

Demarcação histórico-epistemológica da área de ensino (46) frente à área de educação (38) na CAPES

RESUMO

Este ensaio expõe aspectos que demarcam a área de Ensino (Área 46) no contexto da Pós-Graduação Brasileira como uma área independente da área de Educação (Área 38) na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambas visadas como coletivos de pensamento. Os argumentos aqui arrolados decorrem da compreensão epistemológica da constituição de coletivos de pensamento, como desenvolvido na filosofia de Ludwick Fleck. O itinerário discursivo se desenvolve pelo argumento epistemológico da insuficiência da tentativa de definição meramente conceitual ou terminológica de uma área a partir dos termos Educação e Ensino. Assume-se a constituição de uma área, ora entendida como coletivo de pensamento, a partir das condições socioacadêmicas de sua instauração, extensão e transformação. As características histórico-constitutivas do estilo de pensamento que regem ambas as áreas se mostram distintas no que concerne ao referencial teórico, aos procedimentos de pesquisa, às correntes epistemológicas centrais, à formação acadêmica inicial e pós-graduada dos seus membros; características essas que procura-se ilustrar, de modo a melhor subsidiar a argumentação, por meio de dados circunscritos à realidade da pós-graduação dessas áreas de um estado em particular, no caso, o Paraná. Assim, esse texto colabora com o debate para a manutenção da independência das áreas no âmbito da Capes, cada uma contribuindo em suas especificidades, para além de inevitáveis sombreamentos que são próprios à formação de recursos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Áreas de Pesquisa. Epistemologia Fleckiana. Coletivos de Pensamento.

Tiago Emanuel Klüber

tiagokluber@gmail.com

[/orcid.org/0000-0003-0971-6016](https://orcid.org/0000-0003-0971-6016)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil

João Fernando Christofolletti

joao.christofolletti@unioeste.br

orcid.org/0000-0002-5902-1020

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Este ensaio decorre da necessidade de aprofundamento de aspectos tangenciados no texto “Por que Ensino e Educação são áreas diferentes de pesquisa no contexto Capes/Brasil?”, de Viveros *et al.* (2020), no qual o primeiro autor deste novo escrito contribuiu como coautor. Aqui, avançamos nesse debate, examinando principalmente aquilo que concerne às questões epistemológicas que demarcam a área de Ensino, as quais, até então, foram pouco exploradas. Além disso, é importante destacar que o nosso ensaio também se diferencia do artigo de Ramos e Silva (2014), por não efetuar um estudo documental, o que consideramos estar satisfatoriamente realizado nesses dois trabalhos mencionados. Mais precisamente, optamos por desenvolver este artigo no formato de um ensaio¹ por entendermos que esta investigação se caracteriza fundamentalmente como uma reflexão epistemológica, concebida a partir de argumentos pontuais, alicerçados tanto nas informações de alguns levantamentos quanto em elementos próprios de teorias epistemológicas específicas, particularmente a de Ludwick Fleck (1986), a qual requer apanhados históricos para melhor compreensão de seu conceito dos coletivos de pensamento. Aliás, essa opção pelo ensaio também se fez pertinente devido a esse outro ponto característico dessa nossa análise, o qual se refere ao fato de tomarmos a epistemologia de Fleck como uma referência teórica sobre a qual, nossos argumentos são desenvolvidos. Suas ideias, por possibilitarem que tratemos do tema numa perspectiva histórica, o que nos instiga a ampliar os olhares, também nos permitem sustentar uma defesa pela demarcação e legitimidade da área de Ensino como um campo de produção do conhecimento independente da área de Educação.

Tendo isso em vista e buscando compreender a constituição histórico-epistemológica das áreas, que não foram centrais nos textos de Viveros *et al.* (2020) e Ramos e Silva (2014), iniciamos por expor ideias que ainda são corriqueiras no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tanto entre pesquisadores da área de Ensino quanto da Educação, como também, e ainda mais comumente, entre discentes e pessoas externas. Essas ideias são, normalmente, expressadas por meio de questões, como: É o Ensino uma subárea da Educação? Quando se faz Ensino, não se faz Educação? É apenas uma questão de nomenclatura? As áreas não produzem produtos, dissertações, teses e artigos muito parecidos? Não publicamos nas mesmas revistas? No fim das contas, não estamos falando da mesma coisa? A área de Ensino deveria ser subordinada à área de Educação? É apenas uma disputa por espaço político?

Essas questões partem do pressuposto de que o Ensino é um componente da Educação e que, portanto, a sua existência não se justificaria. Porém, por mais legítimas que possam parecer, elas não dão conta de compreender a constituição de uma área, ainda mais quando ela está na interface das Ciências Humanas e Sociais, cujas fronteiras entre disciplinas, usualmente, não são tão nítidas nem tão claramente definidas (como no pretense caso das Ciências Naturais). Tal característica é notável, por exemplo, no fato de ser comum o fluxo ou intercâmbio de temas de investigação, conceitos e metodologias, entre disciplinas das Ciências Humanas e Sociais. Além disso, também não é raro que os

próprios pesquisadores transitem entre elas ou sejam referenciados em mais de uma delas. Ainda assim, tais noções, que defendem a área de Ensino como um componente da Educação, constituem-se em um discurso que vem sendo legitimado em algumas produções, ainda que seus autores, normalmente veiculados à área de Educação, reconheçam que o debate ainda não chegou a um bom termo.

O excerto a seguir ilustra, claramente, e de modo exemplar, a perspectiva de análise mais comum que vem sendo disseminada. A argumentação se centra no fato de serem usadas expressões ou termos recorrentes nas áreas de concentração ou nas linhas de pesquisa de diversos programas, como se pode ver:

Ao selecionarmos 05 programas, um em cada região do país, constatamos que neles é bastante recorrente a presença, seja na descrição da área de concentração, nos objetivos e linhas de pesquisa, assim como nas disciplinas ofertadas, de termo e expressões como: “educação”, “educação em...”, “processo educativo”, “referenciais teórico-práticos da Educação...”, “construção de políticas públicas educacionais...”, “no que diz respeito às questões da Educação”, “Fundamentos e Estratégias Educacionais...”. A sobreposição é evidente, o que põe em cheque [sic] a premissa de especificidades próprias ao ensino, ato educativo por natureza e não um fazer meramente instrucional, didático, dissociado de reflexões sobre o projeto de sociedade e de humanização que pretende fomentar. Argumentamos, portanto, que o pressuposto de divergência epistemológica como substrato sobre o qual se sustentou a criação da área de Ensino não procede (DIAS; THERRIEN; FARIAS, 2017, p. 44, grifos nossos).

Em suma, essa perspectiva sobre a discussão em questão se resume a uma tentativa de subsumir a área de Ensino à área de Educação, em função do aceite tácito a uma definição de educação que é, no mínimo, questionável, uma vez ela tende a ser compreendida em função do uso de tal termo em expressões e nomes de disciplinas convencionais, assumindo de maneira gratuita ou intuitiva que sua semântica seria suficiente para lhe definir conceitualmente. Em outras palavras, essa perspectiva em atribuir ou identificar o significado de educação se mostra, no mínimo, limitada porque ela se dirige aos atos educativos ou àquilo que é a educação em seu sentido primário. Nós, por outro lado, estamos nos referindo à área formal denominada Educação, que contém aspectos que extrapolam, em muito, tentativas de definição como essas. Em outras palavras, a tentativa de defini-la é equivocada porque ela apenas é passível de compreensão em relação a um espaço e tempo próprios, isto é, quando se leva em conta o contexto em que é considerada. Por consequência, seria inadequado delimitar uma área de investigação apenas partir de uma tentativa de definição que não é consensual, como se evidenciará a seguir, bem como, buscar esclarecê-la apenas ou prioritariamente a partir de sua terminologia (ainda que, para isso, tenham se preocupado em estabelecer certa amostragem da presença ou uso de dadas expressões). A terminologia possui sentido técnico e contextual na área em que é utilizada. Além disso, a conclusão de Dias, Therrien e Farias (2017), sobre a não procedência da distinção epistemológica das áreas, é frágil, porque decorre de uma epistemologia de argumentos silógicos sobre expressões e termos comuns às áreas.

Tendo isso em vista, bem como a intenção de fazermos um movimento semelhante, de pensar ambas as áreas a partir da sua terminologia e de expressões mais gerais, recorreremos ao dicionário Luft (2002). Nele, temos as seguintes definições para educação e ensino: “Educação: 1) Ação ou efeito de educar(-se); 2) Desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas; 3) Bons modos, cortesia, polidez” (LUFT, 2002, p. 259). “Ensino: 1) Ação ou efeito de ensinar; ensinamento; 2) Doutrina; 3) Transmissão de conhecimentos; 4) Educação; 5) Docência; Magistério” (LUFT, 2002, p. 279).

É claro que, mesmo numa reflexão apressada, as expressões dicionarizadas pouco contribuem para uma compreensão mais plena. Afinal, caso nos limitemos a isso, seríamos superficiais e estaríamos abertos a críticas até mais duras do que as que apontamos anteriormente. Contudo, essa opção se constitui apenas no início de um movimento hermenêutico, típico de reflexões de cunho fenomenológico, o qual procura reavaliar e refinar o significado de termos, expressões e conceitos. Nesse sentido, avançamos lentamente nesse processo hermenêutico, recorrendo, num próximo – e ainda insuficiente – passo, a um dicionário de Filosofia da Educação, o qual esclarece que: “Na Filosofia da Educação produzida nos Estados Unidos há efetivamente pouco material escrito sobre o significado deste conceito, em comparação, digamos, a ensino” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 79, grifos dos autores). E, mais adiante, explicitam que “[...] ainda assim paira uma má vontade em aceitar que a Educação pode ser um conceito essencialmente contestado, debatido ou duvidoso, ou seja, um conceito no qual nenhuma definição neutra é possível [...]” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 81, grifos dos autores).

Quanto ao Ensino, os autores pontuam: “[...] o ensino deve envolver dois objetos: se você está ensinando, deve estar ensinando alguma coisa a alguém” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 104, grifos dos autores), ainda que admitam que tal compreensão seja insuficiente. É mister destacar que essa ideia se opõe àquela de apenas ensinar alguém, uma vez que interpõe um “conteúdo” específico como objeto de tal ação.

Pelo exposto, admitimos como razoável reconhecer que a definição das áreas, por essa via, é limitada e insatisfatória, portanto, imprópria. A discussão conceitual de expressões ou de terminologias restritas sobre o Ensino e a Educação é contestada, conforme nossa leitura de Winch e Gingell (2007), e, portanto, controversa, no sentido de não conduzir claramente a um bom termo quando se trata de duas áreas de pesquisa. Apesar de ser uma especificidade brasileira, a distinção dessas áreas em âmbito institucional, para além do cunho político que certamente existe (mas que nessa reflexão se compreende como algo secundário), possui características epistemológicas bastante distintas, como pretendemos explicitar ao longo do texto. Por mais interessante que sejam para nosso propósito de elucidar a distinção entre áreas de pesquisa, tanto a via da conceituação ou da busca dos sentidos dicionarizados das áreas ou aquela que se apoia na sobreposição de termos se apresentam limitadas, como vimos mostrando. Assim, consideramos necessário ir além delas, sem, no entanto, esvaziá-las. Para tanto, o caminho que nos parece mais promissor aponta para um viés sócio-histórico, aqui entendido de acordo com a epistemologia fleckiana.

Em resumo, não consideramos que a área de Ensino possa ser claramente delimitada apenas a partir de definições e termos e expressões. Também não

concordamos que o mero uso comum ou semelhante com a Educação possa implicar sobreposições substanciais que estabeleçam uma espécie de pertencimento do Ensino à Educação. Contudo, entendemos que são as condições sócio-históricas que a condicionam e, em muitos casos, determinam seu surgimento ou sua instauração, bem como sua extensão ou transformação (FLECK, 1986). Sendo assim, são sobre tais condições que devemos nos debruçar!

Essa opção nos leva, inicialmente, a explicitar o entendimento de epistemologia aqui delineado, para, em seguida, apresentar aspectos que demarcam as áreas, tendo em vista sua gênese, extensão e transformação, e ainda as características próprias dos programas de ambas as áreas. Com isso, esperamos dar conta de expor aspectos da demarcação da área de Ensino como um campo de pesquisa independente da Educação. Desse modo, argumentamos pela manutenção de ambas, em separado, sem cercear o diálogo necessário e o trânsito que existe entre membros e saberes de ambos os coletivos.

SOBRE EPISTEMOLOGIA

Assim como Educação e Ensino são termos polissêmicos, também o é epistemologia, que ora se refere a uma teoria do conhecimento, em sentido geral, ora trata de modos específicos de conhecimento, notadamente no caso do saber científico, embora não se limite a este, necessariamente. Ousamos dizer que essa polissemia se dá por conta da própria complexidade daquilo a que chamamos conhecimento, o qual, assim como a Educação e o Ensino, não pode ter seu significado fixado de modo incontestável ou definitivo. Isso, aliás, parece ficar mais perceptível quando consideramos que esse termo, conhecimento, tem sentidos diferentes ao ser usado para referir modos distintos de saber. Ele não parece significar a mesma coisa na situação em que alude ao saber que alguém tem para realizar uma atividade qualquer, como andar de bicicleta, por exemplo (isto é, o conhecimento como habilidade), e na situação em que diz respeito a saber sobre algo ser verdadeiro ou falso, isto é, o chamado conhecimento proposicional (como no caso em que uma proposição como “andar de bicicleta é um bom exercício para o coração” pode ser verdadeira ou falsa). Estes, ainda, têm sentido diferentes daquele em que o conhecimento se remete à familiaridade de algo, como na situação em que alguém diz “conhecer um bom caminho para passear de bicicleta!” Como se isso não bastasse, mesmo a definição mais usual para o conhecimento proposicional (ao menos na tradição analítica), isto é, crença verdadeira e justificada, não é incontroversa, seja pela própria limitação dessa definição (contestada, por exemplo, pelos chamados casos Gettier), seja pelo fato de esses termos que a compõem também serem limitados, como no caso da noção de justificação!

Porém, essa impossibilidade de definição não nos desobriga a assumir uma dada posição e explicitá-la o mais rigorosamente possível. Num conceituado dicionário de filosofia, epistemologia é um:

[...] Termo de origem grega que apresenta duas acepções de fundo. Num primeiro sentido (como no caso do uso de seu equivalente em inglês, epistemology), é sinônimo de gnosiologia ou de teoria do conhecimento; num segundo sentido, é sinônimo de filosofia da ciência. Os dois significados estão estreitamente interligados, pois o problema do conhecimento, na

filosofia moderna e contemporânea, entrelaça-se (e, às vezes, se confunde) com o da ciência (ABBAGNANO, 2007, p. 392).

Ainda que existam diferentes conotações, estes dois sentidos são a base de os demais. Para os nossos objetivos neste ensaio, não nos interessa aprofundar a epistemologia como teoria geral do conhecimento. Para os nossos propósitos, nos alinhamos ao segundo sentido, sabendo que ele está também assentado numa teoria do conhecimento. Assim, reservamos o segundo sentido que permite pensar sobre os conhecimentos produzidos para uma filosofia da ciência, com a intenção de focarmos na constituição das áreas de pesquisa, apoiando-nos em reflexões epistemológicas historicistas e que tiveram como objeto, por exemplo, as comunidades científicas (KUHN, 19), os programas de Pesquisa (LAKATOS, 1978), ou os coletivos de pensamento (FLECK, 1986). Neste texto, como já explicitamos, orientamo-nos pelas discussões deste último, que é considerado um dos primeiros a dar um enfoque sociológico ao conhecimento científico (DELIZOICOV *et al.*, 2002).

EPISTEMOLOGIA FLECKIANA

Para os propósitos deste texto, não consideramos relevante expor aspectos da vida do autor ou das condições de produção da sua teoria, que datam do início do século XX. Tais aspectos podem ser encontrados em Delizoicov *et al.* (2002), entre outros. Aqui, nos é relevante expor que “O conhecer representa a atividade mais condicionada socialmente da pessoa e o conhecimento é a criação social por excelência” (FLECK, 1986, p. 89). Essa definição do conhecer e do conhecimento comporta aspectos sociogenéticos profundos que, por sua vez, rejeitam compreensões idealizadas ou definições fixas e estanques sobre o conhecimento. Em suma, os modos pelos quais os sujeitos conhecem e produzem conhecimento são condicionados socialmente, portanto, produtor e produto de um sujeito coletivo. Sendo assim, o conhecimento não é gerado da mesma maneira em todos os lugares, como também não se dá independentemente de quem é o sujeito que conhece nem do grupo do qual participa, uma vez que os condicionantes sócio-históricos são distintos. A título de exemplo de tal diversidade, podemos citar a equivocada ideia de que haveria “o” ou “um” método científico. Noção esta que, aliás, sofreu duros golpes, inclusive de pensadores como Karl Popper (1902-1994). Bombassaro (1993) nos lembra de que, embora Popper possa ser considerado uma espécie de herdeiro ou continuador das ideias dos empiristas lógicos, os quais buscavam fundamentar a possibilidade de um método científico na indução, ele também representa certa ruptura com tal perspectiva, uma vez que se afasta completamente de uma fundamentação indutiva da ciência. Ele é o proponente e principal defensor de que o conhecimento científico se apoia numa lógica dedutiva. Contudo, ainda segundo Bombassaro (1993), essa proposta de Popper não se dirige a subsidiar a pesquisa na perspectiva da descoberta científica. Ao invés disso, essa seria a lógica que fundamentaria ou validaria o conhecimento científico, uma vez que justificaria sua plausibilidade ou veracidade. A lógica dedutiva do falsificacionismo que ele propôs, estaria circunscrita no chamado “contexto da justificação”, o qual contrastaria com o “contexto da descoberta”. A respeito deste último, Popper admitia que uma

diversidade de caminhos e processos seriam viáveis para se chegar às teorias científicas, comprometendo a ideia de um método!

Dado que o conhecimento compartilhado pelo coletivo é produto de uma criação social por excelência, ele possui marcas características do modo de pensar e agir deste coletivo. Essas marcas são, em geral, latentes e imperceptíveis, porém, podem ser elucidadas por meio da identificação daquilo que o autor chama de estilo de pensamento, que é “[...] *un percibir dirigido con la correspondiente elaboración intelectual y objetiva de lo percibido*” (FLECK, 1986, p. 145). Essa percepção dirigida é a visão compartilhada, consensual entre os membros de um dado coletivo de pessoas – o que é o círculo, grupo ou comunidade – que compartilham do mesmo estilo de pensamento. Em outras palavras, elas possuem modos similares de perceber e pensar sobre algo, de maneira a favorecer o entendimento entre os membros internos de tais grupos. A percepção, neste caso, condicionada pelo estilo de pensamento, engendra o modo de ver dos seus membros. Portanto, ele formata aquilo que é visto e entendido como apropriado ou não dentro do coletivo. É responsável, também, pela comunicação efetiva entre seus membros, bem como pela comunicação para além do seu coletivo.

Os coletivos de especialistas constituem aquilo que o autor denomina de círculo esotérico, em função de sua alta especialização prática e teórica, bem como de sua linguagem técnica. Tal círculo estaria, ainda, em relação a outro mais amplo, o círculo exotérico, o qual envolveria todos aqueles membros que participam do mesmo estilo de pensamento, mas que, diferentemente dos especialistas, não desempenham um papel ativo em sua formação. A esse respeito, Delizoicov *et al.* (2002, p. 60) esclarecem que o “estilo de pensamento estrutura-se em círculos esotéricos concêntricos, onde mantém coerção mais intensa e a partir dos quais interage com os círculos que lhes são exotéricos”. Assim, depreende-se que há sempre mais de um coletivo, portanto, há círculos exotéricos entre si, sendo cada um, esotérico em si. Portanto, quando há dois círculos esotéricos em comunicação, eles são exotéricos entre si. Por consequência, a circulação intracoletiva de ideias é aquela que reforça os modos de pensar do coletivo e a circulação intercoletiva de ideias faz transitar compreensões transformadas das “marcas” de cada coletivo, que podem adaptá-las ou deformá-las, dependendo do modo como isso se dá no interior e no movimento de circulação de cada um deles.

Articulando este entendimento ao objeto de nosso ensaio, podemos afirmar que os coletivos de pensamento da área de Educação e da área de Ensino produzem conhecimentos sob condicionantes sociais (formação acadêmica dos seus membros, referenciais teóricos e modos de produzir pesquisas) bastante diferentes, apesar das suas intercessões, aspectos que serão explorados mais à frente. Portanto, são coletivos de pensamento distintos. Segundo Delizoicov *et al.* (2002, p. 57, grifos nossos),

Em um artigo (“*Zur Krise der “Wirklichkeit”* - Sobre a Crise da Realidade) de 1929, Fleck introduz as categorias coletivo de pensamento e estilo de pensamento. Segundo ele: “Todo saber tem seu próprio estilo de pensamento com sua específica tradição e educação... cada jeito (modo) de saber seleciona diferentes questões, e as conecta com diferentes regras e com diferentes propósitos”.

A radicalidade desta afirmação permite dizer, assertivamente, que tradições específicas da formação dos membros que integram os coletivos e o seu modo próprio de produzir um tipo de educação é o que diferencia as áreas e não o fato de ambas as áreas produzirem educação, genericamente. Isso se esclarece ao se pensar que todo e qualquer programa de pós-graduação produz um tipo de educação, formação educacional, em sentido genérico e não no sentido restrito (ou particular) de uma área específica. Desse modo, reiteramos que a área não se define pela terminologia e pelas expressões em si, mas congrega sentidos específicos que decorrem da tradição que a constitui. Esses aspectos da constituição das áreas, portanto, são os mais relevantes para o debate, e é sobre isso a que nos dedicaremos na próxima seção.

ASPECTOS CENTRAIS DA INSTAURAÇÃO, EXTENSÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS ÁREAS

As noções de instauração, extensão e transformação de um estilo de pensamento não são definidas por Fleck (1986), mas apenas exemplificadas com o caso da sífilis, que se dá em relação às condições iniciais – portanto sócio-históricas – favoráveis para que ele se instaure. Ao mesmo tempo, também, ocorre a constituição de experts que disseminam, formam e favorecem a consolidação do coletivo em seu estilo de pensamento. Isso se dá por meio de uma “[...] coerção de pensamento, que segundo Fleck (1986) é fundamental para a introdução e a formação dos componentes de um coletivo que compartilham um estilo de pensamento [...]” (CASTILHO; DELIZOICOV, 1999, p. 9). Essa coerção é tanto cognitiva quanto relacional.

A transformação é própria dos matizes de pensamento e das incomensurabilidades que emergem no interior de um coletivo, não mais se adaptando e reformulando compreensões sobre um campo ou temática de pesquisa, pois, segundo Castilho e Delizoicov (1999, p. 8), “No modelo de Fleck, após um período clássico da teoria dominante, surge o período das exceções no qual os problemas propostos começam a desafiar a teoria”. Esses autores descrevem a mudança do estilo de pensamento sobre o trajeto do sangue no corpo humano, enquanto um objeto científico. O estilo de pensamento que se transforma é o de Galeno (130-200 d.C.) para o modelo de Harvey (1578-1657).

Considerando que o modelo epistemológico fleckiano é não cumulativo, não linear e sócio-histórico, a epistemologia fleckiana pode ser estendida para compreender aspectos concernentes também aos temas das Ciências Humanas, assim como a noção de paradigma, que se popularizou desde a publicação de “A estrutura das revoluções científicas”, de Thomas Kuhn, em 1962. Porém, as ideias de Fleck se nos apresentam com mais amplitude, por compreender a fundo a dinâmica dos membros do coletivo, sem necessariamente gerar uma revolução, mas rupturas contínuas. É com esse entendimento que esboçamos aspectos da instauração, extensão e transformação das áreas de Educação, da qual emerge a área de Ensino.

Sobre a Área de Educação

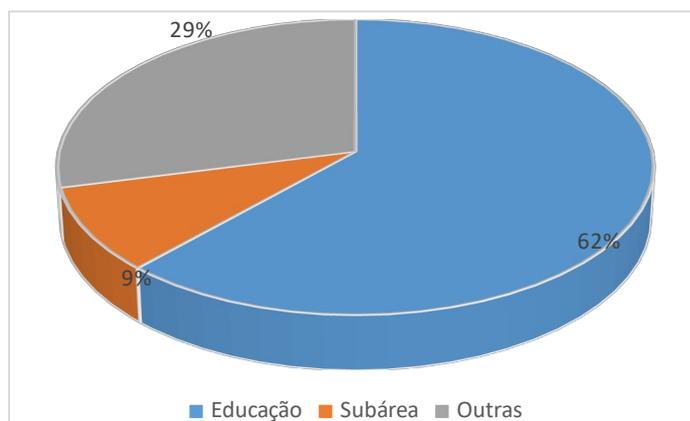
De acordo com Biancheti e Fávero (2005), o primeiro curso de mestrado em Educação, no Brasil, foi aprovado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme parecer o parecer nº 977/65, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Ainda segundo esses autores, a história da Pós-graduação em Educação poderia ser estudada sob diferentes aspectos, como a legislação, os planos nacionais de pós-graduação (Capes), a expansão em pleno regime militar e o paradigma da formação de docentes para atuar nas universidades brasileiras.

Estes elementos, ainda que não sejam aprofundados em nosso texto, são relevantes para compreender o tema deste ensaio. O editorial escrito por Biancheti e Fávero (2005), na edição que tratava dos 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil, é particularmente importante porque mostra relances da constituição da área, trazendo autores que, em geral, se preocupam com macroquestões educacionais, como Saviani (2005), Gatti (2005); Lüdke (2005) e Curi (2005), entre outros nomes expressivos. Esse número apresenta discussões políticas, contrassensos, pessoas e instituições de destaque para a pós-graduação em Educação no Brasil. Por isso, expressa claramente que a constituição da área se deu a partir de macroquestões, compreendendo o lugar da pesquisa em educação no cenário nacional e, também, no âmbito da própria Capes. Ali, ainda, argumenta sobre a necessidade de instaurar um campo próprio para a pesquisa educacional.

Sem incorrer no risco de cometer ilações infundadas, os autores que participaram do número referido acima são reconhecidamente alinhados às grandes correntes filosófico-epistemológicas da educação, como as Teorias Críticas, predominantemente Histórico-Críticas, e a Fenomenologia. Em geral, o campo de atuação dos pesquisadores da pós-graduação em Educação e dos pós-graduandos é predominantemente oriundo dos cursos de pedagogia. Assim, os quadros docentes formados em mestrado e doutorado em Educação foram, primeiramente, compostos por pedagogos. Apenas mais tardiamente, depois da década de 1980, passaram a admitir extensivamente professores de outras áreas, que atuavam em departamentos ou institutos de educação. Ainda cabe destacar o importante papel, para a consolidação dos programas em Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), fundada em 1978. Ao fazer um breve *screening* pela estrutura da associação, dentre os 23 Grupos de Trabalho (GT), há apenas um que pode ser considerado “específico”, que é o de Educação Matemática, que conseguiu representatividade apenas nos anos 2000 (MIGUEL *et al.*, 2005).

Avançando para além desses aspectos mais gerais do percurso histórico da pós-graduação em Educação, buscamos esclarecer aspectos mais atuais da constituição da área. Para tanto, apresentamos no gráfico 1, o resultado de um levantamento, realizado em outubro de 2020, no qual identificamos 11 programas em Educação no Estado do Paraná, com um total de 291 docentes.

Gráfico 1 – Formação doutoral de docentes atuantes em programas de Educação



Fonte: Autoria própria (2021).

Esse dado permite ilustrar como pode se configurar o corpo docente desses programas, em termos de seus doutoramentos, o que nos é relevante, tendo em vista o que mencionamos acima sobre uma tendência de que ele se constituiu prioritariamente por pessoas com formação em áreas formais da Educação, até meados dos anos de 1980. Ele é particularmente esclarecedor, pois revela a predominância de orientadores com doutoramento em Educação, ou seja, a área tem formado pesquisadores para progredir atuando sob um mesmo estilo de pensamento, que é próprio dessa área. Se ainda considerarmos que as subáreas da Educação são praticamente as mesmas que se constituem nos GT da ANPED (Filosofia da Educação, Currículo etc.), mais de 70% dos professores seriam doutores, especificamente, em Educação. Por isso, a formação teórica estaria alinhada aos grandes marcos teóricos já mencionados, sendo, ainda, mais fortemente relacionada à perspectiva histórico-crítica da educação.

Elaborando um levantamento aleatório, similar ao de Dias, Therrien e Farias (2017), em programas de Educação de diferentes regiões brasileiras, nos quais focamos nos títulos de suas disciplinas, é nítida a presença majoritária de especialidades, como: História da Educação, Educação Popular, Ensino e Aprendizagem. Teorias da Educação, Filosofia e ou Epistemologia da Educação, Políticas Educacionais, Pesquisa em Educação, Gestão Escolar, entre outras variantes. As bibliografias que acompanham essas disciplinas focam, basicamente, em autores brasileiros e internacionais com matriz teórica alinhada às teorias críticas, aos estudos antropológicos e filosóficos da educação, como Althusser, Bourdieu, Marx, Engels, Apple, Curi, Gatti, Saviani, Freire, Curi, Anísio Teixeira, Dewey, Piaget e Vygotsky, para citar os teóricos mais conhecidos, sem a necessidade de evocar obras específicas. Tais características, embora se constituam nos componentes “triviais” desses programas, são relevantes porque colaboram para indicar que eles se circunscrevem e reforçam um estilo de pensamento próprio da área, bem como o coletivo de pensamento que o desenvolve.

No entanto, há que se ponderar que esses referenciais também estão presentes na área de Ensino. Contudo, estão realocados e relativizados, perdendo a predominância. Não seria exagero admitir que o surgimento da área de Ensino decorra da incomensurabilidade das questões postas por pesquisadores com formações em outras áreas. Assim, a necessidade de abarcar

tais questões acaba por demandar a ampla transformação no estilo de pensamento, a tal ponto que não se alinha mais ao anterior, emergindo um novo coletivo. Em outras palavras, seria em função dessas questões não tratadas ou sequer consideradas nos programas de Educação que surgiu a necessidade de uma nova área que, embora próxima daquela, fosse distinta o suficiente para abarcar e tratar de tais temas e problemas de pesquisa; inclusive, a partir de novas perspectivas que, apesar de certas equivalências teóricas, já não se alinharia mais àquela, diferenciando-se a ponto de se constituir não apenas numa especificidade ou subárea, mas num coletivo com seu próprio estilo de pensamento, com sua própria identidade epistemológica. Esse parece ser o caso da área de Ensino, corroborado pelo estudo de Ramos e Silva (2014) que se pautaram em alguns aspectos da teoria de Thomas Kuhn (1978) e admitem uma ruptura epistemológica, em um estudo documental. No entanto, numa revolução, haveria uma troca de paradigmas, não apenas o surgimento de outro. Nesse sentido, explicar o surgimento da área de Ensino por meio dos coletivos e estilos de pensamento de Fleck acaba por ser mais coerente. Antes de adentrarmos nas discussões que esse apanhado ensejou, passamos à descrição da área de Ensino, analogamente ao que fizemos para a área de Educação.

Sobre a Área de Ensino

Segundo Ramos e Matos (2014), a área de Ensino de Ciências e Matemática, que nasce no ano 2000, vinha sendo gestada desde a década de 1960. Porém, foi apenas naquele momento que surgiu um grupo de pesquisadores que reconheceu um corpo de conhecimentos específicos dessa área, bem como uma comunidade relativamente estruturada que, em nosso entendimento, já se caracterizava como um coletivo de pensamento coeso e concêntrico, capaz de produzir conhecimento com outro estilo de pensamento próprio, distinto daquele predominante na área de Educação. Um dos argumentos desses autores foi o rápido crescimento de programas, que passou de sete, no ano 2000, para 60 em de 2010, segundo dados de 2020. Além disso, a nova mudança no nome da área, que passou a ser denominada apenas de Ensino, e não mais Ensino de Ciências e Matemática, em 2010, contribuiu para que, no ano de 2020, atingisse o total de 187 programas. Contudo, ainda segundo os mesmos autores, as primeiras pesquisas desse campo do saber haviam surgido já na década de 1960, sendo que, entre 1970 e 1980, emergem os primeiros grupos de pesquisa. As primeiras revistas da área, eventos, sociedades científicas³, cooperações internacionais e programas específicos, como Educação Matemática, da Unesp de Rio Claro, que viriam a compor a área de ensino, surgiram entre 1980 e 1990.

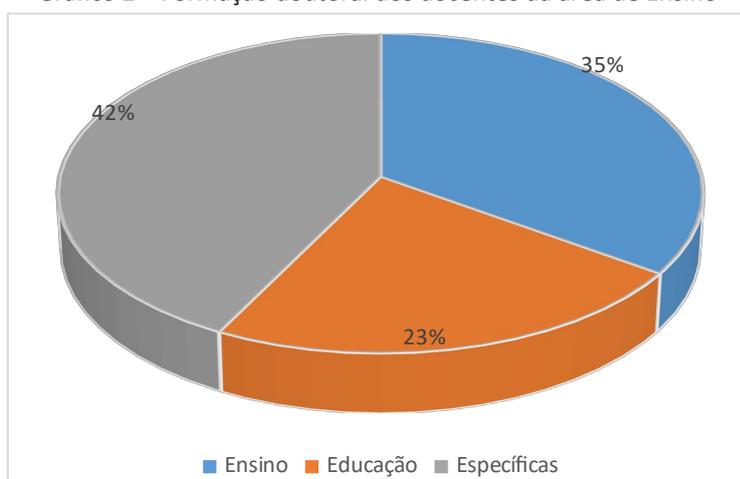
Essas ações, em nossa compreensão, favoreceram a constituição do coletivo de pensamento da área de Ensino de Ciências e Matemática e culminaram no que hoje denominamos de área de Ensino. Todo esse processo de instauração e extensão da área de Ensino ainda colabora para a posição que aqui defendemos, na medida em que nos permite perceber como ela possui uma história cuja origem e desenvolvimento possui relativa independência em relação àquela da Educação, sendo, portanto, um círculo esotérico em si e exotérico para com a outra área, mesmo considerando as aproximações, trocas e diálogos entre

ambas. Isso, então, também reforçaria as distinções, não apenas organizacionais, mas epistemológicas, demarcadas por distintos estilos de pensamentos, que são próprios a cada uma.

Em muito, isso se deu porque o coletivo, diferentemente da área de Educação, admitia referenciais teóricos pluralistas, inclusive em relação a filosofias da Ciência e da Matemática, estabelecendo, assim, marcos teóricos que, apesar de dialogarem com as matrizes teóricas da outra área, não se subsumiam diretamente a elas. A produção e a reflexão coletiva fizeram emergir teóricos que conferiram autonomia reflexiva e intelectual à área de Ensino, que não são os mesmos da área de Educação, como, por exemplo, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, da Unesp de Rio Claro, Marco Antônio Moreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Demétrio Delizoicov, da Universidade Federal de Santa Catarina, além, é claro, de vários outros pesquisadores que se tornaram referência primária. Além disso, as discussões especificamente dirigidas ao Ensino de Ciências e Matemática buscam fundamentar-se em filosofias da Ciência, como as de Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Karl Popper e Gaston Bachelard, entre outros; ou, ainda, em filosofias da Matemática de autores, como Bertrand Russel, Edmund Husserl, Gottlieb Frege etc. Essa hibridez teórica não apenas se tornou fecunda, como também se manteve paralela às macrocorrentes estudadas e disseminadas na área de Educação, constituindo um coletivo que, desde seu início, esteve aberto às formações pluralistas dos seus membros, como, por exemplo, físicos, químicos, matemáticos, engenheiros, enfermeiros etc.

Na intenção de ilustrar como tal pluralidade teórica pode se manifestar no interior dessa área, apresentamos, no Gráfico 2, a distribuição de área de formação entre os docentes que orientam nos programas de Ensino do estado do Paraná, totalizando 325 docentes. Esse exemplo, é claro, não pode ser diretamente extrapolado para outros estados, mas permite que visualizemos um aspecto constitutivo e característico da área de Ensino, o qual procuramos expor como significativo em nossa argumentação.

Gráfico 2 – Formação doutoral dos docentes da área de Ensino



Fonte: Autoria própria (2021).

O Gráfico 2 mostra que mais de 75% dos doutores que atuavam no ano de 2020, em programas de pós-graduação em Ensino, no estado do Paraná, são doutores em algum programa da área de Ensino ou em outras áreas, de

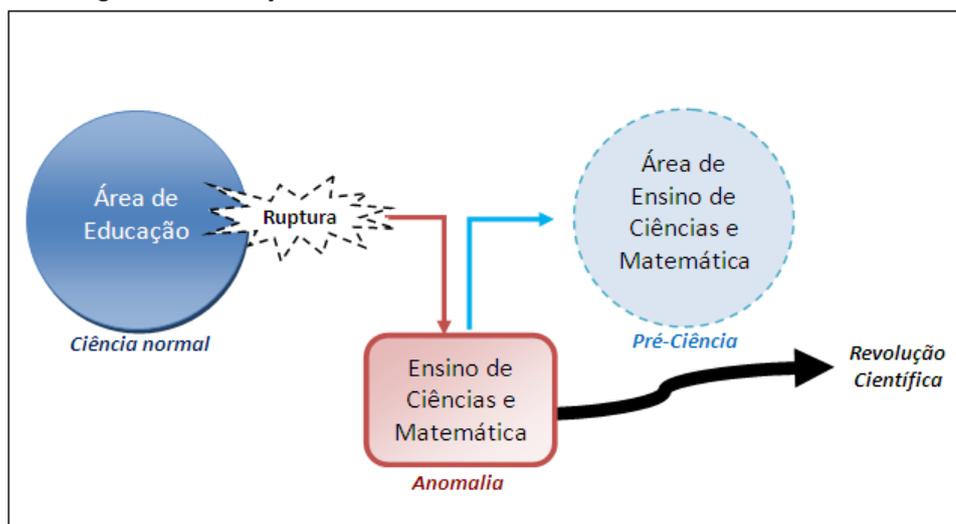
disciplinas específicas, como Física, Química, Biologia, Matemática etc. Portanto, o argumento da pluralidade ganha relevância na constituição do coletivo de pensamento da área de Ensino, mantendo interface com a área de Educação, em menos de 25% dos docentes da área. Por essa razão, o campo de atuação dos recursos humanos egressos é predominantemente de outras áreas que não a pedagogia e, quando os egressos são pedagogos, passam a atuar com as disciplinas específicas, sob referenciais e visões de conhecimento distintas.

Finalizada a descrição da instauração, extensão e transformação dos coletivos, podemos estabelecer uma discussão comparada. É o que fazemos a seguir.

UMA REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA COMPARATIVA ENTRE OS COLETIVOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

O texto de Ramos e Silva (2014), assumindo a epistemologia de Thomas Kuhn, contribui para pensar a gênese da área de Ensino, por meio de constructos (conceitos!), como anomalia, ruptura e revolução, conforme Figura 1:

Figura 1 – Revolução Científica da área de Ensino de Ciências e Matemática



Fonte: Ramos e Silva (2014).

A Figura 1 busca expor o movimento da emergência da área de Ensino em relação à Educação. Ainda que essa interpretação seja relevante, não compreendemos que esse movimento possa ter se dado em termos da estrutura de uma revolução científica, mas como uma transformação da área que culmina na emergência de novos coletivos de pensamento, pela incomensurabilidade do estilo de pensamento. Afinal, uma interpretação nessa perspectiva precisaria considerar a substituição ou, de alguma forma, a supressão de um paradigma em relação ao outro, o que, obviamente, não é o caso. Tanto uma área quanto a outra continuam existindo de modo independente e paralelo, envolvendo comunidades específicas que produzem seus próprios saberes segundo seus modos particulares de pesquisa. Além disso, a atribuição da noção de anomalia ao que seriam linhas de pesquisa para o Ensino de Ciências e Matemática, embora, num certo sentido, não seja de todo inadequada, ainda não nos parece

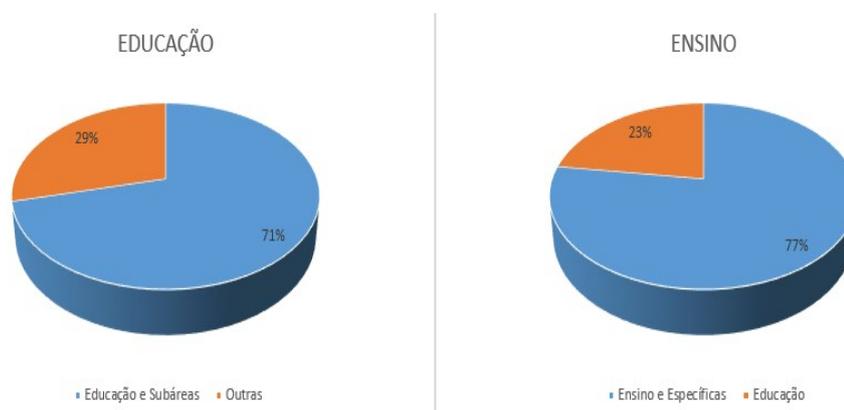
o mais apropriado. Portanto, elas não se configuravam, necessariamente, como um “problema” que comprometesse a lógica de outras formas de fazer ciência, dentro da Educação. Elas possuíam problemas e perspectivas específicas de produção do conhecimento que precisavam ganhar maior independência para se desenvolver. Se valer a pena outra metáfora nesta situação, arriscaríamos dizer que o Ensino de Ciências e Matemática estaria mais para aqueles jovens que procuram sua independência em relação à família, por não compartilharem seus valores, do que o “filho problema”, que afeta negativamente a família, podendo levá-la ao colapso, como seria o caso de uma anomalia.

Ainda assim, a teorização de Ramos e Silva (2014) é importante porque evidencia um desacordo teórico-prático, em termos de ação pedagógica e de pesquisa, entre ambas as áreas. Sendo assim, as concepções sobre os modos de ensinar ciências (em geral, tomada com ensino de) são compreendidas e visadas de maneira distinta pelos membros de cada coletivo. As dissonâncias menores foram resolvidas e reintegradas no próprio estilo de pensamento da primeira área que é a Educação, mas aquelas que permaneceram e se fortaleceram conduziram um grupo a produzir compreensões e práticas distintas, culminando na emergência de um novo estilo de pensamento, ainda que congregue elementos do estilo anterior, porém, reposicionando-os, deixando de serem nucleares.

Das descrições da seção 3, é possível destacar que os principais referenciais teóricos se alternaram, formatando um modo de ver (percepção dirigida) distinto daquele da Educação, uma vez que os membros envolvidos com o Ensino de Ciências e Matemática foram readequando, refutando, refinando e constituindo teorias, buscando soluções que não seriam possíveis, ao menos do mesmo modo, caso se mantivessem no primeiro coletivo, que é o da Educação. A constituição de sociedades científicas fortaleceu esse movimento de instauração, extensão e transformação do estilo de pensamento da área de Ensino, caminhando em paralelo à Educação, desde a década de 1970. A criação da área no âmbito da Capes, no ano 2000, é resultado deste processo de constituição de um coletivo de pensamento que possui interesses acadêmicos, científicos, políticos, educacionais distintos da Educação, mesmo com alguns propósitos convergentes, em certa medida, mas distanciados pelo modo de vê-los e atingi-los. E, por fim, a constituição mais atual da área mostra a abertura a doutores de áreas que não são normalmente integradas no âmbito da pesquisa em Educação.

Esse argumento é confirmado quando comparamos os docentes da área de Educação e Ensino, em suas formações doutorais, como se pode ver na Figura 2, que contém os gráficos correspondentes a cada uma delas.

Figura 2 – Comparativo de doutores das áreas de Educação e Ensino



Fonte: Autoria própria (2021).

O percentual aproximado do número de doutores de origem da área Educação, ou de Ensino, indica, claramente, que as concepções de ciência, pesquisa, prática e educação são produzidas por coletivos diferentes que avançam e retroagem, conforme têm a oportunidade de dialogar e transitar entre os coletivos. Fica evidente, também, que há membros que circulam entre os dois coletivos, mas eles estão centrados em pesquisadores que, em geral, realizam ensino de Matemática, Física, Química, Biologia etc., em programas de Educação que possuem linhas específicas. Por outro lado, a reversibilidade para o acolhimento de doutores apenas em Educação, que atuam em aspectos macro, não é tão presente.

Com essas reflexões, passamos às considerações finais, retomando alguns argumentos da introdução e evidenciando que a existência de ambas as áreas em separado, para além do processo político, é uma necessidade interna do coletivo, tanto no que concerne aos modos de pensar e agir, quando para o acolhimento de doutores que atuam em diferentes campos do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avançar na exposição e compreensão de aspectos da instauração, extensão e transformação da área de Educação, a qual convergiu para a instauração da área de Ensino, podemos destacar que a coerção exercida pelo primeiro coletivo, que pode ser caracterizada pela adesão a certas macroteorias (histórico-críticas, fenomenológicas e positivistas), perde a força para os membros do coletivo que eram oriundos de áreas de formação específica, como reiteramos ao longo do texto. Essa percepção, esse ver dirigido, que decorre de um estilo de pensamento da sua formação não pode simplesmente ser substituído por outro, mas transformado, não sendo, portanto, nem linear e nem cumulativo. Ainda no sentido de esclarecer incomensurabilidades na resolução de problemas das áreas, a ênfase em questões políticas, com pouca relevância para soluções práticas das rotinas de sala de aula, fortemente valorizadas na pesquisa na área de Educação, acaba por ser relativizada na área de Ensino, uma vez que foca, justamente, nos aspectos que são minorados na área de Educação.

Em relação aos referenciais, mesmo considerando as transformações pelas quais eles passaram ao longo do desenvolvimento de cada uma dessas áreas, também é perceptível a distinção entre elas. No caso da Educação, ela passou um início fortemente orientado pela matriz epistemológica do positivismo (apoiado em testes de inteligência, escore de aprendizagem etc.), para um pensamento alinhado à matriz epistemológica crítica, em uma rápida explicitação, a qual tem influências da psicologia cognitiva (que suplantou a psicologia comportamental behaviorista) e se mantém até hoje! Já para o Ensino, estes novos elementos epistemológicos não se constituíram como suficientes para os membros que estiveram na gênese da área. Recorreram, assim, à própria epistemologia da Ciência, buscando por filósofos da ciência que produziam conhecimentos, principalmente, no âmbito das Ciências da Natureza, sem, no entanto, serem positivistas. Analogamente, isso ocorreu para a Educação Matemática e Educação em Saúde. O conhecimento do “fato” científico ou da idealidade matemática é amplamente valorizado na área de Ensino e apenas tangenciado na área de Educação.

Conforme o texto de Viveros *et al.* (2020) já indicou, é da maior relevância destacar que a valorização de doutores de outras áreas que não a pedagogia, enquanto graduação, ou a Educação, no caso dos mestrados e doutorados, passam a ser valorizados na área de Ensino de Ciências e Matemática, o que, posteriormente, será apenas área de Ensino. Passou-se, assim, a acolher, por exemplo, profissionais da saúde que já atuam em programas da primeira área e mostraram que ela poderia ser ampliada. Com isso, podemos delinear outra característica do estilo de pensamento da área de ensino, que é o reconhecimento da expertise de doutores que atuam no campo educacional, produzem conhecimento educacional, mas não possuem formação doutoral em educação, especificamente enquanto área.

No entanto, há membros que participam de ambos os coletivos e, portanto, transitam entre eles, de tal maneira que, por vezes, nomenclaturas, títulos de trabalhos e revistas podem, num olhar desaviado, parecer denotar o mesmo sentido (e, em alguns casos, o são). Sem dúvida, há correlação porque há herança das compreensões da primeira área, como, por exemplo, a própria palavra educação que é encontrada em ementas, nomes de programas e revistas. Portanto, é natural que compartilhem de elementos básicos, tomando a educação como necessidade humana, como direito fundamental, como processo inerente à docência. Porém, divergem em conteúdo e forma, ação e teoria, especialização do conhecimento e abrangência dos resultados.

Por fim, cabe ainda esclarecer, que os coletivos, apesar de seguirem avançando, reforçando crenças e revisando outras, não se anulam nem superaram um ao outro. Isso ocorre porque produzem saberes relevantes para a sociedade a partir de conceitos e leituras (interpretações) da realidade que são distintos em função de estarem vinculados a diferentes estilos de pensamento. Desse modo, a coexistência e os programas de pesquisa de ambos buscam soluções distintas, sob condições, aparatos e fatos sócio-históricos visados por diferentes prismas.

Historical-epistemological demarcation of the teaching area (46) regarding the education area (38) of CAPES

ABSTRACT

This essay presents aspects that demarcate the area of Teaching (Area 46), in the context of Brazilian Graduate Programs, as independent of the area of Education (Area 38), as listed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), both of which are proposed as thought collectives. The arguments listed derive from the epistemological understanding of the constitution of thought collectives, as devised in the philosophy of Ludwick Fleck. The discursive itinerary is developed through the epistemological argument of the insufficiency of the attempt at a merely conceptual or terminological definition of an area based on the terms Education and Teaching. We assume the constitution of an area, now understood as a thought collective, as based on the socio-academic conditions of its establishment, extent, and transformation. The historical-constitutive characteristics of the thought style which govern those areas are distinct in relation to theoretical framework, research procedures, central epistemological currents, undergraduate and graduate education of its members. In order to support such arguments those characteristics are illustrated, through data limited to the reality of graduate studies, in those areas, in a particular state, in this case, the state of Paraná. Thus, this text collaborates with the debate for the maintenance of the independence of those areas within CAPES, each contributing with its specificities, in addition to the inevitable nuances inherent to the development of human resources.

KEYWORDS: Research Area. Fleckian Epistemology. Thought collectives.

NOTAS

1. Segundo o Dicionário de gêneros textuais, o ensaio é um gênero textual que se caracteriza “pela visão de síntese e tratamento crítico, predominando o discurso expositivo-argumentativo” (COSTA, 2009, p. 102).
2. O percebido, aqui indicado por Fleck, é a visão compartilhada, mais ou menos consensual, entre os membros do coletivo.
3. Dentre elas, podemos citar: Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade brasileira de pesquisa e Educação em Ciências (ABRAPEC), Sociedade Brasileira de Física (SBF) e Sociedade Brasileira de Biologia (SBEnBio); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. Editorial: história e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. /, n. 30, p. 3-6, 01 dez. 2005. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WnyNvHfpMyhmKW7LzfX33Wf/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

BOMBASSARO, Luis Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 1-144.

CASTILHO, Nadir; DELIZOICOV, Demétrio. Trajeto do sangue no corpo humano: instauração extensão, transformação de um estilo de pensamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos. **Anais [...]**. Valinhos: Abrapec, 1999. 1 CD-ROM.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 30, p. 07-20, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300002>. Acesso em: 09 set. 2021.

DIAS, Ana Maria Iório; THERRIEN, Jacques; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 34, 13 jun. 2017. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p34-57>. Acesso em: 09 set. 2021.

FLECK, Ludwik. **La gènesis y el desarrollo de un hecho científico**. Prólogo de Lothar Schäfer e Thomas Schnelle. Madrid: Alianza Universidad, 1986.

GATTI, Bernardete. A Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 30, p. 124-132, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300010>. Acesso em: 09 set. 2021.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira.

LAKATOS, Imre. **História da Ciência e suas Reconstruções Racionais**. Lisboa, 1978.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 30, p. 117-123, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300009>. Acesso em: 09 set. 2021.

LUFT, Celso Pedro. Educação/Ensino. *In*: LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2020. p. 259/279.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 27, p. 70-93, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000300006>. Acesso em: 09 set. 2021.

RAMOS, Clériston Ribeiro; SILVA, João Alberto da. A emergência da área de Ensino de Ciências e Matemática da Capes enquanto comunidade científica: um estudo documental. **Investigações em Ensino de Ciências: IENCI**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 363-380, 01 ago. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/84/59>. Acesso em: 09 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 30, p. 21-35, dez. 2005. Fap. UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782005000300003>. Acesso em: 09 set. 2021.

VIVEROS, Raquel Stauffer; KLÜBER, Tiago Emanuel; ZILLY, Adriana ; SILVA-SOBRINHO, Reinaldo A. Por que Ensino e Educação são áreas diferentes de pesquisa no contexto CAPES/Brasil. **INDAGATIO DIDACTICA**, [s. l.], v. 12, p. 119-137, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23448>. Acesso: 09 de set. 2021.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

Recebido: 21 maio 2022

Aprovado: 30 jan. 2023

DOI: 10.3895/actio.v8n1.14923

Como citar:

KLÜBER, Tiago Emanuel; CRISTOFOLETTI, João Fernando. Demarcação histórico-epistemológica da área de ensino (46) frente à área de educação (38) na CAPES. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência:

Tiago Emanuel Klüber

Rua Universitária, n. 1619, Universitário, Cascavel, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

