



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e  
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

## Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
<b>Trabalho Intelectual na Pesquisa em Educação: considerações teórico-metodológicas</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
<b>Natália Regina de Almeida</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Mestranda em Educação (ProPEd/UERJ)
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>O tema central desta investigação é o processo de produção do conhecimento na área da educação, a partir de uma discussão teórico-conceitual sobre as considerações teórico-metodológicas da pesquisa em educação. Neste sentido, pergunta-se: como tem sido o trabalho intelectual, no que tange a realização da pesquisa na referida área? Existe um debate teórico-metodológico? GATTI (2001), KUENZER e MORAES (2005), dentre outros, afirmam a ausência deste debate. Destaco a contribuição no campo da Sociologia, especificamente, a de MIRIAM LIMOEIRO CARDOSO, que pautada na orientação marxista, afirma que o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde um objeto mais específico e preciso (CARDOSO, 1978, p. 34-35). Para além da concepção teórico-metodológica abordada, a noção do que venha ser realidade merece destaque. Compreender o significado de realidade é tratar acerca de produção de conhecimento onde esta não é composta de fragmentos da realidade, mas totalitária em suas estruturas e mecanismos. Em outras palavras, realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1353). Em linhas gerais, a identificação no pensamento de CARDOSO acerca das contribuições da análise sobre a chamada questão teórico-metodológica para a pesquisa em educação, torna-se objetivo desta investigação.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Trabalho intelectual. Pesquisa em educação. Considerações teórico-metodológicas			
ABSTRACT			
<p>The central theme of this research is the process of knowledge production in education, from a theoretical and conceptual discussions about the theoretical and methodological considerations of educational research. In this sense, the question arises: how has been the intellectual work, regarding the research in that area? There is a theoretical and methodological discussions? GATTI (2001), Kuenzer and Moraes (2005), among others, say the absence of this debate. Highlight the contribution to the field of sociology, specifically, the MIRIAM LIMOEIRO CARDOSO, who ruled in the Marxist says that the object being constructed by the theory, a theory, richer and more rigorous object represents a more specific and accurate (CARDOSO, 1978 p. 34-35). In addition to theoretical and methodological design addressed the notion of what it really deserves to be highlighted. Understanding the meaning of reality is to treat the production of knowledge about where this is not composed of fragments of reality, but totalitarian in their structures and mechanisms. In other words, perform this movement requires epistemological theoretical rigor and clarity, without which no one goes beyond poor and chaotic seizures of fragments of reality (Kuenzer and Moraes, 2005, p. 1353). In general, the identification of CARDOSO thought about the contributions of the analysis on the issue called for the theoretical and methodological research in education, it becomes objective of this investigation.</p>			
KEYWORDS			
Intellectual work. Research in education. Theoretical and methodological considerations			

## **Introdução**

O presente trabalho tem por tema central a produção do conhecimento em educação. A pluralidade de pesquisas em educação, muita das vezes, não tem sido acompanhada de um trabalho teórico-conceitual que sustente a natureza de seu objeto de estudo, e conseqüentemente, tem gerado questionamentos sobre tais estudos. Ainda que, a investigação sobre a pesquisa em educação, seu registro histórico, sua consolidação, referenciais teórico-metodológicos, e seus múltiplos aspectos não se traduzam em novidade, está posta a intenção, por intermédio da pesquisa bibliográfica e teórico-conceitual, apresentar a trajetória da pesquisa em educação no Brasil, uma vez que a ação investigativa é um dos aspectos formativos dos cursos de Pedagogia. Para além da questão histórica, engendrar os aspectos sociais, políticos, metodológicos constituintes da pesquisa na área da educação, se faz fundamental. Nesse sentido, a presente investigação tende a extrapolar o caráter histórico, assumindo, então, a contribuição de alguns autores que estruturaram a história da pesquisa em educação em fases de desenvolvimento apresentando as tendências teórico-metodológicas em cada fase.

## **Breves apontamentos acerca da pesquisa**

Apresentar o que venha ser pesquisa se faz fundamental, pois são várias as conotações expressas a este conceito, uma vez que quando se trata de pesquisa, há intenções, sentidos engendrados que permeiam o processo de produção de conhecimento. A referida proposta é uma discussão inicial que encaminhará para a explanação da trajetória da pesquisa e da pesquisa em educação no Brasil.

Inicialmente, é importante destacar as definições de procurar e pesquisar, uma vez que procurar, cuja origem latina é *procurare*, significa esforço de achar alguma coisa, e pesquisar, cuja origem latina é *vestigio*, quer dizer “seguir as pisadas”, ou seja, buscar algo a partir de vestígios. Deste modo, entendo que pesquisar ultrapassa o sentido de buscar porque evidencia outras ações, como por exemplo: a reflexão e a sistematização, ou porque segundo Beillerot (1991) *apud* Lenoir (2006, p. 1304) é decorrente de “outros processos, notavelmente aqueles que impõem o verbo ‘fazer’: encontrar os meios de uma objetivação das questões e preocupações para poder estudá-los”.

O conceito pesquisa ou pesquisar possui certa popularização que pode vir a comprometer seus sentidos ou gerar ambigüidades. Em nosso cotidiano podemos notar alguns exemplos: no supermercado, onde as pessoas fazem uma “pesquisa de preços”; nas escolas, quando as professora sugere “uma pesquisa” sobre determinado assunto; na política, observa-se um número de “pesquisas” para indicar as principais tendências do eleitorado. No entanto, estas atividades ditas de “pesquisa” ainda que, de certo modo, auxiliem a vida dos seres humanos, dos cidadãos não demonstram o sentido de pesquisar, pois são utilizadas de maneira ampla, situadas no senso comum, sem rigor sistemático. Conforme Beillerot (1991) *apud* Lenoir (2006, p. 1405) há três condições fundamentais para um processo de pesquisa, que são: “uma produção de novos conhecimentos; um processo rigoroso de investigação; a comunicação dos resultados”.

Severino (1998) aponta as perspectivas intrínsecas da pesquisa, que são: a competência técnica, a criatividade e a criticidade. A competência técnica refere-se às condições epistemológicas, metodológicas que superam o senso comum, a superficialidade. A criatividade diz respeito à autonomia e criação do pesquisador, que vai além das normas, dos receituários, e por fim, a criticidade é a qualidade de ir além da simples relação sujeito e objeto, é a capacidade de entender para além do absolutismo.

No que tange ao meio acadêmico, o sentido de pesquisar pode ser entendido sob diferentes perspectivas. Trabalhos de pesquisa podem ter um papel didático, formativo, mas não sem um tratamento conceitual, sistemático, pois poderão se tornar meros levantamentos, descrições. Bruner (1991) *apud* Gatti (2006, p. 34) alerta que “a comunidade mais ampla tende cada vez mais a deixar de lado nossas publicações, que, para os leigos no assunto parece que contêm principalmente estudos de pouca monta e intelectualmente descomprometidos, cada um dos quais não é mais do que uma resposta a um punhado de pequenos estudos similares”

Compreendo que pesquisar diz respeito ao modo de o homem conhecer a realidade. Assim, o processo de pesquisa é iniciado pelos questionamentos, pelas formulações de problemas que surgem no mundo real ou na realidade. Cardoso (1978, p. 25) afirma que “é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma formulação, uma construção, a construção do objeto de conhecimento, distinto do objeto real”. A referida autora reconhece a existência de uma realidade concreta, que é posta em questão.

Assim, a problemática de uma pesquisa se inicia na consciência, na capacidade humana de criar idéias, de questionar antes de objetivar, ou seja, antes de chegar ao lugar desejado, de criação de uma nova situação. Este processo, denominado objetivação, segundo Laville (1999, p. 124) “é a operação pela qual o pesquisador passa de uma problemática mais ou menos consciente para uma

problemática esclarecida, dominada”. Deste modo, tal operação é essencial porque é por intermédio dela que são oriundos os sentidos da pesquisa, e por sua enunciação os mesmos são conhecidos.

Uma problemática de pesquisa definida por pressupostos teóricos - metodológicos, a partir de concepções epistemológicas concebe ao pesquisador a oportunidade de construir seus problemas, seu objeto de pesquisa, e também, de conceber o real. Destaco, primeiramente, o papel atribuído a teoria neste processo, afinal a teoria implica em conseqüências.

Nesse sentido, corroboro com Mello (1983, p.69) acerca de modelos teóricos da pesquisa, em específico, na área de educação, quando afirma que há a ausência de consistência, o que por consequência, “grande parte de nossas pesquisas se realizam segundo pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais, às vezes, nem mesmo o pesquisador tem consciência”. Desta feita, resultarão diferentes leituras do real ao se fazer pesquisa.

A compreensão que o pesquisador tem de realidade implicará nos pressupostos e caminhos da pesquisa a ser desenvolvida, e por sua vez, o entendimento de realidade encaminha para a compreensão de conhecimento. A pesquisa pode ser tanto uma descrição, uma conversa, ações práticas traduzidas em escritos como um arcabouço teórico conceitual, onde a realidade não se mostra e o conhecimento é um vir a ser.

A utilização de determinada abordagem teórico-metodológica irá propor a discussão e a conclusões de investigação de modo diverso. Por exemplo, se a pesquisa é elaborada a partir do enfoque positivista, a formulação do problema ressaltará as relações entre os fenômenos, sem aprofundar a busca das causas; na perspectiva da fenomenologia, o significado e a intencionalidade possivelmente sejam colocados em relevo; e no estudo de natureza dialética serão destacados os aspectos históricos, as contradições, as causas etc.

Demo (1981) aponta, para além dos enfoques citados, a tendência empirista ou empiricista, a funcionalista sistêmica e a estruturalista. Assim, na tendência empirista, a matemática e as ciências da natureza são os padrões de metodologias ideais; na funcionalista sistêmica, a possibilidade de análise do estabelecimento das causas no estudo das funções em conjunto com a explicação de como os sistemas se mantêm; na estruturalista, a busca do que há em comum em todas as sociedades de diferentes tempos e espaços objetiva uma invariante nas variantes.

Abro um parêntese para a pesquisa dialética, em relação às leituras do real, ou ainda sobre as diferentes abordagens teórico-metodológicas, como uma possibilidade de “reapropriação” do

real. Quer dizer, a reapropriação do real é posta como condição para realização da referida pesquisa. Wachowicz (2001) <sup>1</sup> afirma que:

As categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica da historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 179).

Nessa perspectiva, a pesquisa dialética é uma possibilidade teórico-metodológica apresentada não como subjetivismo, mas como um caminho a ser seguido pelo pensamento, em um percurso que vai do abstrato ao concreto. Conforme indica Cardoso (1984) apud Wachowicz (2001, p. 180), em relação à representação da realidade, que parte do concreto “volatiza-se a determinação abstrata, porque se torna fragmentada pela análise que deixou distante do real de que se partiu, não conseguindo dar conta da reapropriação desse real”.

Em linhas gerais, esta breve proposta teve por objetivo apresentar o que venha ser pesquisa. É notório que não há uma unicidade de questionamentos, de pressupostos teórico-metodológicos ao se fazer pesquisa, bem como de conceber a problemática, os problemas, o objeto de pesquisa, e também, de conceber o real. São várias as linhas de pensamento, de entendimento sobre esta ação. No entanto, para além da técnica, da organização necessária à elaboração da pesquisa, a perspectiva de que esta possa vir a assumir outras dimensões, como a do conhecimento e da criticidade, a meu ver, é de total relevância porque quando se trata de pesquisa está se falando de processo, de conhecimento, de realidade.

## **O objeto de discussão *Pesquisa em educação***

---

<sup>1</sup> A referida autora trabalha sob a ótica da pesquisa dialética em educação, onde o ponto de partida na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é.

A formação da pesquisador no Brasil se deu nas diferentes áreas de conhecimento. Torna-se objetivo, neste momento, tratar do objeto de discussão *Pesquisa em educação*, antes de adentrar, propriamente, no percurso histórico da pesquisa na referida área.

A discussão acerca da pesquisa em educação expressa em medida concreta, institucional<sup>2</sup> não é inédita. Seu desenvolvimento é de origem recente, o que denota sua precocidade. Conseqüentemente, o tratamento dado aos diferentes aspectos investigativos ou a amplitude da pesquisa em educação, como as questões teórico-metodológicas, históricas abordadas em diferentes pesquisas, indica o quanto há para se investigar, ou ainda a existência de desafio, problemáticas, perspectivas, por isso não se trata de esgotar o assunto.

Charlot (2006) ressaltando o que significa pesquisa em educação propõe alguns questionamentos: o que quer dizer “em educação”? Ou será “sobre”, “acerca” ou “a respeito” da educação? O autor responde com a afirmação de que “educação” nos remete a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo. Penso que independente de tratar o objeto de estudo como a pesquisa “em educação”, e não “sobre”, “acerca” ou “a respeito”, ou ainda pesquisa “educacional”, a noção ou perspectiva que temos de educação ou a preocupação centrada na densidade e abrangência propostas e o conhecimento resultante nas pesquisas em educação merecem atenção.

No que diz respeito à visão de educação que temos para orientação em nossa atividade de pesquisa, Mello (1983) desenvolve a hipótese de que a educação tem um papel específico, mas não determinante ou definidor de uma transformação social, reiterando que não há uma teoria da educação sem uma teoria da totalidade social, e sem a compreensão de seu papel neste social. A autora demonstra o quanto se faz necessário os cuidados para realizar pesquisa na área da educação, quando afirma:

Acontece, porém, que em nossa maneira de ver a educação ou tendemos a cometer o erro da reprodução, de só percebermos o lado reprodutivo da escola, ou tendemos a absolutizar o seu lado transformador e, em geral, a discutir muito mais a educação ideal, ou a educação que queremos, do que a educação que de fato temos. E neste último caso, na maioria das vezes, nossos debates não deixam claro como é que fazemos a travessia daquilo que temos para aquilo que queremos (MELLO, 1983, p. 71).

Assim, a meu ver, não há como se pensar em pesquisa em educação sem levar em consideração os condicionantes econômicos, sócio-históricos. Friso que a concepção de educação

---

<sup>2</sup> Gouveia (1971, p. 1), afirma que “afirmações sobre a importância da pesquisa para a formulação e o acompanhamento de programas de ação há muito figuram em discussões sobre educação no Brasil. A questão já teria sido levantada já por estadistas do Império”.

que temos no tocante à pesquisa em educação, interferirá na produção de conhecimento resultante. Realizar a travessia, como apontada pela autora é indicar que concepção se tem de pesquisa, de educação, de realidade.

Nessa direção, pode-se perguntar: O que é educação? O que é que devemos como concepção de educação enquanto pré-requisito para a pesquisa nesta área? O que seria essa concepção? Um conjunto de pressupostos com os quais abordaremos a realidade, ou algo que construímos a partir da pesquisa? Perante tais questionamentos, complemento, a partir da contribuição de Mello (1983, p. 70) que “talvez este seja o problema mais importante para nós, porque normalmente tendemos a imaginar que é fazendo pesquisa que conhecemos o real”.

Compreendo que algumas fragilidades da pesquisa em educação como a relação com o real, ou aos modos de realização de pesquisa estejam atreladas a não formação de um estatuto epistêmico próprio. Nesse sentido, saliento que a área da educação encontra-se situada entre as ciências humanas e sociais, que por muito tempo procuravam seguir os modelos que serviram de base ao desenvolvimento das ciências físicas, naturais na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. Assim, a educação por certo tempo, foi tratada como um fenômeno, como se pudesse ser isolada e experimentada, porém com os próprios estudos na área da educação se percebeu que abordagens oriundas das áreas das ciências físicas, naturais não podiam ser aplicadas naquela área, pois em educação não há como isolar variáveis, fazer experimentos, uma vez que as situações ocorrem de maneira inextricável.

Em se tratando, historicamente, de pesquisas em educação, Gouveia (1971)<sup>3</sup>, a partir do levantamento sobre pesquisas na referida área, de 1965 a julho de 1970, as considera, enquanto objeto de análise, como qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas:

(...) (a) a situação escolar ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos, professores, etc.); b) o sistema escolar (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc.); c) as relações entre a escola (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos (GOUVEIA, 1971, p.6).

É notório, a partir da observação das áreas, no referido tempo, que as principais investigações eram as que possuíam por objetos de estudos a escola e suas relações, práticas, funções, aspectos, ou ainda, na relação com a sociedade, de modo abrangente. Gouveia (1971), ainda na década de 70, centrava sua preocupação em fazer pesquisa em educação no âmbito das

---

<sup>3</sup> É imprescindível destacar o trabalho de Gouveia (1971) como pioneira na investigação dessa temática.

ciências humanas, no que concerne aos aspectos temáticos, metodológicos, institucionais. Atualmente, estes objetos de estudos permanecem em voga, que surgem a partir de temáticas como educação infantil, educação de jovens e adultos, história da educação e outros.

Para além da questão histórica acerca da produção de pesquisa em educação, considero um ponto de destaque a relevância. Em relação à relevância atribuída à pesquisa em educação, Gouveia (1971) assinala o papel da pesquisa na formulação da política educacional em suas linhas mais amplas, e a influência da pesquisa sobre o processo educacional propriamente dito, isto é sobre o que acontece nas escolas. No meu entendimento, uma pesquisa pode ser relevante para alguns e não para outros. Estou de acordo que a política educacional pode vir a influenciar as pesquisas e não necessariamente ao contrário, e sobre a influência da pesquisa sobre as escolas, retomo o questionamento já citado sobre a educação de concepção, ou seja, o que seria essa concepção? Um conjunto de pressupostos com os quais abordaremos a realidade, ou algo que construímos a partir da pesquisa? Deste modo, também perguntaria: de que modo a pesquisa interfere na educação?

Esta preocupação, explicitada em 1976, é retomada em seu trabalho analisando a produção da pesquisa em educação no Brasil:

Podem-se distinguir duas ordens de relevância — a científica ou teórica e a prática ou social. Embora a avaliação de uma ou de outra incorpore juízo de valor, a primeira mais obviamente se poderá estabelecer, considerando-se a pesquisa pelo que representa em termos de acumulação ou reformulação de conhecimento. (...) Já a produção de estudos socialmente relevantes não parece prender-se necessariamente à familiaridade com o corpo teórico de uma disciplina ou ao domínio de métodos de pesquisa. Na verdade, a própria decisão sobre o que é relevante constitui, freqüentemente, objeto de controvérsia (GOUVEIA, 1976, p.78).

Acerca da relevância, entendo que apesar de a autora afirmar que são dois os aspectos relevantes para a pesquisa educação, friso que a ordem do teórico é de suma importância, apenas não partilho do termo científico, afinal, a educação é uma ciência? Sobre a ordem prática ou social, compreendo que seja mesmo objeto de controvérsia, como aponta a autora, uma vez que, o pesquisador pode se valer de certa teoria e metodologia que não condiz com os resultados práticos, e afinal, qual parâmetro há para se considerar um trabalho de pesquisa em educação como contribuição social?



Outro ponto merece atenção, são os avanços e desafios da pesquisa em educação, pois estes sempre serão postos.

Quanto aos avanços, o primeiro a ser enunciado é o quantitativo, o que, a meu ver, não é condição para o qualitativo. Foram e são as inúmeras pesquisas na área da educação realizadas no Brasil, seja em nível de pós-graduação - mestrados e doutorados - ou em outras instituições que se dedicam à pesquisa na dita área. Em publicação recente Macedo e Sousa (2010) apontam que desde o início da pós-graduação em educação, em 1965, o crescimento de mestrados e doutorados no país tem sido constante, principalmente, nas instituições estaduais e particulares, bem como, a produção de dissertações e teses. No entanto, nas palavras de Kuenzer (1986), tais avanços resultam antes da competência individual e do comprometimento pessoal de alguns pesquisadores que tem assumido como tarefa a produção do conhecimento, o que se torna um “avanço”, mas também, um desafio.

Um desafio já citado brevemente, se traduz no fato de que a pesquisa educacional é ainda muito recente, iniciada, timidamente, na década de 30, e por isso, enfrenta dificuldades de cunho epistemológico, uma vez que não há estatuto estabelecido. Perante esta afirmativa, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1352) atentam para o fato de que há o “fim da teoria” associada a “certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação”.

Tal utopia, considerada pelas referidas autoras, como “praticista e pragmática”, considera suficiente o “saber fazer” deixando de lado a qualidade teórica. Deste modo, vejo outro desafio que é o tratamento dado à pesquisa no que tange ao objeto a ser conhecido. Entendo que é um desafio porque as ciências buscam entender a dimensão humana não como algo natural, mas como criação subjetiva, ativa, ou em uma relação sujeito que quer conhecer e objeto a ser conhecido. No entanto, tal relação não é isolada da história. Assim, esta relação pode ser entendida sob diferentes perspectivas.

Ao final, sinalizo que são muitas as questões a serem investigadas no âmbito da pesquisa em educação, e a intenção posta aqui, neste momento, foi a de indicar que ainda há o que avançar, mas que o foco central é o comprometimento com a produção de conhecimento, do entendimento que possuímos de educação, de pesquisa e de realidade. Reitero que o pesquisador seja em educação ou em outra área se guie pelas discussões, pela postura crítica e ampliadora, e não apenas pela reprodução e aceitação.

## **Pesquisa em educação no Brasil**

Como já apontado, o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil é recente. Dentro de uma conjuntura histórica, podem ser identificadas três fases de desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil (Gouveia, 1971, Goergen, 1986, Warde 1990, André, 2000). Esta estruturação ou divisão em fases/ períodos tem sido abordada por investigadores da área da educação, onde a maioria cita como referência, o modelo proposto por Gouveia (1971), como Gatti (1983), Goergen (1986), Mello (1983).

Brandão (2002) apresenta uma estruturação, periodização da pesquisa em educação de maneira distinta. Para a autora, o processo de constituição da pesquisa em educação é tida como campo especializado, a partir dos seguintes pressupostos: a procura do estatuto científico; a procura da identidade científica; a procura da hegemonia teórica. Não me deterei nesta perspectiva apontada pela autora, mas somente tenho por intuito dizer que esta é outra forma de pensar a trajetória da pesquisa em educação.

De modo abrangente, pode-se dizer, a partir de Gouveia (1971) que a gênese da pesquisa em educação se dá com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>4</sup> até meados de 50; após 1956, com a criação dos cinco Centros Regionais de Pesquisa vinculados ao INEP; após o golpe de 1964 até 1970, com o cenário político em modificação, onde os Centros Regionais de Pesquisa são fechados. E, a quarta fase, a partir de partir de 1970, momento o qual inicia a produção de pesquisas nos programas de pós-graduação no país.

Chamo atenção para uma possível discordância quanto ao início da pesquisa em educação no Brasil, pois em Cunha (1979) está indicado que antes da criação do INEP, a pesquisa em educação no Brasil se dava alguns anos antes com a introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação a Prefeitura do Distrito Federal, por Anísio Teixeira o que se contrapõe a Gouveia (1971), quando afirma que somente no final dos anos 30, especificamente, em 1938<sup>5</sup>, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, onde houve a produção e divulgação de trabalhos sistematizados que tornaram a atividade de pesquisa na área da educação regular ou de outro modo, quando ocorre a institucionalização da pesquisa em educação. Até então, só haviam estudos isolados, sem cunho institucional.

Um segundo aspecto é sobre uma possível quarta fase da pesquisa educacional, a partir da implantação dos cursos de pós-graduação no país, o que é tido como um marco, e que para Cunha

---

<sup>4</sup> Hoje, denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>5</sup> O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo nomeado de Instituto Nacional de Pedagogia, mas foi no ano seguinte, em 1938, iniciam-se seus trabalhos de fato, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho.

(1979, p. 3), “teve início no ano de 1971 a quarta fase no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, caracterizado pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação”. O autor aponta o programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) em 1965 como pioneiro e a Universidade Federal de Santa Maria do RS (UFSM) como a primeira a apresentar as primeiras teses. Nessa direção, uma quarta fase, ainda é apontada (Cunha, 1979), o que se distingue de Gouveia (1971), que apresenta três fases da pesquisa em educação.

A discussão aqui apresentada tomará como referência essa periodização ou estruturação em fases ou períodos apontada por Gouveia (1971), e também com a contribuição de Cunha (1979), em referência a 4ª fase. No entanto, levando em consideração as contribuições de outras referências.

Saliento que apresentar estas fases não significa reduzir a atividade dos pesquisadores, uma vez que pontuar a força do contexto histórico não quer dizer que se está tratando de uma determinação absoluta, tanto das instituições quanto das concepções, temáticas da pesquisa em educação. Para isso, compreendo e afirmo a relevância do contexto histórico para se pensar esta trajetória.

Nesse sentido, parece-me importante ressaltar que acerca da trajetória da pesquisa em educação no Brasil, está vinculada a conjuntura econômica, social, política, histórica e cultural, para além das propostas, desafios concernentes ao conhecimento dos meandros teóricos, técnicos, e metodológicos. Nesse sentido, se torna objetivo, o engajamento na investigação, a partir do tratamento dado ao percurso histórico da pesquisa em educação nas variadas publicações ou apresentar de que modo alguns estudiosos desenvolveram/desenvolvem e delimitaram/delimitam a pesquisa em educação.

## **As fases da pesquisa em educação no Brasil**

### *A primeira fase: da criação do INEP até os anos 50*

Os anos iniciais da pesquisa em educação no Brasil, denominado por André (2000), como “nascimento induzido”, se dá por medida concreta e institucional a partir da criação do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) por iniciativa de um órgão governamental, o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O INEP destinava-se, segundo Gouveia (1971, p.1) “a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes aspectos”. Reside aí uma questão, que é sobre o papel da pesquisa, quer dizer, o propósito estaria em utilizá-la como modelo ou resposta para ações educacionais, ou ainda nas palavras de Gouveia (1971, p.1), “utilizar a pesquisa como fonte de esclarecimento para a administração da educação, que inspirou a criação daquele instituto”. Nesse sentido, a relação pesquisa e políticas educacionais estavam estabelecidas, a pesquisa, no meu entendimento, dizia respeito aos aspectos instrumentais, pois cabiam aos pesquisadores às ações práticas, formulações ou ainda, avaliações para a área da educação.

Contudo, naquele momento, não havia investimentos propriamente dito ou financiamento voltados diretamente para as pesquisas na área da educação, ainda que os orçamentos possuíssem por intuito verbas para as instituições de pesquisa, grande parte do pessoal não realizava trabalhos de pesquisa, e parte das verbas eram destinadas a outras atividades. Sendo assim, é notório que, inicialmente, realizar pesquisa.

Este período, principalmente entre os anos 40 e 50, possuía por característica os estudos de natureza psicopedagógica ou conforme aponta Mello (1983), a pesquisa educacional fora marcada pela "psicometria". Ou ainda, pode-se afirmar que:

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizam-se naquela época estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza (GOUVEIA, 1971, p.2)

De fato, é justo explicar que o INEP possuía um ativo serviço de psicologia aplicada, ou melhor, a Divisão de Psicologia Aplicada (Gouveia, 1971), que foi influenciado por Lourenço Filho, defensor das idéias da Escola Nova, atuando como primeiro diretor. Assim, a leitura psicológica no universo do ensino-aprendizagem, os instrumentos de avaliação psicológica do aluno eram preocupação central. Também eram realizados estudos sobre a linguagem infantil, testes de avaliação mental entre outros. De fato, ainda hoje, há a existência de cursos de pós-graduação, a psicopedagogia, como modelo de intervenção escolar.

Retomando a questão da utilização da pesquisa como meio de “intervir na realidade”, é notório dizer que este modelo se configurava tanto no Brasil quanto internacionalmente. De acordo com Lourenço Filho (1998):

Até pouco tempo, os planos e as práticas da educação, por todo o mundo, viviam entregues ao domínio do arbítrio, da rotina ou da intuição. Foi, sem dúvida, com a adoção dos processos estatísticos, para definição dos problemas de massa, e para análise dos problemas de técnica, que a educação pôde inaugurar uma nova fase, inscrevendo-se entre aquelas atividades humanas a que podem caber, no melhor sentido, a designação de “técnicas” (LOURENÇO FILHO, 1998, p. 73)

Entendo que o referido autor faz uma crítica a realização da pesquisa em educação, sendo esta entregue ao mundo da técnica, ou da empiria, resumindo-se às técnicas. Nesse sentido, pergunto: que parâmetros existiam para a realização da pesquisa na área da educação?

A contribuição de Alvarenga (2000) se encaminha para a mesma perspectiva, quando afirma que:

Advogando o uso de teorias e métodos, oriundos dos campos da Estatística, da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, o discurso do Estado Novo exorta a realização de pesquisas educacionais, como produção de subsídio para o estabelecimento de uma pedagogia em bases menos arbitrarias, calcadas no conhecimento da sociedade, da criança e do adolescente, embora sem se descuidar dos fins da educação, preservando ao estado autoritário, daquela época, o direito de utilizar a educação como veículo de transmissão de suas ideologias (ALVARENGA, 2000, p. 252-253).

Mais uma vez, é explicitado que foram várias as influências sejam da Estatística, da Biologia, da Psicologia, das Ciências Sociais para a realização da pesquisa em educação, cujo pano de fundo, não somente a realização dos fins educacionais, mas a transmissão de ideologias presentes no período do Estado Novo, o que somente corrobora com a afirmativa que não há como pensar o percurso histórico da pesquisa na área da educação sem levar em consideração as conjunturas específicas de cada período.

Prosseguindo com a trajetória histórica da primeira fase ou período da pesquisa em educação, indico que em 1944 é formulada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), com vista de publicações de pesquisas na área da educação, contribuindo para o fortalecimento da pesquisa.

Data-se também em 1952<sup>6</sup>, os trabalhos da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME)<sup>7</sup>, para orientação de professores.

Com esta breve discussão, concluo que a primeira fase da pesquisa em educação foi marcada por uma contradição, pois apesar de o foco de pesquisa ser o psicopedagógico, outras influências foram dominantes como os processos estatísticos, teoria e métodos oriundos de outros campos. Mas, de fato, um período relevante no que tange as primeiras tentativas de se realizar pesquisa no país, apesar dos entraves e desafios futuros.

### *Do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, em 1956*

A segunda fase da pesquisa em educação tem origem com a criação, no INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE), em 1956, localizados, respectivamente, no Rio de Janeiro, e nas capitais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Recife. Estes centros foram organizados por iniciativa de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Neste momento, a formação via pesquisa sistemática ganha sentido. Em contrapartida, a produção de pesquisas nas universidades se encontrava esparsa, ocorrendo somente no final da década de 50, certa diversificação.

O objetivo central do CBPE e CRPE eram promover, de acordo com Gouveia (1971, p.3), “pesquisas das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país”. Deste modo, permanece o vínculo entre pesquisa em educação e órgãos governamentais, mas o objeto torna-se diferente.

Gatti (2001, p. 66) aponta que “o INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental”. De fato, há a passagem do enfoque psicopedagógico para os estudos de natureza sociológica, fazendo a partir parte do universo da pesquisa a organização social da escola, as relações escola e sociedade. Pode-se destacar que as

---

<sup>6</sup> Em 1952, assume a direção do Instituto, o professor Anísio Teixeira, que passa a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa.

<sup>7</sup> Gouveia, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.1, 1971.

pesquisas em educação produziam-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, *surveys*<sup>8</sup>.

Sendo os principais objetos de estudo na 2ª fase da pesquisa em educação, segundo Gouveia (1971), a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica da clientela escolar. Nessa direção, abre-se passagem para as ciências sociais.

No meu entendimento, a ênfase nos estudos de natureza sociológica se torna, de certo modo “natural”, pois explicita a necessidade em relacionar a educação com os acontecimentos sociais do período em voga, uma vez que a sociedade é marcada tanto pela estrutura governamental, quanto pela mobilização social por parte dos intelectuais ligados à educação ou pela população, que compreendia que a educação era uma possibilidade de transformação social, ou seja, independente da postura, não havia separação entre pesquisa, educação e sociedade.

Nesse cenário histórico da pesquisa em educação, vale ressaltar que as primeiras tentativas da institucionalização da pós-graduação no Brasil foram iniciadas com a criação de órgãos que, até hoje, são responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa no Brasil. A criação do então Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Lei nº. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, e da então Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Decreto nº. 29.741 de 11 de julho de 1951 representaram um novo marco que diz respeito à institucionalização da pesquisa no Brasil.

A CAPES constitui importante marco nas relações Estado-ciência, estabelecendo, pela institucionalização do papel do Estado enquanto patrocinador direto de pesquisas, novo padrão de relacionamento pelo qual este assume explicitamente a condição e apoio da atividade de produção científica. (ROMANI *apud* SCHWARTZMAN 1982, p. 135).

O CNPq nasceu a partir de interesses públicos e privados. Interesses do governo, políticos e militares, que estavam preocupados com a segurança e preservação nacional se distinguem dos interesses da comunidade científica que tinham interesses focalizados na institucionalização e apoio à pesquisa científica.

O Relatório de Atividades de 1951 do CNPq realiza um retrospecto de sua atuação nesse ano, atuação esta desenvolvida em seis direções, a saber,<sup>9</sup> contato com pesquisadores e instituições de pesquisa; concessão de auxílios para pesquisas; formação e aperfeiçoamento de pesquisadores;

---

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> ROMANI, Jacqueline Pitangui. O Conselho Nacional de Pesquisas e Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon. Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p.140.

reuniões científicas e intercâmbio com instituições estrangeiras e internacionais; trabalhos no campo da energia atômica; atividades de caráter geral em benefício da pesquisa.

A CAPES destinou-se à formação de pessoal de alto nível em todas as áreas do conhecimento e o CNPq à capacitação e formação de recursos humanos nas áreas científicas. Em suma, a CAPES e o CNPq são instituições que fazem parte da história da pós-graduação.

É importante ressaltar que o país neste período possuiu governantes diferenciados “ideologicamente”, o que implica em projetos políticos particulares como os de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. No entanto, as realizações no âmbito da educação, e conseqüentemente, a pesquisa na referida área estavam ligadas ao modelo político da época.

Perante o contexto histórico, é importante salientar que:

A fase Quadros-Goulart é marcante por uma intensa movimentação cultural, social e política, sendo reflexo da maior participação da sociedade no processo de construção do país. Surgem nessa época os centros populares de cultura no Rio de Janeiro, no Nordeste, em outros grandes centros urbanos e até no campo, na busca de uma cultura nacional popular e democrática (ALVARENGA, 2000, p. 256).

Alvarenga (2000) apresenta que o período da 2ª fase da pesquisa em educação é marcado por um processo de mobilização nas esferas cultural, social e política realizada pela sociedade, o que mais uma vez denota que os aspectos sociais misturavam-se aos objetivos educacionais e das pesquisas em educação.

Tais pretensões e características que visavam uma abertura cultural, social, de mobilização marcaram a 2ª fase do percurso histórica da pesquisa na área da educação, mas que, a meu ver, contribuíram para o contexto em voga que levaria ao país a uma de suas fases mais complexas do período Republicano, a ditadura militar.

Em linhas gerais, a pesquisa em educação entre os períodos de 1950 a 1964, parte do princípio de que não mais, o planejamento educacional é o centro das atenções, porém o uso dos resultados de tais pesquisas é que deveria ser utilizado para o entendimento da “realidade” educacional, para que assim os possíveis problemas pudessem vir a ser “solucionados”. Desta forma, pergunto: Qual a utilidade da pesquisa em educação? A relação educação e social ocorre de maneira imediata?



É inegável que o crescimento no que tange a novos modelos, novas técnicas, a diversificação e crescimento na fase da pesquisa educacional em questão foi de suma importância para as fases posteriores.

#### *De 1964 aos cursos de pós-graduação, em 1970*

A partir de meados da década de 60 se instala o governo militar no país, redirecionando as novas perspectivas sócio-políticas. O enfoque no planejamento, dos custos, da eficiência, das técnicas e tecnologias é expresso. A política científica centra-se no bojo de um macro planejamento voltado para uma política desenvolvimentista, incluindo também a pesquisa em educação neste cenário.

Nas palavras de Mello (1983), “educação e desenvolvimento, educação e democracia já não constituem o binômio, mas aí se introduz a premissa de que o desenvolvimento e a democracia deverão ser constituídos garantindo-se a ordem e a estabilidade das instituições tradicionais”. A educação, então, regia-se pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 024 de 20 de dezembro de 1961. Em relação à pós-graduação, a LDB/61 estabelecia paridade entre a graduação e a pós-graduação, no que tange ao caráter sistemático dos cursos.

Neste cenário da 3ª fase da pesquisa em educação, a centralidade não se encontra mais nos estudos de natureza sociológica, mas nos de natureza econômica incentivados por organismos da esfera federal e por fontes externas de financiamento. Os temas de investigação abordados neste momento segundo Gouveia (1971, p.4), foram: “a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização”<sup>10</sup>.

Já no fim da década de 60, durante o período militar, políticas de caráter abrangentes e sistemáticas, voltadas para o segmento de Ciência e Tecnologia (C&T), vão surgir de maneira efetiva, principalmente com o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) que vigorou de 1968 a 1970.

---

<sup>10</sup> Nosella (2010, p. 178) relata que “entre 1965 e 1985, quanto ao desenvolvimento do pensamento crítico, destaca-se como ponto positivo a leitura pelos educadores desse momento de importantes autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bordieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico por meio de categorias até então desconhecidas”.

É importante destacar que esta fase histórica é marcada pela possibilidade de uma estrutura “mais consolidada” da pesquisa na área da educação que se deu com a implantação do Parecer CFE nº 977/65<sup>11</sup>. Esta legislação tratará a pós-graduação como lugar privilegiado de pesquisa no país, pois de acordo com Cury (2005, p. 30), “a pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula de estudos, sistema especial de cursos exigido pelas necessidades do treinamento avançado”.

Em 1968, com o advento da Lei de Reforma Universitária, Lei nº. 5.540, a política educacional passava a incorporar algumas idéias e experiências da então recém criada Universidade de Brasília (UnB), com a Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. A Lei da Reforma Universitária demonstrava a preocupação do Estado com relação aos interesses econômicos e políticos que começavam a se dimensionar para a década seguinte. Em contrapartida, a comunidade científica ia se formando, as discussões giravam em torno da importância de se institucionalizar a ciência, bem como o debate sobre o papel do Estado como gerenciador de políticas educacionais e científicas.

No fim da década de 60 até os dias atuais, os cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado constituíram o que hoje é denominado Sistema Nacional de Pós-Graduação. O Sistema Nacional de Pós-Graduação é a ferramenta que proporciona a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira.

Com a implementação dos cursos de mestrados e doutorados no país há a intensificação dos programas de formação no exterior e absorção de pessoal e a formação de quadros para as universidades. Em paralelo, os Centros Regionais de Pesquisa em Educação (CRPE) do INEP, são fechados, e os investimentos destinados aos programas de pós-graduação nas universidades são estabelecidos.

Adentrando a década de 70, surge um elemento novo que é a crise do milagre econômico no país. Nesse sentido, há a tentativa de aprimoramento do ensino e da denúncia do papel conservador da educação. De acordo com Mello (1985, p. 27), a educação começou a ser percebida “em termos de seu papel transformador” e a atenção dos pesquisadores voltada para a “apreensão do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino”. Sendo assim, nessa década, são retomados os estudos de natureza psicopedagógica voltados para avaliação, organizações curriculares e estratégias instrucionais.

---

<sup>11</sup> O Parecer CFE nº. 977/65 aprovado em 3 de dezembro de 1965 foi consultado em: CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE nº. 977/65. *Revista Brasileira de Educação: Especial Sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação*, Campinas, n. 30, set-dez 2005.

Registra-se que em 1971 é criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC), em São Paulo, coordenado por Angelina Bernardete Gatti, reunindo grupos de pesquisadores que contribuem qualitativamente para o desenvolvimento da pesquisa em educação. Nas palavras de Gatti (1983), têm-se “as condições institucionais nas quais prioritariamente a pesquisa em educação e a formação de seus recursos humanos se fará a partir de então”.

A partir de então, há a ampliação de temáticas de estudos, o aprimoramento metodológico em alguns setores, e as diferentes problemáticas focadas, como: currículos, avaliação de programas, caracterizações de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem entre outro. Passa-se a utilizar instrumentos quantitativos mais sofisticados, mas ainda prevalecendo neste período, os enfoques tecnicistas, o apego a taxionomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração. Ao mesmo tempo, algumas questões como a fragilidade teórica, os “modismos” começam a se tornar alvo de discussão.

Saliento que todo o processo da década de 70 e início da década de 80 se fazem em um contexto em que a sociedade é cerceada no que tange a liberdade de manifestação, a partir de uma política de acúmulo do capital para uma minoria, e a produção de tecnologias de diferentes naturezas. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais emergem e impulsionam a criação de espaços para manifestações de crítica social, inaugurando um período de lutas sociais e políticas para a retomada da democracia. E perante esta conjuntura é desenvolvida a pesquisa em educação no Brasil, com a ampliação dos temas de pesquisas e desenvolvimento de novos instrumentos e metodologias.

#### *De 1971 aos dias atuais*

Pode-se afirmar que a partir da década de 1970 instala-se um período de crescimento da produção e dos questionamentos sobre a qualidade de pesquisa (André, 2000). O crescimento de programas de pós-graduação e o surgimento do curso de doutoramento em 1976 demarcam esta fase<sup>1</sup>. De acordo com Osmar e Fávero (1994, p.7) “entre 1971 e 1972 foram implantados 10 cursos de mestrado; até 1975, 16 já estavam em funcionamento. No total havia, em 1982, 27 programas instalados no país”. Em 1976, também foi o ano que teve início o processo de avaliação dos Cursos de Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Retornando em 1974, registro que com a Lei 6.129, o CNPq foi estruturado administrativa e financeiramente, vinculado ao Ministério do Planejamento. No ano seguinte, em 1975, o CNPq passou a coordenar o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT), criado para formalmente organizar a ação governamental na área de Ciência e Tecnologia (C&T). Considerando o processo de expansão da pós-graduação bem como o interesse econômico do país e seus dirigentes e da burguesia nacional e internacional, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação: o I PNPG (1975-1979).

O I PNPG visava à expansão do sistema de pós-graduação com o objetivo do aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial. De acordo com o FOPROP (2003, p.20) “no momento da implantação do I PNPG o Brasil possuía 50 instituições de ensino superior nas quais funcionavam 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado que, até 1973, já haviam titulado cerca de 3.500 mestres e 500 doutores”.

A partir do I PNPG, que recomendou a criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, foi possível aumentar a presença da pesquisa e da pós-graduação nas instituições de ensino superior. A partir de então, o processo de consolidação da pós-graduação no Brasil passou a ser definido por diferentes planos nacionais de pós-graduação como o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

Vale frisar que entre 1979 e 1984 não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o tempo de ausência é maior, não havendo ocorrência de programas durante sete anos (1982 – 1989).

Demarco que em 1978, há a criação de um importante espaço de informações e intercâmbio entre pesquisadores em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd, que tem promovido reuniões nacionais anuais, onde são apresentados trabalhos e comunicações. A produção de trabalhos relevantes e de sua atuação política acerca da educação, tem dado a ANPEd possui um lugar de destaque. Atualmente, composta de 23 grupos de trabalho (GT) e pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED).

Adentrando a década de 80, a partir do processo político instaurado, ocorrem mudanças importantes para as orientações teóricas e metodológicas da pesquisa em educação. A pesquisa em educação, nesse sentido, estará integrada a crítica social, e de acordo com Gatti (2001), as dissertações e mestrados, que passam a ser fonte de produção de pesquisas, tratam, hegemonicamente, das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista.

Ainda em Gatti (2003, p.387) está demarcado que “com isto, troca-se a problemática dos estudos onde quantificações predominam pela quase hegemonia dos estudos chamados “qualitativos”. A propagação da metodologia da pesquisa-ação e da teoria do conflito ganha destaque. As bases explicativas recorridas pelos pesquisadores em educação passam a ser a Antropologia, a História, a Lingüística, e a Filosofia.

Os temas e referenciais na área da pesquisa em educação se diversificam nos anos de 1980 e 1990. As abordagens metodológicas qualitativas englobam um conjunto de método, técnicas e análises como os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação, as narrativas, as histórias de ida e outras. É também nesse período, como indica Gatti (2001, p. 68), “que se consolidam grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão de avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados”.

No entanto, para além do avanço, crescimento das temáticas e metodologias na área da pesquisa em educação, a partir das décadas de 80, meados da década de 90, até os dias atuais, críticas relativas à teoria e a metodologia surgem. Estudos apontam a dificuldade de construção de categorias consistentes, a adesões a sociologismos ou psicopedagogismos (Gatti, 2001). Aponto dois trabalhos de relevância, especificamente, dois artigos que tratam de discussões teórico-metodológicas entre pesquisadores. Os artigos são de Luna (1988) que trabalha com a idéia de um falso conflito entre tendências metodológicas e Franco (1988) que argumenta que o conflito não é falso.

O período de 1985 até os dias atuais, historicamente, marcado pelo retorno à democracia, configura-se pela consolidação e expansão da pós-graduação no país. Um aspecto relevante, como já apontado, é a diversificação teórico-metodológica de investigação no tocante às pesquisas em educação. Houve também uma fragmentação epistemológica e temática (Nosella, 2010). São privilegiados temas como formação de professores, cultura escolar, currículo, infância, Educação de Jovens e Adultos, educação inclusiva e outros.

Contudo, para além das limitações apontadas, é fato reconhecer que a partir de 1985, fora produzida a difusão e produção de pesquisas em educação em um número considerável, por intermédio dos programas de pós-graduação que difundem tal “cultura” de pesquisa.

Quanto ao sistema de pós-graduação em educação no país, nos dias atuais, Macedo e Clarilza (2010), apresentam um panorama que indica que entre 1965, início da pós-graduação até o

ano de 2008, o número de mestrados e doutorados tem sido constantes, bem como, a produção de dissertações e teses, principalmente nas instituições estaduais e federais. Entre os anos de 2004 a 2006, o número de titulações de mestrado acadêmico e doutorado tem sido crescente.

As referidas autoras realizam uma panorâmica das linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação, e destacam em dois movimentos, temas como política e gestão da educação, formação do trabalho docente, história da educação, didática e processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e currículo como os mais presentes. Em um segundo movimento, as temáticas como ensino de matemática e ciências, movimentos sociais, linguagem, educação especial, educação e cultura, educação/escola e sociedade, educação e trabalho, filosofia da educação, educação e tecnologia e educação ambiental denotam centralidade.

Atualmente, apontar os desafios<sup>12</sup> dos programas de pós-graduação em educação para além de outras questões de demandas institucionais, políticas, é enfrentar desafios que dizem respeito à produção de conhecimento. Neste tocante, me refiro às abordagens teórico-metodológicas.

De modo geral, o intuito de apresentar a trajetória da pesquisa em educação no Brasil se iniciou pelos *Breves apontamentos acerca da pesquisa* afirmando que a produção de conhecimento, enquanto processo é de grande relevância. Indicando que não há um modelo único de questionamentos, de pressupostos teórico-metodológicos ao se fazer pesquisa. As dimensões do conhecimento, da criticidade tornam-se fundamentais, no que tange a ação de pesquisar.

## **Considerações Finais**

Sinteticamente, é importante esclarecer que o desenvolvimento deste trabalho se pautou na tentativa de recuperar, historicamente, o trajeto da pesquisa em educação no país levando em consideração as tendências teórico-metodológicas em questão. De fato, as condições que condicionaram tal trajeto, em conjunturas econômicas, sócio- políticas, culturais foram particulares. Mas, ao longo das décadas, novos desafios, perspectivas, e conhecimentos configuraram e impulsionaram este cenário. Por fim, concluo esta discussão me valendo da compreensão de que durante o processo investigativo da pesquisa em educação não pode ser deixado de lado, o

---

<sup>12</sup> Abro um parêntese acrescentando a contribuição de Gatti (2001 b), quando trata dos desafios da pós-graduação. A autora resume os desafios em: flexibilidade e duração dos cursos, conhecimento e poder. Encontro outros desafios em André (2000) no que se refere ao prazo para titulação reduzido, e os recursos humanos, materiais e financeiros, que segundo a autora não acompanham o crescimento do número de alunos de pós-graduação.

entendimento que se tem de conhecimento, de educação e de realidade. Esse trinômio é carregado de significados, sentidos e intenções.

### **Referências bibliográficas**

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 198, maio - ago, 2000, p. 244-272.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa em educação no Brasil. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, set.-dez. 2006, p.11-24

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro, PUC-Rio; São Paulo, Loyola, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.88, fev. 1994, p. 5-17.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento. Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2. ed., 1978.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n.31 jan/abr 2006, p. 7-18.

CUNHA, Luis Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Brasília, CAPES, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, 2005, p.162-172.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.

FRANCO, M. Laura P. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, agosto 1988, p. 75-80.

GATTI, Angelina Bernardete. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, 1983, p.3-17.

\_\_\_\_\_. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, jul. 2001, p. 65-81.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, set.-dez 2001, p. 108-116.

\_\_\_\_\_. Formação de pesquisadores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, v.3, n.3, Itajaí, set./dez, 2003, p. 381-392.

\_\_\_\_\_. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, set.- dez. 2006, p.25-35.

GOUVEIA, A. A Pesquisa Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, 1971, p.1-20.

\_\_\_\_\_. Sobre a Pesquisa Educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, 1976, p.75-79.

KUENZER, Acacia Zeneida. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em aberto*, Brasília, ano 5, n.31, jul./set 1986, p.19-23.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, Dez. 2005, p. 1341-1362.

LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o objeto é o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, v.5, n.9, jul-dez 1999, p. 119-128.

LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Educ.Soc.*, Campinas, v.27, n.97, Set./Dez. 2006, p.1299-1325.



LOURENÇO FILHO, Manuel. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 192, v.79, maio – ago. 1998, p. 60-73.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez, 1989.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.43, jan./abr. 2010, p. 1166-1176.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional do Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, 1983, p.67-82.

NEVES, Rosa Maria Correa das. A Pedagogia do Laboratório: Um Estudo Sobre a Iniciação de Jovens na Ciência Biomédica. 1988. *Dissertação (Mestrado)*. Programa de Pós-graduação em Educação, UERJ, Rio de Janeiro.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da pós-graduação dos programas de pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.43, jan./abr. 2010, p. 177-183.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento*. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Dialética na pesquisa em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.2, n.3, jan./jun.2001, p.175-185.