula a outros campos sociais – como o político e o sindical –, sem perder sua autonomia relativa. A adesão ao jogo do Financiamento da Educação passa, assim, a estruturar tanto práticas militantes quanto estratégias acadêmicas. As falas do pesq._06 e do pesq._03 reforçam esse argumento ao demonstrarem que a escolha do financiamento como objeto de pesquisa se dá no cruzamento entre disposições incorporadas (*habitus*) ao longo da militância estudantil e oportunidades objetivas oferecidas pelo campo acadêmico, como a orientação de pesquisadores consagrados.

Eu tinha toda uma trajetória na graduação de movimento estudantil. Era mais verbas para educação... [...] aí eu falei, gente, acho que eu queria ver a questão financeira (pesq._06).

[...] o meu orientador de mestrado foi o Melchior [...] que era, na época, uma autoridade brasileira em financiamento (pesq._03).

Esses depoimentos evidenciam que a *illusio* se fortalece à medida que o agente reconhece no campo acadêmico espaços legítimos de disputa e consagração do objeto, incorporando disposições que orientam suas escolhas temáticas, metodológicas e institucionais. Como destaca Bourdieu (1996), o investimento no jogo científico está indissociavelmente ligado à percepção das recompensas simbólicas possíveis no interior do campo.

Mesmo trajetórias aparentemente distantes do campo educacional, como a relatada pelo pesq._07, revelam a incorporação da *illusio*, a partir da conversão de capitais específicos – neste caso, o capital técnico-metodológico – em capital científico reconhecido no subcampo do Financiamento da Educação: “Acho que a única ligação era o fato de eu ser engenheiro e ter facilidade em números” (pesq._07). Tal conversão reforça a ideia de que a *illusio* não é homogênea, mas se constrói de maneira diferenciada, conforme as posições ocupadas e os capitais mobilizados pelos agentes no interior do campo.

Nesse sentido, as dinâmicas de consagração simbólica e diferenciação observadas nas trajetórias acadêmicas dos pesquisadores não podem ser compreendidas de forma dissociada das condições históricas e sociais que presidiram a constituição do próprio campo de pesquisa em Financiamento da Educação no Brasil. Antes de se expressarem como estratégias acadêmicas formalizadas – como a titulação e a internacionalização seletiva –, tais disposições foram sendo construídas ao longo de um período marcado por intensos debates públicos e transformações no âmbito das políticas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2004).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em anos subsequentes, com a formulação da LDB nº 9.394, em 1996, o movimento das políticas educacionais ganha força e

passa a se constituir como aparato jurídico e político-administrativo, com o objetivo de instituir inúmeras políticas direcionadas à educação pública. No mesmo ano, aprova-se a Emenda Constitucional nº 14, que institui o Fundef⁶⁵, regulamentado pela Lei nº 9.424, e, depois, transformando-se no Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Importante salientar que a consolidação do Financiamento da Educação como objeto legítimo de investigação acadêmica, especialmente a partir dos anos 1990, não se deu apenas por força dos marcos normativos e institucionais então estabelecidos, mas também pela necessidade objetiva de produção de conhecimento coletivo capaz de acompanhar, interpretar e avaliar políticas de grande complexidade e abrangência nacional, como o Fundef e, posteriormente, o Fundeb.

As falas dos entrevistados indicam que essas políticas funcionaram como gatilhos estruturantes para a conformação de redes de pesquisa, ao exigirem abordagens comparativas, articulação interinstitucional e circulação ampliada de informações. Como destaca o pesq._09, o Fundef não apenas consolidou uma concepção específica de financiamento educacional, fortemente influenciada por perspectivas econômicas e por organismos internacionais, como também impulsionou a necessidade de acompanhamento crítico de sua implementação, favorecendo a constituição de redes de pesquisadores:

Era anos 90, quando veio a ideia do Fundef. [...] foi um instrumento importante para amarrar a garantia do financiamento para a universalização do ensino fundamental. E com o Fundef, claro, a gente aprendeu muitas coisas sobre... E, numa reunião, eu creio que, da minha memória, eu localizo muito este projeto de uma rede de pesquisadores, porque era importante ver como o Fundef estava sendo interpretado e praticado (pesq._09).

Essa fala explicita a constituição do campo como espaço de relações e disputas simbólicas, no qual a implementação de uma política pública relevante redefine posições, objetos e estratégias científicas. Trata-se de um momento de reconfiguração do campo, em que novos temas ganham centralidade e passam a ser reconhecidos como social e cientificamente legítimos, exigindo a mobilização de capitais específicos e a articulação entre agentes posicionados de forma diferenciada (Bourdieu, 2004b). O depoimento do pesq._05

⁶⁵O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, que vigorou de 1998 a 2006. Em sua substituição, foi criado o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Disponível em: [Ministério da Educação](#). Acesso em: 06 ago. 2025.

reforça essa interpretação ao evidenciar como o ingresso na temática do financiamento se deu de forma progressiva, articulando trajetória acadêmica individual e inserção em projetos coletivos estruturados em rede, como o Obeduc⁶⁶:

Eu terminei o mestrado e já ingressei no doutorado com a temática do Fundef, era Fundef ainda em 96. Então, é ali que eu tomo contato com essa pesquisa. Depois em 2008, 2010, quando começa o primeiro trabalho, o primeiro Obeduc, [...] ali eu ingresso com mais intensidade e acompanho a pesquisa (pesq._05).

Observa-se a incorporação de um *habitus* científico orientado para o trabalho coletivo, para a pesquisa empírica e para a continuidade temática, disposições essas que se consolidam à medida que o agente se insere de modo mais estável no campo. A trajetória relatada evidencia como o *habitus* se ajusta às estruturas objetivas do campo, reforçando práticas reconhecidas como legítimas e valorizadas no interior do subcampo em foco. De modo convergente, o pesq._03 enfatiza o papel das associações científicas como instâncias privilegiadas de articulação e legitimação das pesquisas em rede, demonstrando como o campo se estrutura a partir de espaços coletivos de reconhecimento e consagração.

Olha, a pesquisa do Fundef, que foi a primeira grande, foi o seguinte, quando saiu o Fundef, nós lá na USP tínhamos um grupo [...] resolvemos fazer uma pesquisa sobre o Fundef, de avaliação do Fundef. Aí nós fomos para uma reunião da Anped e resolvemos convidar algumas pessoas para integrar, para fazer uma pesquisa nacional (pesq._03).

Essa fala revela a dimensão relacional do campo científico, no qual a capacidade de mobilizar pares, constituir redes e coordenar pesquisas nacionais se converte em capital científico e simbólico. Trata-se de um processo típico de campos em consolidação, nos quais a definição legítima do objeto e dos modos de investigação passa a ser disputada coletivamente (Bourdieu, 2017). O relato do pesq._04 aprofunda essa compreensão ao explicitar a continuidade das pesquisas em rede, a circulação de lideranças e a formação de novos pesquisadores no interior desses projetos, evidenciando mecanismos de reprodução e renovação do campo.

E no caso de uma pesquisa em rede, como a gente fez, a gente fez essa primeira do Fundef, depois a gente fez uma do custo aluno e da valorização. Depois a gente fez aquela que da remuneração, e eu fiz antes uma que foi sobre o final do Fundef, o começo do Fundeb... Aí foi mais regional, foi aqui

⁶⁶O programa Observatório da Educação é fruto de parceria entre a Capes e o Inep. Foi instituído em 2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em Educação. O Obeduc visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (Capes, 2022). Disponível em: Obeduc se firma como programa de estímulo a pesquisas voltadas à formação de recursos humanos em educação — CAPES. Acesso em: 04 jan. 2026.

em São Paulo. Foi Lisete Arelaro, Theresa Adrião, Marcos Bassi, Adriana Dragone [...]. E depois a gente entrou, fez esse da remuneração, que no primeiro momento eu fui o coordenador por quatro anos, e depois foi o Marcos Bassi, Rosana Gemaque... os três coordenadores, por mais quatro anos. E depois eu fui fazer pesquisa com a Márcia Jacomini, com uma pesquisa regional em São Paulo sobre a política da República de São Paulo. Mas em todos eles, assim, são grupos grandes... (pesq._04).

No campo científico, a interação está relacionada ao processo de trocas acadêmicas e constitui a “expressão das relações de forças objetivas entre os agentes envolvidos e, mais precisamente, entre os campos diferentes em que eles são implicados” (Bourdieu, 1989, p. 55). Essa dinâmica evidencia a articulação entre posições dominantes e posições em formação no interior do campo, bem como os processos de transmissão de capitais científicos e de incorporação de disposições favoráveis à pesquisa coletiva. Dessa forma, a análise das falas dos entrevistados permite compreender que o subcampo Financiamento da Educação se estrutura não apenas por condições institucionais e normativas – como aquelas inauguradas pela Constituição Federal de 1988, pela LDB nº 9.394/1996 e pelos mecanismos de financiamento educacional –, mas também por um forte investimento simbólico dos agentes no valor do objeto em disputa. Esse investimento, expresso na *illusio*, sustenta a permanência, a dedicação e a produção científica dos pesquisadores, orientando suas práticas e estratégias no interior do campo.

Neste sentido, pode-se afirmar que a temática Financiamento da Educação se constitui como objeto legítimo de investigação porque é reconhecido, pelos agentes envolvidos, como um problema central para a compreensão e a transformação das políticas educacionais. É essa crença compartilhada – socialmente construída e historicamente situada – que permite compreender por que e como os pesquisadores se engajam no referido subcampo, reproduzindo e, ao mesmo tempo, tensionando as hierarquias e disputas que o estruturam.

Os espaços acadêmicos voltados para a colaboração, frequentemente organizados na forma de redes de pesquisa, constituem ambientes centrais para a formação científica de seus integrantes. Esses espaços favorecem a convivência entre pesquisadores em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas, possibilitando processos de aprendizagem intergeracional, circulação de saberes e construção coletiva do conhecimento. Pesquisadores em início de carreira encontram, nessas redes, oportunidades de socialização científica e de definição progressiva de seus objetos de estudo, enquanto pesquisadores mais experientes também se beneficiam do intercâmbio intelectual e do aprofundamento reflexivo proporcionado pelo trabalho colaborativo. Essa dimensão formativa das redes é corroborada pelas falas dos entrevistados, que ressaltam a importância da articulação entre diferentes etapas de formação

como elemento dinamizador do debate acadêmico. Conforme destaca o pesq._11, a convivência entre pesquisadores em distintos estágios contribui para a oxigenação dos debates e para a formação de novos quadros no campo da pesquisa educacional.

[...] a importância dessa relação intergeracional e entre etapas de formação dinamiza, oxigena os debates. Também compor uma rede de pesquisa na condição de um pesquisador que integra um grupo de pesquisa...Então, acho muito importante pra formação do futuro pesquisador, pesquisadora participar dessas relações, dessas pesquisas interinstitucionais (pesq._11).

De modo semelhante, o pesq._01 aponta que a inserção inicial em atividades vinculadas às redes possibilita aos sujeitos reconhecer afinidades temáticas e construir, gradualmente, seus projetos de pesquisa, ampliando o repertório de experiências acadêmicas.

A maioria tem interesse em fazer uma pós-graduação e participam inicialmente como alunos especiais em algumas disciplinas para irem se descobrindo e apontar aquele estudo que melhor coaduna com sua experiência profissional. A pesquisa em rede abre mais o leque de atividades escolares (pesq._01).

Conforme assinalam Leite *et al.* (2014), a colaboração em rede apresenta uma ambivalência constitutiva, pois, ao mesmo tempo em que favorece a troca de experiências, saberes e oportunidades de produção científica – materializadas em publicações de autoria compartilhada –, também pode acarretar dificuldades de relacionamento, competição, frustrações e conflitos. Essa tensão entre potencialidades e limites aparece de forma recorrente nas falas dos entrevistados, sobretudo no que se refere à constituição, manutenção e sustentabilidade das equipes de pesquisa.

[...] conectar parceiros de investigação através das redes de pesquisa proporcionaria a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializado em publicações que multiplicam autorias. Por outro lado, podem carrear dificuldades de relacionamento, pontos fracos na rede, competição, repetição de erros, frustrações e conflitos (Leite *et al.*, 2014, p. 294).

Um dos desafios mencionados diz respeito à rotatividade dos integrantes. Segundo o pesq._10, as redes costumam contar com um número expressivo de estudantes de pós-graduação, cuja permanência nem sempre é assegurada, o que impacta diretamente a continuidade das atividades coletivas. Ainda assim, o entrevistado reconhece o valor formativo desses espaços:

Em geral, as redes contam com um número significativo de estudantes de pós-graduação e nem sempre é seguro que eles permaneçam nas redes, fortalecendo-as. Isto significa, quase sempre, muita rotatividade entre os componentes da rede. No entanto, vendo pelo lado dos participantes, de um modo geral, é bem interessante se ter um espaço perene de trocas de

experiências, o que facilita o desenvolvimento de suas pesquisas individuais, que configuram a rede (pesq._10).

A rotatividade relaciona-se, em grande medida, à presença de pesquisadores em processo formativo – como estudantes de iniciação científica e de pós-graduação – que, ao concluírem essas etapas, podem se afastar da pesquisa acadêmica. Soma-se a isso a dificuldade de conciliar trabalho, estudo e participação nas redes, bem como as condições objetivas de trabalho docente no ensino superior. Reduzir tais níveis de rotatividade demanda, portanto, o reconhecimento das necessidades dos membros da equipe e a adoção de estratégias organizacionais capazes de favorecer o engajamento e a permanência dos participantes.

Apesar desses desafios, os entrevistados são unânimes em reconhecer que os benefícios da pesquisa colaborativa superam seus limites. As redes ampliam a socialização do conhecimento, a circulação das produções científicas e a realização de intercâmbios acadêmicos. A gestão das divergências e a pactuação coletiva aparecem como elementos centrais para a sustentabilidade das redes, exigindo abertura ao diálogo, definição de parâmetros comuns e capacidade de mediação por parte das lideranças.

Os pontos positivos e os benefícios são maiores do que os desafios. As perspectivas, eu acho que... porque a gente tem essa questão da ampliação da rede de pesquisa, socialização dos conhecimentos. Quando a gente faz um encontro nacional de uma rede de pesquisa, todos os estudantes vão, apresentam seus projetos, seus textos. A divulgação do conhecimento científico, a publicação também em periódicos, os intercâmbios que a gente tem, às vezes, por exemplo, o programa nosso tem uma revista, de outro programa tem uma revista, a gente já faz um dossiê...(pesq._08).

Acho que o melhor é, na verdade, você abrir a discussão no grupo e pactuar as coisas. Eu acho que quanto mais democrático o grupo for no sentido de conseguir as pactuações, melhor. Inclusive para tratar as divergências (pesq._03).

É trabalhar com metodologias em comum, com referenciais teóricos comuns, ou dialogando entre, porque a gente faz muita pesquisa também, como nós dizemos aqui, entrelinhas. Nas entrelinhas, quer dizer, nos espaços de ambiguidade e nos espaços dos trabalhos (pesq._09).

E também a pesquisa em rede tem que ter uma certa... Quer dizer, as pessoas têm que seguir determinados parâmetros comuns (pesq._06).

[...] o que alimenta a mola propulsora da pesquisa é o financiamento da pesquisa. O financiamento da pesquisa para a rede é fundamental. Obviamente que o alinhamento teórico, metodológico e a convergência dos mesmos interesses fazer trabalhar aquele objeto é fundamental, mas também é fundamental existir financiamento (pesq._07).

Quanto à disponibilidade financeira para o avanço da pesquisa no Brasil, evidencia-se uma inconstância histórica na liberação desses recursos governamentais devido às mudanças

nas prioridades políticas a cada nova gestão. A variação nas disponibilidades traz impactos diretos no desenvolvimento científico. Por outro lado, no tocante ao tempo dedicado aos encontros de trabalho nas redes de pesquisa, nota-se que muitos pesquisadores se encontram sobrecarregados com atividades educacionais e administrativas decorrentes das exigências do modelo produtivo vigente. Essa pressão resulta numa tendência de priorização seletiva das atividades em detrimento de compromissos considerados menos urgentes.

Esses elementos evidenciam que as redes de pesquisa constituem espaços dinâmicos, marcados por tensões, negociações e ajustes permanentes. Sua consolidação demanda flexibilidade, reconhecimento mútuo e confiança entre os participantes, conforme assinalam Boavida e Ponte (2002), ao enfatizarem a necessidade de construir uma lógica de trabalho colaborativo baseada no respeito às diferenças e na responsabilização coletiva. Nessa perspectiva, os coordenadores “muitas vezes são a liga” (pesq._06) na formação e constância das redes de pesquisa.

É, o nó de fazer rede não é um nó de estrangular e rebentar a corda, ou não deixar mais o sangue passar nas veias, porque senão a gente mata a rede, ela tem que ter a flexibilidade, ela tem que ter movimento. Não pode asfixiar... E outra coisa, uma rede se faz com os espaços, e as linhas entre os nós, têm que ser do mesmo tamanho. Então, a gente tem que trabalhar a questão do desenvolvimento, da formação (pesq._09).

[...] acho que tem perfis, existem perfis que são [aglutinadores]... não dá para negar que existem perfis que eu acho que aglutinam e perfis que não aglutinam tanto. Então, isso também é importante (pesq._06).

Eu acho que os coordenadores têm que ter muita paciência. É, porque... Eu diria assim, tem que ter paciência e tem que ter capacidade de centralização. Porque, o que acontece... Para ser uma pesquisa [em rede], você tem que ter metodologias e coleta de dados muito padronizadas (pesq._03).

Mas é importante que o coordenador seja uma pessoa bem dinâmica, que saiba ouvir, saiba ponderar para fazer uma boa mediação, porque existem interesses, não que sejam interesses mesquinhos, mas muitas vezes a pessoa acha que o certo é desse jeito, o outro acha que o certo é daquele jeito, para fazer o encaminhamento da pesquisa. E é preciso que o coordenador tenha essa habilidade de ouvir e fazer os encaminhamentos... (pesq._07).

No que tange à habilidade de administrar as diferenças, é importante ressaltar que uma rede de pesquisa, em sua essência, é composta por pesquisadores associados a diversas instituições de ensino, programas de pós-graduação, localizações geográficas, nacionalidades e outras variáveis, como a formação acadêmica. Esses aspectos contribuem para a constituição de modos distintos de desenvolvimento investigativo. Neste contexto, o papel do coordenador

e dos integrantes da rede consiste na adoção de estratégias que minimizem essas contradições e viabilizem um ambiente propício à construção colaborativa do conhecimento.

As concepções e os modos de trabalho colaborativo, que foram debatidos e estabelecidos pelos integrantes para o desenvolvimento das atividades da rede de pesquisa, devem atuar como guias para os participantes, sem, no entanto, serem impostos de maneira autoritária ou limitarem a individualidade e o processo criativo de cada membro e do grupo. As expressões individuais, assim como as coletivas, precisam ser valorizadas quando surgem novas possibilidades ou direções para a construção do trabalho investigativo apresentado na rede de pesquisa. Isso parte da compreensão de que nenhuma decisão é irreversível e que não existe um método de investigação que seja absoluto.

Então, é para nos constituir mais fortes. Solidários no trabalho, mas respeitando muito autonomias e fomentando, incentivando novas ideias, novas posições divergentes etc. (pesq._09).

Olha, eu acho que as redes são fundamentais para a gente, na academia, construir resultados de pesquisa que sejam relevantes do ponto de vista do grande debate. [...] Em um país como o Brasil, ter pesquisas nacionais faz muita diferença. Então, as redes são fundamentais nisso, inclusive de fortalecimento da universidade (pesq._03).

[...] aproximação entre os pesquisadores de outras universidades fortaleceu muito esse nosso fazer enquanto pesquisador. E ajudamos também a formar uma rede de pesquisadores local... Hoje nós temos muitos pesquisadores que são frutos desse trabalho de rede. Conseguimos fortalecer uma área de estudo importante para a compreensão dessa realidade que tem a ver com as políticas educacionais, o financiamento da educação. Elas [pesquisas em rede] fortaleceram não só a mim, enquanto pesquisador, mas um coletivo, uma geração de pesquisadores locais, que sem essa rede, nós com certeza não teríamos (pesq._07).

Você constrói relações, você se projeta nacionalmente, você consegue, se envolver a nível nacional. Se você não faz com rede, não vai ser, vai ser apenas local, né? A única forma de fazer uma coisa que é comparativo, que compara regiões e contextos diferentes, é através de uma rede. E participação na rede é maravilhosa, porque você conhece pessoas nacionalmente, eu conheço pessoas agora que eu só conhecia por causa dessas pesquisas (pesq._02).

Em síntese, reconhece-se que a rede de pesquisa se configura como um espaço dinâmico de construção e, por isso, deve estar inserida em um processo contínuo de transformação. Essa característica demanda um olhar atento por parte da coordenação e dos membros, permitindo o reconhecimento das mudanças internas e externas que impactam o ambiente de pesquisa e as condições necessárias para sua elaboração. Assim, torna-se essencial promover as alterações e adaptações requeridas para assegurar sua continuidade. Dentre os frutos deixados pelas pesquisas nacionais realizadas em rede destaca-se a criação de uma associação científica

voltada para o Financiamento da Educação, a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – Fineduca – e uma revista que tem o mesmo nome, uma das contribuições mais valiosas para este subcampo da Política Educacional.

A melhor coisa que aconteceu com o financiamento é a Fineduca. Quer dizer, o fato de que criou uma associação, que existe até hoje, que tem uma revista que está publicando artigos. Isso era tudo resultado desse trabalho de rede. Então, isso foi uma forma de realmente consolidar e dar continuidade ao trabalho. Essa criação de uma associação de acadêmicos (pesq._02).

Ela [Fineduca] foi criada lá no evento que nós participamos lá em São Paulo, na PUC de São Paulo... É um dos pontos que chama a atenção, às vezes, de onde é que surge a ideia para se começar os grupos, as redes de pesquisa nacionais, assim, o que dão origem a redes que se continuam... Porque a Fineduca é um exemplo do que começou numa pesquisa e aí está aí hoje (pesq._07).

Acho que a gente só consegue ter hoje, sei lá, acho que tivemos mais de 150 trabalhos no último encontro da Fineduca graças às redes... claramente graças às redes. Se a gente não tivesse as redes, não tivesse a Fineduca, que, num certo sentido, canaliza e fomenta, a gente não teria essa produção (pesq._06).

Dessa forma, ao articular trajetórias individuais, marcos institucionais e práticas colaborativas, evidencia-se que as redes de pesquisa operam como princípio estruturante do subcampo do Financiamento da Educação, funcionando simultaneamente como estratégia científica, mecanismo de consagração simbólica e condição objetiva de produção do conhecimento na temática. Compreende-se, também, que a produção coletiva não resulta de uma participação homogênea, mas de trajetórias diferenciadas, nas quais o volume e o tipo de capital científico acumulado condicionam as possibilidades de cooperação. Os agentes centrais tendem a concentrar maior capacidade de articulação, ampliando sua visibilidade e sua influência simbólica no subcampo, enquanto os agentes periféricos revelam inserções mais restritas, ainda que relevantes para a sustentação de vínculos específicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O real é relacional.
(Pierre Bourdieu, 1989, p. 28)

Pesquisar um campo – neste caso, o subcampo Financiamento da Educação – implica uma análise simultaneamente sincrônica e diacrônica, isto é, a consideração tanto do conjunto de elementos que, em determinado momento, estruturam o objeto de estudo, quanto das transformações históricas que o atravessam ao longo do tempo. Trata-se de conceber o real como relacional, buscando compreender o objeto em sua inserção no contexto histórico, político e educacional brasileiro, bem como nas interações entre os diversos agentes e instituições que contribuem para a constituição desse subcampo, em interface com outros campos de conhecimento. Na realização da pesquisa, considerou-se que o campo acadêmico concernente não existe por si próprio, mas como parte do campo Política Educacional.

É nessa perspectiva que o presente estudo se propôs examinar a formação e atuação das redes de pesquisa em Financiamento da Educação no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior da região Nordeste. Buscou-se compreender os mecanismos de estruturação, consolidação e produção de conhecimento dessas redes dentro de um subcampo específico da Política Educacional. Para tanto, adotou-se uma abordagem teórica fundamentada nos conceitos de campo, *habitus* e capital, de Pierre Bourdieu, articulados de forma sinérgica, com ênfase na relacionalidade e no interesse que sustenta o engajamento dos agentes no jogo científico (*illusio*).

Para esta pesquisa, conceber o real como relacional mostrou-se fundamental para investigar as relações construídas por meio das lutas entre diferentes posições ocupadas pelos agentes nas redes de colaboração, especialmente no que se refere à produção do conhecimento no campo estudado. A construção do objeto, nesse sentido, pressupõe o encontro com o empírico e se realiza de modo processual, na inter-relação contínua entre os achados da pesquisa, os conceitos teóricos mobilizados e os aspectos contextuais pertinentes, pois, como assinala Bourdieu (1989, p. 26-27), a construção do objeto “[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural [...]”, mas sim, “[...] um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco [...]”. A partir dessa compreensão, a análise contemplou dados documentais, produção científica, redes institucionais e relatos de pesquisadores, o que possibilitou apreender o fenômeno investigado em sua complexidade histórica, relacional e simbólica.

Ao longo do processo de construção da tese, as questões-problema, inicialmente formuladas, orientaram de modo decisivo a organização do estudo e o desenvolvimento da escrita e da argumentação. A partir delas, foram definidos os principais aspectos condicionantes do subcampo Financiamento da Educação, considerados centrais para a compreensão de sua formação e atuação no Nordeste brasileiro. Esses aspectos foram analisados em níveis inter-relacionados: o dos agentes, compreendidos a partir de suas trajetórias acadêmicas e disposições; o institucional, entendido como o espaço das lutas pela autoridade científica e pelas disputas por recursos, marcadas por configurações desiguais; o da produção e comunicação científica, referente ao conhecimento produzido e legitimado pela comunidade acadêmica; e o dos grupos e redes, que diz respeito às inter-relações estabelecidas entre instituições, pesquisadores e áreas do conhecimento, cuja extensão e densidade constituem indicadores fundamentais do grau de institucionalização do campo.

Com efeito, tais condicionantes se intensificam à medida que as redes de pesquisa se estruturam como espaços privilegiados de articulação entre agentes, instituições e práticas científicas no subcampo Financiamento da Educação. Nessas redes, os agentes unem esforços na construção de um espaço relacional no qual as disputas se organizam em torno da definição e do reconhecimento de um objeto acadêmico legítimo, orientado por valores, crenças e práticas compartilhadas, que sustentam escolhas teóricas e metodológicas e favorecem a conformação de uma comunidade científica. Trata-se, portanto, de um espaço marcado por disputas simbólicas e materiais, no qual diferentes posições concorrem por autoridade, reconhecimento e capacidade de influência, configurando relações de força que estruturam o acesso a recursos, a visibilidade acadêmica e a legitimação do conhecimento produzido.

Para dar conta das questões de pesquisa, tornou-se necessário identificar, nos documentos analisados e nas falas dos participantes, as marcas constitutivas e representativas da prática social investigada, de modo a apreender os sentidos, dinâmicas e relações que estruturam o fenômeno em estudo. Nessa direção, tais marcas foram apreendidas mediante a *identificação e caracterização dos PPGEs a partir dos projetos de pesquisa cadastrados nas Linhas de Pesquisa (LPs) de/sobre Política Educacional e da produção acadêmica*, com ênfase na temática/subcampo Financiamento da Educação.

A análise evidenciou que a maioria dos projetos está alinhada à referida LP, revelando, contudo, uma distribuição institucionalmente concentrada: UFRN, UFPI, UFBA, UFPB e UFPE, em conjunto, respondem por aproximadamente 80% dos projetos na temática/subcampo investigado. Quando se observa especificamente a realização de projetos em rede colaborativa, essa concentração se intensifica, destacando-se UFRN, UFPI e UFBA, responsáveis por quase

90% das iniciativas em rede. Essa tendência se afunila ainda mais ao considerar a produção de teses e dissertações, uma vez que UFPI e UFRN concentram cerca de 40% do total produzido em Financiamento da Educação pelas nove IFES analisadas.

Tais achados revelam que essas IFES ocupam posições relativamente mais centrais no interior do subcampo, acumulando maior capital científico e capacidade de articulação institucional, o que lhes permite exercer maior poder de indução temática e de mobilização de parcerias na produção de conhecimento. Desse modo, a formação das redes de pesquisa não apenas expressa a cooperação acadêmica, mas também evidencia as relações de força e hierarquização que atravessam o campo científico regional, nas quais a centralidade institucional tende a reforçar a visibilidade e a consolidação do subcampo Financiamento da Educação.

No entanto, a análise dos dados aponta desafios. O número reduzido de projetos desenvolvidos em redes de pesquisa (n=82) – quando comparado ao total geral de projetos cadastrados na LP (n=1126) – revela que, embora a Política Educacional seja um campo marcado por encontros, associações científicas e possibilidades de cooperação (como Anped, ANPAE, FINEDUCA, ANFOPE etc.), a produção colaborativa institucionalizada ainda é limitada. Isso permite problematizar como as estruturas institucionais, os *habitus* acadêmicos, a distribuição de capitais e as dinâmicas de cooperação conformam a pesquisa em Política Educacional e, de maneira ainda mais evidente, o subcampo Financiamento da Educação no Nordeste.

Outro achado relevante diz respeito à *identificação de padrões, assimetrias e estratégias de legitimação dos grupos de pesquisa como instâncias estruturantes das redes através da produção científica dos agentes*. Na análise dos grupos aos quais os docentes orientadores estão vinculados, 50% trabalham temáticas correlatas à LP Política Educacional, tais como avaliação, gestão, financiamento etc., enquanto os outros 50% se concentram em agendas distintas. Essa configuração indica que o subcampo Financiamento da Educação se estrutura de forma relacional, articulando-se a problemáticas mais amplas e, simultaneamente, ocupando posições específicas para além do campo Política Educacional. Nesse sentido, tal dispersão temática não deve ser interpretada como fragilidade do subcampo, mas como evidência de sua capacidade de diálogo interdisciplinar e de sua inserção em questões estruturantes da educação brasileira.

A análise da produção científica dos pesquisadores no subcampo, evidenciou a predominância de artigos (49%) e capítulos de livros (46%) como principais formas de circulação do conhecimento, apesar dos capítulos de livros não serem valorizados no atual sistema de avaliação da pós-graduação. A produção de livros autorais, menos frequente (5%),

mostrou-se associada a processos de consagração acadêmica e a trajetórias mais consolidadas, reforçando distinções simbólicas no interior do campo. Esses achados confirmam que a produção científica opera simultaneamente como resultado e como mecanismo de reprodução das hierarquias institucionais. Em conjunto, UFPI, UFRN, UFC, UFBA e UFPB respondem por aproximadamente 79% do total produzido no subcampo Financiamento da Educação, evidenciando uma forte concentração institucional.

No levantamento de teses e dissertações sobre Financiamento da Educação, a UFC apresentou o maior número de agentes orientadores na temática (n=16), o que contribuiu para ampliar o volume de sua produção científica, sobretudo quando comparada a grupos com LPs mais homogêneas, mas com número reduzido de orientadores atuando no subcampo. Reconhece-se que tais resultados não derivam apenas de fatores institucionais, mas também de dinâmicas contingenciais que atravessam a escolha dos temas, movidos por interesses que são, simultaneamente, científicos e políticos. Essas contingências distintas influem sobre as escolhas dos pesquisadores, a saber: convites para integrar projetos ou programas, temas acadêmicos vinculados a problemas sociais emergentes, demandas de instituições ou órgãos governamentais, influência de grupos e pesquisadores mais experientes etc.

Por fim, buscou-se demarcar as *relações interinstitucionais de colaboração e posição dos agentes na produção de conhecimento em Financiamento da Educação no Nordeste*. A partir da caracterização geral dos pesquisadores/orientadores vinculados ao subcampo, os resultados indicaram a predominância do sexo feminino, bem como um perfil formativo majoritariamente associado à área educacional: 44% dos pesquisadores possuem formação inicial em Pedagogia, e as titulações de mestrado (59%) e doutorado (39%) concentram-se, sobretudo, na área de Educação. Em termos de trajetória acadêmica, observou-se que as regiões Nordeste e Sudeste prevalecem como principais espaços de formação (juntas, as regiões somam 74%), ao mesmo tempo em que se destaca a presença de uma parcela expressiva de docentes com formação no exterior (22%). No que se refere à etapa pós-doutoral, identificou-se que 61% dos pesquisadores realizaram pós-doutorado, sendo que, desse total, 58% foram desenvolvidos em centros de pesquisa estrangeiros, com destaque para instituições situadas na Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Espanha, França, Inglaterra e Portugal.

No que se refere aos agentes entrevistados, percebeu-se que os vínculos estabelecidos no interior das redes são marcados por laços afetivos e de pertencimento que se sobrepõem aos laços acadêmicos. Nas relações interinstitucionais, evidencia-se um forte processo formativo na constituição do subcampo Financiamento da Educação, no qual se verifica, simultaneamente, uma dinâmica de autorreprodução – por influência interna das próprias

trajetórias, disposições e alianças construídas pelos agentes – e de reprodução por influência externa, impulsionada por agendas e induções provenientes do Estado.

Esse processo, contudo, não ocorre de forma homogênea, mas mobiliza estratégias diversas para o fortalecimento e a visibilização do subcampo, destacando-se a influência de políticas públicas e programas educacionais, como Fundef, Fundeb e Obeduc, que contribuíram para redefinir posições, objetos e estratégias científicas no interior do campo ao longo do tempo. Entre as estratégias mobilizadas pelos pesquisadores, sobressai a busca por financiamento e publicação, bem como a intensificação das ações de cooperação em redes de pesquisa, especialmente como forma de atender às exigências dos editais das agências de fomento nacionais (Capes, CNPq, Finep) e as estaduais (FAPs).

Observou-se que, apesar de avanços relevantes, o Financiamento da Educação ainda se estrutura como um subcampo emergente, cuja consolidação depende do fortalecimento das redes colaborativas, da ampliação de incentivos institucionais e do reconhecimento de sua relevância estratégica para o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras. Essa condição se relaciona à própria estrutura hierárquica do campo científico, na qual as posições ocupadas por agentes e grupos são definidas pelo volume de capital simbólico e institucional acumulado; nesse contexto, as pesquisas sobre financiamento tendem a permanecer em posição subalterna em relação a subáreas mais consolidadas, como gestão e avaliação educacional.

À luz dos resultados obtidos, a pesquisa permite afirmar que a tese inicialmente formulada foi confirmada. Evidenciou-se que as redes de pesquisa em Financiamento da Educação se constituem como alianças colaborativas que articulam diferentes instituições e pesquisadores, com distintos graus de formação, operando como estratégias que contribuem para a ampliação da produção científica e para a circulação do conhecimento no subcampo. Ao favorecerem a cooperação acadêmica, essas redes também se mostraram fundamentais para a ascensão, o fortalecimento e a visibilização de temáticas emergentes no interior da Política Educacional, conferindo maior densidade e legitimidade científica ao Financiamento da Educação nas comunidades acadêmicas. A análise também demonstrou que tais processos se desenvolvem em um campo marcado por assimetrias estruturais, no qual a colaboração convive com hierarquias institucionais e simbólicas, o que não invalida a tese, mas a qualifica à luz de uma compreensão relacional do campo científico.

Quanto aos limites do estudo, destacam-se a delimitação empírica às IFES do Nordeste, visto a não adesão de quatro delas, e a dependência de bases secundárias, como o Currículo Lattes, que podem não apreender plenamente relações informais de colaboração, circulação acadêmica e dinâmicas de reconhecimento. Ainda assim, tais limites abrem possibilidades

relevantes para pesquisas futuras, especialmente por meio de estudos comparativos inter-regionais, aprofundamentos qualitativos das trajetórias dos pesquisadores, investigações sobre os efeitos das redes na formulação de políticas públicas e no processo de tomada de decisão governamental, bem como pela ampliação do diálogo com campos, como economia política, federalismo fiscal e financiamento público, de modo a fortalecer interfaces analíticas ainda pouco exploradas.

Em síntese, a tese demonstra que o Financiamento da Educação se configura como um subcampo em consolidação, estruturado por relações sociais complexas e atravessado por disputas simbólicas, cooperação e hierarquização. Ao alinhar teoria, empiria e análise relacional, o estudo contribui para uma compreensão mais crítica da produção do conhecimento em Política Educacional no Brasil e reafirma a relevância das redes de pesquisa como categoria analítica e empírica.

As evidências indicam, ainda, que tais redes são decisivas para viabilizar investigações de maior abrangência, formar novos pesquisadores e sustentar a institucionalização do subcampo, sendo expressão significativa desse processo a criação da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e de sua revista científica. Nesse sentido, recomenda-se o fortalecimento de políticas de indução e fomento capazes de reduzir assimetrias regionais, ampliar oportunidades de cooperação interinstitucional e garantir condições materiais e simbólicas para a continuidade das pesquisas em financiamento, estimulando agendas de longo prazo e consolidando espaços de produção e legitimação científica que ampliem a visibilidade e a capacidade de incidência do subcampo no debate educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Jonathan. The rise of research networks. **Nature**, London, v. 490, p. 335-336, out. 2012. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/490335a> . Acesso em: 23 jul. 2024.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>. Acesso em: 17 maio 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Grupos de pesquisa: formação ou burocratização? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 23, p. 133-138, novembro 2007.
- ÁVILA, Patrícia. A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico. **Sociologia – Problemas e Práticas**, nº 25, p. 9-49, 1997. Disponível em: Repositório do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa: A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico. Acesso em: 08 mar. 2025.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 17 - 42. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=91071>. Acesso em: 08 jun. 2019.
- BALANCIERI, Renato *et al.* A análise de redes de colaboração científica sob as novas tecnologias de informação e comunicação: um estudo na Plataforma Lattes. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 64-77, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/C65dbRvBt77DQ3TQfSmDtPx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fymZwZrwp8DNRcWXQbBXq6D/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BAUMGARTEN, Maíra. **Conhecimento e Redes: sociedade, política e inovação**. Apoio de ALAS – Asociación Latino-Americana de Sociología. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43-55, 2002. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida Ponte%20\(GTI\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida%20Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 11 jun. 2024.

BONNEWITZ, Patrice. **Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts**. Paris: Ellipses Éditions Marketing, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39, p. 122-155. Disponível em: <https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 2. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto**. Tucumán, Capital Federal: Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 15-57, abr. 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006, p. 183–191.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos).

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, Pierre. Elogio da sociologia: discurso de aceitação da medalha de ouro do CNRS. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 25-32, out. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. 1 reimp. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 20 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo** – Metodologia da pesquisa na sociologia. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965**. Brasília, DF, 1965. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. MEC, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. MEC, Brasília, DF, 1974a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. MEC, Brasília, DF, 1974b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho. 3. ed. Março de 1983. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27393. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, 2010. Volume 1.

Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Contribuição da Pós-Graduação Brasileira para o Desenvolvimento**

Sustentável: Capes na Rio+20/Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. **Caderno de Indicadores – Linhas de Pesquisa**. Memória da Pós-Graduação. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012b. Disponível em: Memória da Avaliação. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior. **Caderno de Indicadores – Projetos de Pesquisa**. Memória da Pós-Graduação. Sistema de Avaliação. Brasília, 2012c. Disponível em: Memória da Avaliação. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório Avaliação Quadrienal 2021**. Brasília, 2022a. Disponível em: Educação - Memória da área — CAPES. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ações e programas**. Brasília, DF, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas> . Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2024-2028**| versão preliminar. 19 de dezembro de 2023a. Disponível em: 19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Plataforma Sucupira. Sistema de Informações Georreferenciadas – Capes. **Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil**, 2023b. Disponível em: GEOCAPES. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil** – DGPP Lattes/CNPq. Brasília, DF. 2023c. Disponível em: Redes de Pesquisa - Glossário - Plataforma Lattes - CNPq. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Documento de área – Educação**. Brasília, DF, 2023d. Disponível em: Microsoft Word - Educação_Documento_APCN_NOVA_VERSÃO (1).docx. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Brasil forma mais de 1 milhão de mestres e doutores em 25 anos.** Notícias. Assessoria de Comunicação Social do MEC. 05 jun. 2024a. Disponível em: Brasil forma mais de 1 milhão de mestres e doutores em 25 anos — Ministério da Educação. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2024.** Brasília, DF: CGEE, 2024b. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Programas e cursos recomendados pela CAPES e reconhecidos pelo Ministério da Educação** - pela Localização. Observatório da Pós-Graduação. 2025a. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação. **Programas.** 2025b. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Linhas de Pesquisa.** 2025c. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Plataforma Sucupira.** 2025d. Disponível em: Plataforma Sucupira. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029.** Brasília: Capes, 2025e. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil** – DGP Lattes/CNPq. Brasília, DF. 2025f. Disponível em: O que é - Plataforma Lattes - CNPq. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes.** Brasília, DF, 2026. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 10 jan. 2026.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ministério da Educação – MEC. **Obeduc se firma como programa de estímulo a pesquisas voltadas à formação de recursos humanos em educação.** Brasília: Capes, 2022. Disponível em: Obeduc se firma como programa de estímulo a pesquisas voltadas à formação de recursos humanos em educação — CAPES. Acesso em: 04 jan. 2026.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (orgs.) **A sociedade em rede do conhecimento à acção política.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. *In: Congresso Português de Sociologia*, 5., 2004, Braga. **Actas...** Braga, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade operacional**. A Terra é Redonda, 13 maio 2024. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-universidade-operacional/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

COCK, Juliana Cristina Araújo do Nascimento *et al.* Operando com conceitos de Bourdieu: produtividade em pesquisa e hierarquias acadêmicas no campo da educação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e178932, 2018.

COUTINHO, Sonia Maria Viggiani *et al.* Redes acadêmicas para pesquisa e capacitação em meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma revisão crítica. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XV, n. 3, p. 165-184, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/kqxbh8WQ3kjDnyStLvr5xyK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200347&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 maio 2020.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p. 66-70, set./out. 1974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/hGZ6vTN4tBRx5yz86zKBWNt/?lang=pt>. Publicação nesta coleção em agosto de 2013. Acesso em: 12 jun. 2021.

DIDRIKSSON, Axel. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía**. 2006. Disponível em: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: [Rev88espec_05DOSSIE.pmd](#). Acesso em: 08 ago. 2023

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **A produção científica sobre financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação das instituições federais de educação superior no Nordeste brasileiro (2000-2017)**. 2018. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues. **O financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste: uma análise da produção do conhecimento nas universidades federais**. 2021. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

DUARTE, Maria de Jesus Rodrigues; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação em teses e dissertações no Nordeste brasileiro: um estudo de revisão. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 17, p. e4829034-18, 2023. Disponível em: O financiamento da educação em teses e dissertações no Nordeste brasileiro: um estudo de revisão. Acesso em: 25 fev. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, p. 75-80, ago. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1208>. Acesso em: 8 jan. 2020.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. In: FRANCO, M. E. D. P; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. (Orgs.). **Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento**. Pelotas: UFPel, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978 – 1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3-17, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1474/1469>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, set./dez. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, p. 124-132, set./dez. 2005. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fiel_d/anexo/a10n301.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: (PDF) GATTI, B.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M. Políticas docentes no Brasil. Acesso em: 01 nov. 2025.

GEMAUQUE, Rosana; GUTIERREZ, Dalva Valente; MENDES, Danielle Cristina de Brito. Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN): algumas reflexões sobre sua constituição, processos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 37-50, jul./dez. 2012.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 03 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Isac Pimentel. **(Entre)laços e nós: a constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no Nordeste do Brasil**. 2016. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GUIMARÃES, Isac Pimentel. Produção científica em redes de colaboração no campo da Política Educacional no Brasil (2000 - 2014). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1–38, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12322>. Acesso em: 21 jan. 2025.

HEY, Ana Paula Belém. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de. (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008, p. 217-250.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2003.

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. Disponível em: <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10315/9578>. Acesso em: 19 jun. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010). **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 653-675, set /dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8045/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 6, n. 12, 2012. DOI: 10.5380/jpe.v6i12.32270. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/32270>. Acesso em: 26 jan. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr./2002. Tradução de Alain François. Disponível em: C:\WINDOWS\Desktop\SciELO\es\or. Acesso em: 29 jan. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEE, Sooho; BOZEMAN, Barry. The impact of research collaboration on scientific productivity. **Social Studies of Science**, New York, v. 35, n. 5, p. 673-702, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0306312705052359> . Acesso em: 21 ago. 2024.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa. Um estudo internacional. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 263-286, mar. 2018.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro *et al.* Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 291-312, mar. 2014.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em rede de pesquisa. *In*: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. (Orgs.) **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Influências da avaliação no conhecimento produzido pelos pesquisadores em redes de pesquisa. *In*: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. (Org.) **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 121-161.

LIMA, Karina Kühl de; AMARAL, Daniel Capaldo. Práticas de gestão do conhecimento em grupos de pesquisa da rede Instituto Fábrica do Milênio. **Revista Gest. Prod.**, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 291-305, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/QrgNgxrsmCJzQM8TMy3myLJ/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 30 jul. 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. Os tempos hipermodernos. Trad. Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Alice Casemiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 717-752, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000300013>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, p. 70-74, ago. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1207/1213>. Acesso em: 8 jan. 2020.

MAIA, Maria de Fátima S.; CAREGNATO, Sônia Elisa. Co-autoria como indicador de redes de colaboração científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 18-31, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/3qFxqtsY5xyrwykDLfNMGDd/>. Acesso em: 25 dez 2024.

MAINARDES, Jefferson. Panorama dos grupos de pesquisa de Política Educacional no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, p. 1-25, 2021a.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de Pesquisa da área de Educação no Brasil: revisão de literatura. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, p. 1-23, 2021b.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08532, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053148532>. Acesso em: 15 out. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Grupos de pesquisa de política educacional: análise da opinião de líderes. **Educação Unisinos**, v. 26, 2022b. DOI: 10.4013/edu.2022.261.03. Acesso em: 04 fev. 2024.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional-explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativa**, Arizona: AAPE/EPAA, v. 24, n. 75, 2016. ISSN 1068-2341 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, p. 9-26, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MATOS, Cleide Carvalho de. **A produção científica e questões teórico-metodológicas dos líderes dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo inscritos no diretório de grupos do CNPq/Brasil**. 2016. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espíndola dos. Grupos de pesquisa de política educacional na região Norte: espaços mobilizadores de formação de pesquisadores. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 111-130, 2019.

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espíndola dos; COSTA, Waldelicy Lacerda da. Grupos de pesquisa sobre política educacional e as redes de pesquisas construídas por meio da produção científica em coautoria. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, e2014553, p. 1-13, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIORANDO, Bernardo Sfredo; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Mapeamento de redes de colaboração: detectando inovação e mudanças nas teias do conhecimento. *In*: LEITE, Denise; LIMA, Elizeth Gonzaga. (Orgs.). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração**: produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 181-200.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Concorrência e aliança entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 35-64, dez. 2009.

MOCELIN, Daniel Gustavo; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Redes Acadêmicas (verbete). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, v. 2. Brasília: Inep, p. 302, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção? *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES**. A. 1, n. 1, nov. 2009. p. 125-152.

NEITZEL, Odair; PELEGRINI, Camila. A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v.16, 1-18, e4486002, jan./dez. 2022. ISSN 1982-7199| DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994486>. Acesso em: 21 jun. 2024.

NEZ, Egeslaine de. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. 2014. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In*: **Pierre Bourdieu**: sociologia. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; PINTO, Jane Cristina da Silva. Marco regulatório da educação superior brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e08486, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8486>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PEREIRA, Elton Antônio Alves. **Redes de pesquisa em educação no Brasil**: análise epistemológica da produção da REDECENTRO, REIPPE e RIES (1998-2016). 2020. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

PROCOPIUCK, Mario; FREY, Klaus. Redes de políticas públicas e de governanças e sua análise a partir da websphere analysis. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 63-83, out. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/XCY67GbQDC5ZvxvJjvBMXvC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 30 jul. 2023.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. Bourdieu and doing policy sociology in education. *In*: GULSON, K. N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E. B. (Eds.). **Education policy and contemporary theory: implications for research**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2015. p. 15-26.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1987. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987. 2. reimp. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Grupos de pesquisa: limites e possibilidades na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Motrivivência**, ano 23, n. 36, p. 268-290, jun./2011. DOI: 10.5007/2175-8042.2011v23n36p268. Acesso em: 12 out. 2024.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

SANT'ANA, Ruth Bernardes. O trabalho em redes e grupos de colaboração em pesquisa: desafios contemporâneos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1143 - 1162, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2015v33n3p1143>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **A pós-graduação em educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Félix 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, p. 534-550, número especial, set./dez. 2009.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancisar. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-58.

SANTOS FILHO, José Carlos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancisar. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio-agosto, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Coord.). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 82-101.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Modelos institucionais de educação superior**. V. 7. Brasília: Inep, 2006. p. 67-92.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Antônia Almeida *et al.* (Coord.). **Produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil – 2000-2010: dados dos programas conceito 5 ou mais**. [banco de dados]. Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital/Chamada, CNPq/CAPES nº 07/2011. Feira de Santana: Cede, 2014. Disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2017.

SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs). **Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências**. Feira de Santana. UEFS Editora, 2016.

SILVA, Antônia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629-646, jul./set. 2017.

SILVA, Edna Lucia da. Rede científica e a construção do conhecimento. **Informação & Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/156> . Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. A racionalidade mercantil da Pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. *In*: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento, aproximações**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Paulo: Cortez, 2005.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149/4461>. Acesso em: 08 nov. 2020.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Pesquisa e avaliação no PNPG (2011-2020): fragilidades e potencialidades. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 303-324, set./dez. 2019. Disponível em: Holdings: Pesquisa e avaliação no PNPG (2011-2020): fragilidades e potencialidades. Acesso em: 20 jan. 2024.

TURNES, Luiza. **Políticas públicas para grupos de pesquisa: redes interinstitucionais e internacionalização da pesquisa**. Estudo de caso junto à UFSC. 2021. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. **Linhas de Pesquisa**. São Luís, MA, 2025. Disponível em: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/CCSO. Acesso em: 21 abr. 2025.

UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação. **Relatório de Atividades de 2008**. 30f. Teresina: NUPPEGE, 2009 (Mimeo).

UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação. **Regimento Interno Nuppege**. 7f. Teresina: NUPPEGE, 2022. (Mimeo).

UFPI – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. **Linhas de Pesquisa**. Teresina, PI, 2025. Disponível em: Linhas de Pesquisa - UFPI. Acesso em: 10 mar. 2025.

UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. **Linhas de Pesquisa**. Aracaju, SE, 2025. Disponível em: Portal de Programas de Pós-Graduação (UFS). Acesso em: 21 abr. 2025.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: Unesco, 1998.

URBIZAGÁSTEGUI-ALVARADO, Rubén. Elitismo na literatura sobre a produtividade dos autores. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 69-79, maio/ago., 2009. Disponível em: 2-2009.indd. Acesso em: 09 fev. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, maio/ago. 2009. Disponível em: Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. Acesso em: 17 abr. 2025.

VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. A pesquisa e a Universidade no Brasil: organização e institucionalização dos Grupos de Pesquisa em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 29-55, jan./jun. 2015.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - RELAÇÃO DOS 113 TRABALHOS SOBRE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COM TÍTULO, NOME DA IFES, ANO DE DEFESA, AUTOR, ORIENTADOR E TIPO DE TRABALHO (MESTRADO/DOCTORADO)

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Estado e financiamento da educação	UFC	1990	Maria Eudes Bezerra Veras	Sofia Lerche Vieira	Mestrado em Educação
As repercussões do Fundef na valorização do magistério baiano: um olhar classista.	UFBA	1999	Maria José Rocha Lima	Miguel Angel Garcia Bordas	Mestrado em Educação
Gestão educacional nos anos 90: um estudo sobre a descentralização financeira	UFRN	2001	Magna França	Antônio Cabral Neto	Doutorado em Educação
O financiamento da educação no Brasil no contexto das mudanças econômico-políticas pós-90.	UFC	2001	Angélica Maria Pinheiro Ramos	Ozir Tesser	Doutorado em Educação
A política de descentralização do financiamento do ensino fundamental e sua repercussão nas unidades escolares: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola	UFPE	2001	Inalda Maria dos Santos	Janete Maria Lins de Azevedo	Mestrado em Educação
A caixa escolar como indutora da descentralização financeira: uma reflexão sobre a Caixa como entidade de direito privado no município de Natal	UFRN	2002	Gilmar Barbosa Guedes	Maria Doninha de Almeida	Mestrado em Educação
Todo boato tem um fundo de verdade? Um olhar sobre a educação pública municipal em Fortaleza	UFC	2002	Maria de Fátima Mesquita da Silva	Maria Juraci Maia Cavalcante	Mestrado em Educação
O Fundef e a valorização do Magistério: uma análise em municípios pernambucanos	UFPE	2002	Maria do Socorro Valois Alves	Alfredo Macedo Gomes	Mestrado em Educação
O impacto do Fundef no atendimento ao aluno do ensino fundamental da rede estadual de educação em Teresina (1996-2002): conquistas, limites e potencialidades	UFPI	2003	Marcelo de Sousa Neto	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação
Do caso aparente ao aparente investimento: a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000)	UFPI	2003	Cláudia Cristina da Silva Fontineles	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Avaliação do impacto do Fundef em Teresina/PI: mais recurso e mais controle social?	UFPI	2003	Maria do Socorro Lages de Carvalho Sousa	Maria do Carmo Alves do Bomfim	Mestrado em Educação
Os conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social	UFBA	2003	José Wellington Marinho de Aragão	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
O valor monetário da educação no Piauí: o custo aluno das escolas municipais do ensino fundamental de Parnaíba/PI	UFPI	2003	Antônio Laécio de Melo Freitas	Paulo Rômulo de Oliveira Frota	Mestrado em Educação
Fundef na gestão educacional parnaibana: entre a fragilidade estrutural e os vícios do sistema	UFPI	2004	Maria Helena Cortez de Melo Pires	Antônio José Gomes	Mestrado em Educação
Impactos do Fundef: estudo de caso da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista.	UFBA	2004	Maria Iza Pinto de Amorim Leite	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
O impacto do Fundef na educação municipal de Cedro-PE	UFPE	2004	Edineide Jorge dos Santos	Alfredo Macedo Gomes	Mestrado em Educação
Financiamento da graduação brasileira: mudança pós-1990	UFC	2004	Antônia de Abreu Sousa	Sandra Cordeiro Felismino	Mestrado em Educação
O controle social do Fundef em municípios recém-emancipados do Piauí	UFPI	2005	Laura Emília de Carvalho Meireles	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar	UFBA	2005	Marcos Paulo Pereira da Anunciação	Robert Evan Verhine	Mestrado em Educação
O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação brasileira no Brasil: o Fundef no centro do debate	UFC	2005	Maria das Dores Mendes Segundo	Maria Susana Vasconcelos Jimenez	Doutorado em Educação
Financiamento da Educação: os impactos do FUNDEF no Sistema de Ensino Público Municipal de Campina Grande	UFPB	2005	Luíza Alves Marinho Dantas	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
Fundo Público e Direito à Educação: um estudo a partir dos gastos públicos da União e do município de Fortaleza	UFC	2006	Salomão Barros Ximenes	Sônia Pereira Barreto	Mestrado em Educação
Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional: participação e poder de decisão nas ações do Conselho de Controle Social do Fundef no município de Parnamirim/RN	UFRN	2006	Pauleany Simões de Moraes	Magna França	Mestrado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
As políticas de municipalização do ensino fundamental no estado da Bahia nos anos de 1990: impactos na gestão e financiamento da educação municipal	UFRN	2006	Maria Neuza de Oliveira	Antônio Cabral Neto	Doutorado em Educação
A (des)valorização do magistério potiguar nos anos de 1990: mapeando restrições na carreira e remuneração dos professores da educação básica	UFPB	2006	Rogério Fernandes Gurgel	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
Conselho de acompanhamento do Fundef: instrumento de controle social ou legitimação do poder estatal? (um estudo de caso)	UFPB	2007	Maria da Paz Pereira do Patrocínio	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
Mudanças na política de financiamento da educação básica: 1996-2006	UFPB	2007	Maria Aparecida Nunes Pereira	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
A Participação e o Controle Social na Gestão Pública: O Caso do Conselho Estadual de Trabalho, Emprego e Renda da Paraíba	UFPB	2007	Fabírcia Sousa Montenegro	Marisete Fernandes de Lima	Mestrado em Educação
O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação	UFBA	2007	Célia Tanajura Machado	Robert Evan Verhine	Doutorado em Educação
A expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB	UFAL	2007	Tatiana Magalhães Florêncio	Maria das Graças Medeiros Tavares	Mestrado em Educação
Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina - PI	UFPI	2008	Magna Jovita Gomes de Sales e Silva	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): O Fundef e a valorização do magistério	UFPI	2008	Isabel Cristina da Silva Fontineles	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Estudo analítico das políticas públicas de financiamento da educação: a política do Fundef num município nordestino	UFPE	2008	Inalda Maria dos Santos	Janete Maria Lins de Azevedo	Doutorado em Educação
As práticas de participação institucionalizadas e sua relação com a cultura política: um estudo sobre o conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb	UFBA	2009	Ubirajara Couto Lima	José Wellington Marinho de Aragão	Mestrado em Educação
A política de fundo público para o financiamento da Educação Básica: impacto e impasses no município de Fortaleza	UFC	2009	Antônia de Abreu Sousa	Enéas de Araújo Arrais Neto	Doutorado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Valorização do Magistério: repercussões, impasses e perspectivas	UFPB	2009	Antônia do Desterro Gomes	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
O Programa Universidade para Todos - Prouni e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil	UFC	2009	Antônia Rozimar Machado e Rocha	Ana Maria Dorta de Menezes	Doutorado em Educação
Um estudo sobre o tratamento dos temas sistema municipal de ensino e democratização da educação em trabalhos publicados na revista Educação & Sociedade	UFPE	2009	Jailson Francelino de Lima	Janete Maria Lins de Azevedo	Mestrado em Educação
Participação e controle social na Educação: onde está o fio condutor? Uma análise dos Conselhos de Acompanhamento e de Controle Social do Fundeb	UFPE	2010	Silvânia Lúcia de Souza Borba	Luciana Rosa Marques	Mestrado em Educação
O financiamento da educação básica no estado do Maranhão: um estudo crítico sobre o custo-aluno qualidade do ensino fundamental a partir do Fundef	UFMA	2010	Rita Maria Torquato Fernandes Bulhão	Maria José Pires Barros Cardozo	Mestrado em Educação
Do Fundef ao Fundeb: consensos e dissensos em torno da universalização da educação básica	UFPB	2010	Éder da Silva Dantas	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
Valorização do magistério da educação básica no RN: participação do Sinte e do governo estadual na implementação do piso salarial profissional nacional na rede pública estadual no ano de 2009	UFRN	2010	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Magna França	Mestrado em Educação
Controle social dos recursos de Fundef/Fundeb do município de Teresina (2004 a 2009)	UFPI	2011	Lucineide Maria dos Santos Soares	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Impactos iniciais do Fundeb na qualidade da educação infantil pública do município de Fortaleza.	UFC	2011	Maria de Jesus Araújo Ribeiro	Sílvia Helena Vieira Cruz	Mestrado em Educação
A mercantilização da educação superior no Brasil: crítica marxista ao Prouni	UFAL	2011	Adriana de Mendonça Costa	Maria Edna de Lima Bertoldo	Mestrado em Educação
Educação superior pública na Bahia pós LDB/96: expansão e financiamento 1995-2009	UFBA	2011	Crispiniano Carneiro de Oliveira	José Wellington Marinho de Aragão	Doutorado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Custo social de oportunidade na trajetória de acesso ao ensino superior: o caso dos ingressantes na UFRN nos vestibulares de 2006 a 2010	UFRN	2011	Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira	Betânia Leite Ramalho	Doutorado em Educação
O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí	UFPI	2011	Samara de Oliveira Silva	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Gestão democrática da escola pública e participação popular: uma análise sobre o sistema municipal de ensino do município de João Pessoa/PB	UFPB	2011	Laurineide Laureano dos Santos	Orlandil de Lima Moreira	Mestrado em Educação
Do limbo ao direito: A distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno – Qualidade Inicial – CAQi	UFPE	2012	Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto	Daniel Álvares Rodrigues	Mestrado em Educação
Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife	UFPE	2012	Túlio Andrade Carneiro	Marcia Ângela da Silva Aguiar	Doutorado em Educação
O Fundeb e a educação infantil no município de Itabuna	UFBA	2012	Joedson Brito dos Santos	Robert Evan Verhine	Mestrado em Educação
Regime de colaboração: relações intergovernamentais na gestão da educação em Pernambuco.	UFPE	2012	Andreza Silva Cordeiro	Alice Miriam Happ Botler	Mestrado em Educação
Fundef (1996-2006): a remuneração dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Natal/RN	UFRN	2012	Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves	Magna França	Mestrado em Educação
Trabalho docente: políticas de financiamento da carreira e da remuneração dos professores da educação básica de sistemas públicos de ensino	UFPB	2012	Rogério Fernandes Gurgel	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
Custeio da Educação Pública na era Vargas: a caixa escolar do Ceará (1930-1945)	UFC	2013	Dimas Augusto de Vasconcelos	Rui Martinho Rodrigues	Mestrado em Educação
Federalismo fiscal e o discrepo na descentralização da educação pública no Brasil no século XXI: evolução dos gastos e das matrículas no ensino básico e superior	UFC	2013	Gilvan Dias de Lima Filho	Nicolino Trompieri Filho	Doutorado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
O “prêmio professor alfabetizador” como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais	UFPI	2013	Irene Nunes Lustosa	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI	UFPI	2014	Antônia Melo de Sousa	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará	UFC	2014	<u>Elisângela André da Silva Costa</u>	<u>Eliane Dayse Pontes Furtado</u>	Doutorado em Educação
Política e financiamento da educação do campo no Governo Dilma Rousseff: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo	UFBA	2014	Ailton Cotrim Prates	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	Mestrado em Educação
O financiamento da educação (1996 - 2012) e o regime de colaboração: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte	UFRN	2014	Edmilson Jovino de Oliveira	Magna França	Doutorado em Educação
A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)	UFPI	2014	Silvânia Uchôa de Castro	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
O Fundeb e a valorização do magistério público municipal de São Luís - MA (2007-2013): contradições, avanços e limites	UFMA	2014	Regina Sheila Bordalo Martins	Maria José Pires Barros Cardozo	Mestrado em Educação
Promoção, vencimento e avaliação de desempenho do professor do ensino fundamental: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	UFRN	2014	Rosângela Maria de Oliveira Silva	Magna França	Doutorado em Educação
O Fundeb e o Fundeb como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN	UFRN	2014	Maria Aparecida dos Santos Ferreira	Magna França	Doutorado em Educação
O vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do Fundeb (2007-2010)	UFRN	2014	Janaína Lopes Barbosa	Magna França	Mestrado em Educação
Trabalho docente: condições de trabalho, carreira e salário do	UFC	2014	Ana Hérica Brasil Figueiredo	Francisco José Lima Sales	Mestrado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
magistério da Rede Pública Estadual do Ceará					
Valorização da carreira docente: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006)	UFBA	2014	<u>Cristiane da Conceição Gomes de Almeida</u>	<u>Maria Couto Cunha</u>	Mestrado em Educação
As mudanças na política de financiamento da educação básica e suas implicações para os profissionais da educação no município de João Pessoa	UFPB	2014	Matilde Gonçalves Mendes	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
Os conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb e a gestão municipal da educação: um estudo em municípios nordestinos.	UFPE	2015	Henrique Guimarães Coutinho	Janete Maria Lins de Azevedo	Doutorado em Educação
O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	UFPE	2015	Maria do Socorro Valois Alves	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Doutorado em Educação
O financiamento da educação infantil no contexto do Fundeb: limites e contradições na expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em João Pessoa/PB – 2007 - 2013	UFPB	2015	Joedson Brito dos Santos	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
A política do transporte escolar na rede pública municipal de educação de Teresina	UFPI	2015	Ana Paula Monteiro de Moura	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar	UFAL	2015	Givanildo da Silva	Inalda Maria dos Santos	Mestrado em Educação
Remuneração variável do magistério público da educação básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?	UFPB	2015	Assis Souza de Moura	Luiz de Sousa Júnior	Doutorado em Educação
Controle social na política de financiamento da educação: uma análise da atuação dos conselhos do Fundeb na Região Metropolitana de Campina Grande – PB	UFPE	2016	Fellipe Almeida de Andrade	Edson Francisco de Andrade	Mestrado em Educação
O Pronatec no âmbito das políticas públicas de educação profissional: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional	UFPI	2016	Maria Luzirene Oliveira do Nascimento	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Quando o agricultor não chega à escola: Programa Nacional de Alimentação Escolar da Agricultura Familiar	UFC	2016	Alice Nayara dos Santos	Jose Arimatéa Barros Bezerra	Doutorado em Educação
Remuneração e carreira dos professores da educação básica: o impacto da lei do piso na rede estadual do Piauí.	UFPI	2016	Marina Gleika Felipe Soares	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
O vencimento dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014): a implementação do PSPN - Lei nº 11.738/2008	UFRN	2016	Amilka Dayane Dias Melo Lima	Magna França	Mestrado em Educação
O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)	UFPB	2016	Jailton de Souza Lira	Jorge Fernando Hermida Aveiro	Doutorado em Educação
Escolas de contas e o controle social na formação profissional	UFS	2017	Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza	Veleida Anahi da Silva	Doutorado em Educação
Análise do financiamento da educação no município de Aracaju/SE (2013)	UFS	2017	Lauro Pires Xavier Neto	Solange Lacks	Doutorado em Educação
Artífices de seu ofício: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016).	UFPI	2017	Isabel Cristina da Silva Fontineles	Luís Carlos Sales	Doutorado em Educação
Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009-2015)	UFRN	2017	Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves	Magna França	Doutorado em Educação
As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI	UFRN	2018	Adriana e Silva Sousa	Dante Henrique Moura	Doutorado em Educação
Financiamento da assistência estudantil: um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	UFPI	2019	Roseanne Madeira Franco	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACs) do Fundeb no município de Macau/RN: discutindo a participação dos conselheiros	UFRN	2019	Javaerton de Sousa Aquino	Gilmar Barbosa Guedes	Mestrado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
A política de alimentação escolar no ensino médio da Rede Estadual do Piauí.	UFPI	2019	Marlúcia Lima de Sousa Meneses	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
Relações federativas e o regime de colaboração: desafios no financiamento da educação pública municipal de Parnamirim/RN (2009-2016)	UFRN	2019	Amilka Dayane Dias Melo Lima	Magna França	Doutorado em Educação
Valorização docente no município de João Pessoa: o papel do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (2007-2017)	UFPB	2019	Valdegil Daniel de Assis	Luiz de Sousa Júnior	Mestrado em Educação
A municipalização da educação infantil pública de Teresina: história, educação e memória (1996-2007)	UFPI	2019	Pedro Thiago Costa Melo	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
A participação do comitê local do compromisso na rede municipal de ensino de Natal/RN no Plano de Ações Articuladas (2011-2014)	UFRN	2019	Amanda Higino Ferreira de Sousa	Magna França	Mestrado em Educação
O impacto do superávit primário no financiamento federal da educação básica no país: 1999-2014. Como garantir a educação pública de qualidade para todos?	UFPE	2019	Paulo Rubem Santiago Ferreira	Luciana Rosa Marques	Mestrado em Educação
Financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais: percepções sobre as repercussões do Programa Dinheiro Direto na escola em Manari-PE	UFPE	2020	Jamille Oliveira de Melo	Edson Francisco de Andrade	Mestrado em Educação
O financiamento da educação nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste: uma análise da produção do conhecimento nas universidades federais	UFPI	2021	Maria de Jesus Rodrigues Duarte	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação
A atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb frente ao Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE) no sistema municipal de ensino Mossoró/RN	UFRN	2021	Jucilene Querino de Sousa	Magna França	Mestrado em Educação
Planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação em Alagoas: a remoção de professores e suas implicações para valorização docente	UFAL	2021	Isabela Macena dos Santos Marques	Edna Cristina do Prado	Doutorado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do Reuni, Fies e Prouni	UFC	2021	Paulo Henrique Freitas Maciel	Antônia de Abreu Sousa	Doutorado em Educação
O financiamento da educação infantil na rede municipal de Recife: um olhar a partir do programa Proinfância	UFPE	2021	Maria Elizabete Gomes Ramos	Marcia Ângela da Silva Aguiar	Mestrado em Educação
Programa de Financiamento Estudantil (Fies) no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): uma análise da expansão e privatização do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Norte	UFRN	2021	Matheus Lucas Silva de Souza	Alda Maria Duarte Araujo Castro	Mestrado em Educação
O desenho das políticas de bonificação do magistério da rede pública municipal de ensino de Teresina (2001-2019)	UFPI	2022	Michelle Morgana Gomes Fonseca Alcântara	Luís Carlos Sales	Mestrado em Educação
Política e financiamento das universidades estaduais cearenses (2003-2018) no contexto do ajuste fiscal e da desresponsabilização do Estado	UFC	2022	Jonas Menezes Bezerra	Antônia Rozimar Machado e Rocha	Doutorado em Educação
A política de educação infantil em Alagoas: pontos e contrapontos entre a garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos, o financiamento público e as responsabilidades federativas	UFAL	2022	Idnelma Lima da Rocha	Edna Cristina do Prado	Doutorado em Educação
Assistência Estudantil no IFRN Campus Zona Norte e sua Relação com a Permanência Escolar	UFRN	2022	Adryelle Ferreira de Oliveira	Gilmar Barbosa Guedes	Mestrado em Educação
Financiamento da educação especial no município de Imperatriz – MA (2018-2021)	UFPA	2022	Lorrana Oliveira Nunes	Ana Claudia da Silva Rodrigues	Mestrado em Educação
Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares: Concepções, Regulação e Nuance da Implantação numa Escola Pública da Rede Municipal de Natal	UFRN	2022	Ricaline da Costa	Gilmar Barbosa Guedes	Mestrado em Educação
Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do programa tempo de aprender	UFAL	2022	Jânio Nunes dos Santos	Adriana Cavalcanti dos Santos	Doutorado em Educação

Título	IFES	Ano	Autor	Orientador	M ou D
Planos de cargos, carreiras e remuneração dos professores das redes municipais de educação de Cametá/PA e Oeiras do Pará e os recursos do FUNDEB na remuneração (2007-2020)	UFRN	2023	Jaqueline Mendes Bastos	Magna França	Doutorado em Educação
A educação infantil no estado da Paraíba: entre a subjetividade do direito e o real concreto	UFPB	2023	Monica de Fatima Silva Cavalcante Pereira	Jorge Fernando Hermida Aveiro	Doutorado em Educação
A incontrolabilidade do avanço do capital sobre o fundo público na Bahia: uma análise sobre a renúncia de receita de ICMS e sua influência no financiamento da educação básica	UFBA	2023	Maria Aparecida Silva de Menezes	Rodrigo da Silva Pereira	Mestrado em Educação
O Plano de Ações Articuladas (PAR): assistência técnica e financeira da União ao município de Teresina-PI	UFPI	2023	Queiza Larissa Gomes de Oliveira	Rosana Evangelista da Cruz	Mestrado em Educação

Fonte: Elaborado com os dados da pesquisa, 2025.

APÊNDICE B – AMOSTRA DE PESQUISADORES SELECIONADOS PARA AS ENTREVISTAS

IFES	NOME	NOME EM CITAÇÕES
UFAL	INALDA MARIA DOS SANTOS	SANTOS, I.M.
UFBA	ROBERT EVAN VERHINE	VERHINE, R. E.
UFC	SOFIA LERCHE VIEIRA	VIEIRA, S. L.
UFMA	MARIA JOSE PIRES BARROS CARDOZO	CARDOZO, M.J.P.B.
UFPB	JORGE FERNANDO HERMIDA AVEIRO	AVEIRO, J.F.H.
UFPE	JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO	AZEVEDO, J.M.L.
UFPI	LUIS CARLOS SALES	SALES, L. C.
UFRN	MAGNA FRANÇA	FRANÇA, M.
UFS	VELEIDA ANAHI DA SILVA	SILVA, V.A.
USP	JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO	PINTO, J.M.R.
UFSC	MARCOS EDGAR BASSI	BASSI, M.E.
UFRGS	MARIA BEATRIZ MOREIRA LUCE	LUCE, M.B.M.
USP	ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA	OLIVEIRA, R.L.P.
USP	RUBENS BARBOSA DE CAMARGO	CAMARGO, R.B.
UNICAMP	THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO	ADRIÃO, T.M.F

Fonte: Elaborado com os dados da pesquisa, 2025.

APÊNDICE C – RELAÇÃO DOS PROJETOS EM REDE⁶⁷ NA LINHA DE PESQUISA DE/SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL DOS PPGES DAS IFES NORDESTINAS (1990 - 2023)

IFES	TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	COORDENADOR DO PROJETO	STATUS DO PROJETO
UFAL	Universitas- avaliação da produção científica sobre educação superior no Brasil 1968 - 2004	1996	Maria das Graças Medeiros Tavares	Concluído
UFPE	Educação Básica no Nordeste: política e gestão	1996	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Concluído
UFBA	Gestão do Ensino Municipal na Região Nordeste (Fundação Ford) (Cocoordenador)	1998	Robert Evan Verhine	Concluído
UFAL	Universitas: rede acadêmica para pesquisadores em educação superior no periódico Educação & Sociedade até 2000	1998	Maria das Graças Medeiros Tavares	Concluído
UFBA	Administração do ensino básico na região Nordeste	1998	Robert Evan Verhine	Concluído
UFPB	Processo de implantação e impacto do FUNDEF: casos e comparações com vistas a uma avaliação	1999	Luiz de Sousa Junior	Concluído
UFC	Política e história educacional comparada	1999	Maria Juraci Maia Cavalcante	Concluído
UFC	A (nova) ruralidade do Nordeste brasileiro	1999	José Ribamar Furtado de Souza	Concluído
UFBA	Financiamento de Educação Básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia - Fase Final: Foco no Fundef (CNPq) (Coordenador)	2000	Robert Evan Verhine	Concluído
UFPB	A Relação Educação e Trabalho: Um estudo de caso do Projeto Cooperar- Aracaju/SE	2000	Emília Maria da Trindade Prestes	Concluído
UFPB	Política de Educação Infantil no Recife: O texto e o contexto 1996 a 2001	2000	Emília Maria da Trindade Prestes	Concluído
UFS	A Escola primária pública nas imagens fotográficas e na leitura de personagens em Salvador (BA) e Aracaju (SE)	2000	Stela Borges de Almeida	Concluído
UFBA	Processo de Implantação e Impacto do Fundef em Estados e Municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação - Bahia (ANPAE Fundação Ford) (Coordenador)	2001	Robert Evan Verhine	Concluído
UFPE	A descentralização educativa no Brasil: as repercussões na escola	2001	Márcia Ângela da Silva Aguiar	Concluído
UFPI	Avaliação do impacto do Fundef: impacto numa amostra de doze estados brasileiros	2001	Romualdo Luiz Portela de Oliveira	Concluído
UFPI	Processo de Implantação e Impacto do FUNDEF em Estados e Municípios	2001	Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho	Concluído
UFPI	O processo de implantação e o impacto do FUNDEF no Piauí (1998-2000)	2002	Maria do Socorro Lages de Carvalho	Concluído
UFC	Levantamento Custo-Aluno-Ano em Escolas da Educação Básica	2003	Sofia Lerche Vieira	Concluído

⁶⁷ Os projetos em rede no subcampo Financiamento da Educação foram negritados.

IFES	TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	COORDENADOR DO PROJETO	STATUS DO PROJETO
UFPI	O custo-aluno qualidade no Piauí	2003	Rosana Evangelista da Cruz	Concluído
UFPI	Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação?	2003	Theresa Maria de Freitas Adrião	Concluído
UFPI	Levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade	2003	Luís Carlos Sales	Concluído
UFPB	Financiamento da educação: repercussões do FUNDEF na educação básica na área metropolitana de João Pessoa	2003	Luiz de Sousa Junior	Concluído
UFBA	Do Provão ao SINAES: um estudo da avaliação do educação superior no Brasil (Coordenador)	2004	Robert Evan Verhine	Concluído
UFBA	Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade (INEP) (Coordenador - 2a. Fase)	2004	Robert Evan Verhine	Concluído
UFAL	UNIVERSITAS - A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil 2000-2002	2004	Maria das Graças Medeiros Tavares	Concluído
UFAL	UNIVERSITAS: A Produção científica sobre Educação Superior no Brasil (1968-2002)	2004	Maria das Graças Medeiros Tavares	Concluído
UFS	Projeto Integrado: práticas sociais e processos educativos na educação do campo	2004	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	Concluído
UFPI	História e Memória da Educação no Piauí – Brasil	2004	Maria do Amparo Borges Ferro	Concluído
UFC	Marcos para uma história da educação comparada Brasil-Portugal	2005	Maria Juraci Maia Cavalcante	Concluído
UFPE	Ações de cooperação internacional no âmbito da educação profissional: um estudo do programa IBERFOP	2006	Ramon de Oliveira	Concluído
UFMA	O Mito de um Estado Global na América do Sul	2006	Flávio Bezerra de Farias	Concluído
UFS	A Educação Superior no Brasil (2000-2006): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro	2007	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	Concluído
UFS	La Escuela Rural em Latinoamérica: una aproximación etnográfica	2007	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	Concluído
UFS	Uma avaliação da experiência do curso de licenciatura em educação do campo em quatro universidades públicas brasileiras	2007	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	Concluído
UFRN	Ensino Superior: confrontos e perspectivas	2008	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Concluído
UFPB	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	2008	Rubens Barbosa de Camargo	Concluído
UFBA	Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não-ingressantes de um programa de inclusão de jovens.	2008	José Albertino Carvalho Lordelo	Concluído
UFPB	Políticas de Educação Superior no Brasil (2000-2008) para o desenvolvimento do campo	2008	Maria do Socorro Xavier Batista	Concluído

IFES	TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	COORDENADOR DO PROJETO	STATUS DO PROJETO
	brasileiro: Análise dos cursos superiores da Universidade Federal da Paraíba			
UFPB	Projeto Rede de Pesquisa em Política de Currículo e Cultura	2008	Elisabeth Macedo	Concluído
UFMA	Ensino Superior: confrontos e perspectivas - Projeto de Cooperação Acadêmica - PROCAD/CAPES: UFMA/UFRN/UFGA	2008	Ilma Vieira do Nascimento	Concluído
UFRN	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas.	2009	Magna França	Concluído
UFPB	Acesso e Permanência no processo de Expansão da Educação Superior Pós-LDB/1996	2009	Edineide Jezine Mesquita	Concluído
UFRN	Trabalho docente na educação básica no Brasil	2009	Maria Aparecida de Queiroz	Concluído
UFRN	Valorização do magistério de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos e perspectivas no Rio Grande do Norte, no período de 1996 a 2012	2009	Magna França	Concluído
UFPI	Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas	2009	Rubens Barbosa de Camargo	Concluído
UFRN	Trabalho docente na educação básica no Brasil	2009	Maria Aparecida de Queiroz	Concluído
UFBA	Do Provão ao SINAES: um estudo da avaliação do ensino superior no Brasil	2010	Robert Evan Verhine	Concluído
UFBA	Programa Marco Interuniversitário para uma Política de Equidade e Coesão Social na Educação Superior	2010	Rosilda Arruda Ferreira	Concluído
UFRN	Política de expansão, acesso e permanência no ensino superior: um estudo das estratégias de implementação do reuini na UFRN	2012	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Concluído
UFRN	Remuneração dos professores da rede pública estadual do RN e municipal de Natal: efeitos do Fundef, Fundeb e PSPN no período 1996 a 2012.	2012	Magna França	Concluído
UFRN	Interinstitucional - Remuneração dos Professores da Rede Pública Estadual do RN e Municipal de Nata/RN: efeitos do Fundeb e PSPN no período 2006 a 2013.	2013	Magna França	Concluído
UFPI	Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no contexto do Fundeb e do PSPN ? o caso do Piauí	2014	Luís Carlos Sales	Em andamento
UFPI	Questões epistemológicas e metodológicas da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil (2000-2010)	2015	Rosana Evangelista da Cruz	Concluído
UFRN	Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR/2007-2011): análise de sua implementação em municípios do estado do Rio Grande do Norte	2016	Magna França	Concluído

IFES	TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	COORDENADOR DO PROJETO	STATUS DO PROJETO
UFRN	Permanência e evasão na educação superior: fatores interferentes, interfaces com ensino médio público e possibilidades de avanço nas políticas públicas	2016	Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso	Em andamento
UFPI	Os municípios brasileiros e a educação: análise da evolução do atendimento educacional das redes municipais nas duas últimas décadas	2017	Jose Marcelino de Resende Pinto	Concluído
UFRN	Plano Nacional de Educação (2014-2024), a valorização dos profissionais da Educação e Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) e a valorização dos profissionais da Educação, Regime de Colaboração e relação com o PAR (2011-2014): Formação inicial	2020	Magna França	Em andamento
UFRN	Expansão do Educação Superior no Brasil: Um estudo da Privatização Mercantil no período de 2007 a 2020.	2020	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Em andamento
UFRN	O fortalecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola na Região Nordeste como estratégia para a gestão democrática e para a qualidade da educação	2020	Adriana Valéria Santos Diniz	Em andamento
UFRN	Expansão e qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social	2021	Alda Maria Duarte Araújo Castro	Em andamento
UFPI	Observatório da política educacional piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação	2021	Rosana Evangelista da Cruz	Em andamento
UFAL	Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede	2022	Adriana Cavalcanti dos Santos	Em andamento
UFPB	Representações Sociais de professores(as) no atual contexto das reformas educacionais conservadora. (2014)	2023	Adelaide Alves Dias	Em andamento
UFPE	Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de accountability educacional: uma análise do Nordeste brasileiro	2023	Janete Maria Lins de Azevedo	Em andamento
UFPE	Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de accountability educacional: uma análise do Nordeste brasileiro - 2 etapa	2023	Janete Maria Lins de Azevedo	Em andamento
UFPE	Escola e democracia: uma relação revisitada entre políticas e práticas	2023	Adelaide Alves Dias	Em andamento
UFRN	A Formação inicial e continuada de professores/as do estado do RN: metas 15 e 16 do PNE e seu alinhamento no Plano Estadual de Educação do RN e Planos Municipais de Educação do RN	2023	Rute Regis de Oliveira da Silva	Em andamento
UFRN	Desvelando a robótica educacional: do desenvolvimento das tecnologias de software e hardware de baixíssimo custo às metodologias e currículos para a formação continuada de	2023	Luiz Marcos Garcia Goncalves	Em andamento

IFES	TÍTULO DO PROJETO	ANO BASE	COORDENADOR DO PROJETO	STATUS DO PROJETO
	professores e o aprendizado de alunos da educação básica			
UFRN	Desvelando a robótica educacional: do desenvolvimento das tecnologias de software e hardware de baixíssimo custo à implementação de política de formação continuada de professores em robótica educacional	2023	Luciane Terra Dos Santos Garcia	Em andamento
UFRN	Interculturalidade, desigualdades e políticas de formação de professores	2023	Luciane Terra Dos Santos Garcia	Em andamento
UFRN	O Plano de Ações Articuladas do Município de Natal (2011/2014) : Um estudo da dimensão da gestão educacional	2023	Rute Regis De Oliveira Da Silva	Em andamento
UFRN	Regulação e avaliação da Pós-Graduação em Educação no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024)	2023	Luciane Terra Dos Santos Garcia	Em andamento
UFPI	O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) - trajetória, implementação e impacto.	2023	Luísa Xavier de Oliveira	Em andamento
UFC	Educadoras do século XX: formação docente, práticas e representações	2023	Lia Machado Fiuza Fialho	Em andamento
UFC	Qualificação de periódicos científicos de educação : articular para internacionalizar	2023	Lia Machado Fiuza Fialho	Em andamento
UFMA	A reforma do ensino médio com a lei 13.415/2017: percursos das redes estadual e federal no estado do Maranhão	2023	Francisca das Chagas Silva Lima	Em andamento
UFMA	Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas de accountability educacional: uma análise do Nordeste brasileiro	2023	Lucinete Marques Lima	Em andamento
UFMA	Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino do Maranhão.	2023	Maria Jose Pires Barros Cardozo	Em andamento
UFMA	Histórias de práticas escolares e não escolares no nordeste do Brasil (1930-1964)	2023	Cesar Augusto Castro	Em andamento
UFAL	Dispositivos de inovação e fortalecimento das políticas educacionais de accountability educacional: uma análise do Nordeste brasileiro	2023	Givanildo da Silva	Em andamento
UFS	Política, processos de subjetivação e práticas cotidianas de resistência na educação	2023	Michele de Freitas Faria de Vasconcelos	Em andamento
UFS	Sobre educação do corpo na América do Sul: artefatos culturais e usos políticos	2023	Eduardo Lautaro Galak	Em andamento

Fonte: Elaborado com os dados da pesquisa, 2025