



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Natália Regina de Almeida

**Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2001**

Rio de Janeiro  
2018

Natália Regina de Almeida

**Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico *Cadernos de Pesquisa*,  
no período 1971-2001**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Linha de Pesquisa: Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Siomara Borba

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Natália Regina de.  
Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico Cadernos de  
Pesquisa, no período 1971-2001 / Natália Regina de Almeida. – 2018.  
177 f.

Orientadora: Siomara Borba.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação– Teses. 2. Pesquisa – Teses. 3. Periódicos brasileiros –  
Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Natália Regina de Almeida

**Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico *Cadernos de Pesquisa*,  
no período 1971-2001**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Siomara Borba (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Soares Leite  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Denise Pletsch  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira  
Universidade Estácio de Sá - UNESA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Borges (Suplente)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (Suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, a quem tanto amo.

## AGRADECIMENTOS

Ao onipotente Deus, razão da minha existência.

Em especial, à minha mãe, Célia Almeida, pelo amor, carinho, dedicação em todos os momentos.

Aos meus familiares, especialmente, aos tios Marcelo Almeida, Fátima Almeida, Leda Brasil.

Aos meus avós, Hélio Brasil, vascaíno tremendo (*in memoriam*) e Isaura Almeida, mulher valente (*in memoriam*), exemplos em minha vida.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra Siomara Borba, a qual propiciou meus primeiros passos na atividade de pesquisa, da iniciação científica até os dias de hoje. MUITÍSSIMO obrigada!

À banca examinadora, pela dedicação à leitura, elaboração de comentários, contribuições feitas a presente pesquisa.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (ProPEd/UERJ), pelos ensinamentos e dedicação.

Às bibliotecárias da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), setor de periódicos, as quais foram disponíveis em auxiliar no processo da seleção do material empírico aqui apresentado.

Aos companheiros do grupo de pesquisa *Episteme* (ProPEd/UERJ), pelas construções de debates e trocas de experiências.

À agência de fomento (Capes) pela concessão da bolsa de estudo, possibilitando a elaboração da presente pesquisa.

À liderança, equipe de professores da Trupe Miolo Mole e aos amigos da Turma 4, *Gratidão*.

Aos meus queridos amigos, Hernan Rojas, Jessé Azevedo, Ricardo Santos, Sammis Reachers, Vivian Silva, pelo apoio intenso em momentos cruciais.

A todos (a) aqueles (a) que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização dessa pesquisa.

## RESUMO

ALMEIDA, Natália Regina de. *Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico Cadernos de Pesquisa, no período 1971-2001*. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente investigação teve por objetivo identificar e analisar o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional, apresentado nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, no período 1971- 2001. A definição do periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, como fonte de pesquisa, está fundada no seu compromisso de divulgar estudos e pesquisas na área do conhecimento em Educação, desde o ano de 1971. As contribuições de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), Maria Célia Marcondes Moraes (2001, 2004, 2005, 2009), José Mário Pires Azanha (2011) foram de fundamental importância. A pesquisa bibliográfica e a documental foram selecionadas, a fim de alcançar o objetivo proposto. O quadro da produção científica indicou o total de 42 artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), considerando os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e/ou palavras-chave. Por fim, foi salientada a importância de novas perspectivas de análises, no que tange ao debate teórico-metodológico na pesquisa educacional.

Palavras-chave: Pesquisa em educação. Pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*. Análises teórico-metodológicas.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Natália Regina de. *Reflections on research in education in the journal Cadernos de Pesquisa, in the period 1971-2001*. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present research aimed to identify and analyze the theoretical-methodological debate of educational research, presented in the articles published in the journal *Cadernos de Pesquisa (CP)*, in the period 1971- 2001. The definition of the journal *Cadernos de Pesquisa (CP)*, as a research source, is based on its commitment to disseminate studies and researches in the area of knowledge in Education, since the year 1971. The contributions of Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), Maria Célia Marcondes Moraes (2001, 2004, 2005, 2009), José Mário Pires Azanha (2011) were of fundamental importance. The bibliographic and documentary research were selected in order to achieve the proposed objective. The table of scientific production indicated the total of 42 articles published in the journal *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001), considering the descriptors "educational research", "research in education" in titles and / or keywords. Finally, the importance of new analytical perspectives was highlighted, regarding theoretical-methodological debate in educational research.

Keywords: Research in education. Educational Research. *Cadernos de Pesquisa*. Theoretical-methodological analyzes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Comunicação científica: oral, impressa, eletrônica .....	65
Figura 2 -	Funções e enfoques da Fundação Carlos Chagas (FCC).....	93
Gráfico 1 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo e percentual de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001) .....	114
Gráfico 2 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo e percentual de artigos por décadas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características dos períodos históricos da “formação da comunidade científica” no país.....	51
Quadro 2 -	Instituições criadas no período colonial (1500-1822).....	53
Quadro 3 -	Instituições criadas no período da Independência e do Primeiro Império (1822-1831), Regência (1831-1840).....	54
Quadro 4 -	Instituições criadas no período do Segundo Império (1840-1889).....	55
Quadro 5 -	Instituições criadas no período Republicano (1889-1950).....	57
Quadro 6 -	Instituições criadas no período Republicano (1950-primeiros anos de 1960).....	60
Quadro 7 -	Instituições criadas no período Republicano (de 1967 até meados da década de 70).....	63
Quadro 8 -	Definições sobre periódico científico.....	67
Quadro 9 -	SciELO, Portal de Periódicos CAPES, SEER: criação, apresentação, objetivo.....	72
Quadro 10 -	Periódicos na área da Educação: classificação e características.....	75
Quadro 11 -	Fases da pesquisa educacional no país: instituições e características.....	88
Quadro 12 -	Fundação Carlos Chagas (FCC): tipo de entidade e atividades desenvolvidas.....	92
Quadro 13 -	Proposta dos Programas Especiais da Fundação Carlos Chagas (FCC).....	93
Quadro 14 -	Configurações atuais do periódico <i>Cadernos de Pesquisa</i> .....	94
Quadro 15 -	Questões de teoria e método: balanços, propostas, análises críticas.....	101
Quadro 16 -	Seções dos artigos selecionados do periódico <i>Cadernos de Pesquisa</i> .....	108
Quadro 17 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo geral de artigos (1971-2001)...	109
Quadro 18 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : levantamento dos descritores recorrentes nos títulos dos artigos (1971-2001).....	110

Quadro 19 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : levantamento das temáticas recorrentes, considerando o descritor “pesquisa” presente nos títulos dos artigos (1971-2001).....	110
Quadro 20 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos com os descritores “pesquisa educacional” e/ou “pesquisa em educação” registrados nos títulos e/ou nas palavras-chave (1971-2001).....	111
Quadro 21 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de artigos, com os descritores “pesquisa educacional” e/ou “pesquisa em educação” registrados nos títulos e/ou nas palavras-chave (1971-2001), considerando as seções selecionadas.....	113
Quadro 22 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de autorias masculinas, femininas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	115
Quadro 23 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de autores com maior produção de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	116
Quadro 24 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos com maior quantitativo de páginas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001) .....	116
Quadro 25 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos com menor quantitativo de páginas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	117
Quadro 26 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : instituições de filiação dos autores que publicaram acima de dois artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001) .....	118
Quadro 27 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : instituições de proveniência internacional que publicaram artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	118

Quadro 28 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de artigos, livros, trabalhos apresentados mais referenciados nos artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	120
Quadro 29 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de artigos, por décadas os quais não apresentam referências bibliográficas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	121
Quadro 30 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos que tratam especificamente sobre metodologias ou técnicas da pesquisa educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	122
Quadro 31 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : quantitativo de artigos, os quais se pautam em outros artigos, livros, trabalhos referentes às questões metodológicas, técnicas da pesquisa educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	123
Quadro 32 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos, os quais indicam a metodologia ou procedimento ou técnica de pesquisa em sua elaboração, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001) .....	124
Quadro 33 -	<i>Cadernos de Pesquisa</i> : artigos, os quais apresentam críticas à investigação educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BAMP	Biblioteca Ana Maria Poppovic
Biblat	Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CIERS-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CESEM	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas
CFE	Conselho Federal de Educação
COC	Casa de Oswaldo Cruz
COSUPI	Comissão Supervisora do Plano de Institutos
CP	Cadernos de Pesquisa
CRPE	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Diadorim	Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras
Doaj	Directory of Open Access Journals
DPE	Departamento de Pesquisas Educacionais
Ergo	Education Research Global Observator
EZB	Elektronische Zeitschriftenbibliothek Eletronic Journals Library
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FLACSO	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
FNDTC	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNTEC	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
HCERES	Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDCR	Institute of Development and Research Centre
IEA	International Association for the Evaluation of Educational
IETS	Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Iresie	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
ISSN	International Standard Serial Number
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEI	Organização de Estudos Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OPAS/OMS	Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde
PBDTC	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PePSIC	Periódicos eletrônicos de Psicologia
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPFH	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação
PROATEC	Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão
PROTEC	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RedALyC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
REDIB	Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
REDUC	Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SciELO	Scientific Library Online
SEER	Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
SNCTC	Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a Cultura
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
WoS	Web of Science

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1</b>	<b>QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</b> .....	21
1.1	Construção teórica do objeto de conhecimento.....	21
1.2	Recuo da teoria, ceticismo epistemológico .....	32
1.3	Agenda pós-moderna, neopragmatismo .....	35
1.4	Produção do conhecimento.....	38
1.5	Teoria e conhecimento.....	40
1.6	Má qualidade científica, abstracionismo pedagógico .....	43
<b>2</b>	<b>PERIÓDICOS CIENTÍFICOS: DA “FORMAÇÃO DA COMUNIDADE CIENTÍFICA” AOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS EDUCACIONAIS</b> .....	49
2.1	Breves aspectos sobre a “formação da comunidade científica” no país.....	50
2.1.1	<u>Da fase colonial até o início da década de 50</u> .....	52
2.1.2	<u>De 1950 até o início da década de 60</u> .....	58
2.1.3	<u>De 1967 até meados da década de 70</u> .....	61
2.2	Periódico científico: definições e panorama histórico.....	64
2.3	Os periódicos científicos na área da Educação: fontes de análises científicas .....	74
<b>3</b>	<b>O PERIÓDICO <i>CADERNOS DE PESQUISA (CP)</i> DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)</b> .....	81
3.1	Condições históricas: solo social da pesquisa educacional.....	81
3.2	A Fundação Carlos Chagas (FCC).....	88
3.3	O periódico <i>Cadernos de Pesquisa (CP)</i> e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional.....	96
<b>4</b>	<b>QUADRO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERIÓDICO <i>CADERNOS DE PESQUISA (CP)</i> (1971-2001): PESQUISA EDUCACIONAL E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	105
4.1	Quadro geral dos artigos publicados no periódico <i>Cadernos de Pesquisa (CP)</i> (1971-2001) .....	106

4.2	<b>A “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação” no periódico Cadernos de Pesquisa (CP) (1971-2001).....</b>	<b>111</b>
4.3	<b>A questão teórico-metodológica no periódico Cadernos de Pesquisa (CP) (1971-2001).....</b>	<b>119</b>
5	<b>ANÁLISES SOBRE A “PESQUISA EDUCACIONAL”, “PESQUISA EM EDUCAÇÃO” E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO PERIÓDICO <i>CADERNOS DE PESQUISA (CP)</i> (1971-2001).....</b>	<b>129</b>
5.1	<b>Análises dos artigos publicados no periódico <i>Cadernos Pesquisa</i> (1971-2001).....</b>	<b>129</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXO A - Referências bibliográficas completas dos artigos indicados no “Quadro 15: Questões de teoria e método: balanços, propostas, análises críticas” (MOREIRA, 2007) .....</b>	<b>168</b>
	<b>ANEXO B - Referências bibliográficas dos artigos analisados no <i>Cadernos de Pesquisa (CP)</i> (1971-2001).....</b>	<b>171</b>
	<b>ANEXO C - Referências bibliográficas referentes às questões metodológicas, técnicas da pesquisa educacional apontadas pelos autores nos artigos publicados no Cadernos de Pesquisa, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001).....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Investigar torna-se desafio para os pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, no que tange à elaboração de trabalhos acadêmico-científicos, no âmbito da graduação, pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, bem como os produtos resultantes, monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese. Em se tratando da área do conhecimento em Educação, ou ainda, da pesquisa educacional, é possível indicar as questões, possibilidades, desafios, os quais têm se apresentado à ação investigativa.

Dentre as possíveis escolhas ao se desenvolver uma investigação, destaco, brevemente, a forma, a qual se deu minha inserção ao meio acadêmico-científico, ou seja, destaco os antecedentes, a trajetória de estudos e de pesquisas, na qual tenho me inserido, desde o período da graduação, e, conseqüentemente, ao longo do mestrado e doutorado.

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa de doutorado encontra-se atrelada a minha trajetória de estudos e pesquisas, que começou na iniciação científica e continuou no curso de mestrado, e a seguir, como Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC)<sup>1</sup>, e prosseguiu com o doutorado. Todas as pesquisas foram desenvolvidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Enquanto aluna do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integrei dois projetos de pesquisa intitulados “Pesquisa em Educação: significados, contradições e intenções do objeto a ser conhecido” e “Formação do pesquisador: uma abordagem a partir da discussão do que é ciência”<sup>2</sup>. O primeiro projeto de pesquisa teve como objetivo, identificar e examinar o material bibliográfico sobre pesquisa em educação,

---

<sup>1</sup> Após a conclusão do curso de Pedagogia, em 2009, atuei como bolsista nas atividades do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC) dos projetos “Pesquisa em educação: significados, contradições e intenções do objeto a ser conhecido” (2009-2010), “Pesquisa em educação: a concepção de objeto a ser conhecido nos manuais de formação do ofício de pesquisa” (2012), “Pesquisa em educação: a prática como objeto de conhecimento” (2013-2014).

<sup>2</sup> As pesquisas foram orientadas pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Siomara Borba, com a participação de bolsistas de iniciação científica, mestrandos, doutorandos, mestres e doutores. Minha participação no primeiro projeto ocorreu em 2006 e 2007, já no segundo, em 2008 e 2009.

especificamente, os manuais de pesquisa e o segundo projeto, identificar e analisar a sistematização das atividades de formação do pesquisador, a qual se tornou possível com a institucionalização dos cursos de pós-graduação no país.

A monografia também intitulada “Formação do pesquisador: uma abordagem a partir da discussão do que é ciência” foi construída, a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida durante o curso da graduação em Pedagogia. Com os resultados de pesquisa, elaboramos o panorama histórico da pós-graduação brasileira e apresentamos um levantamento e uma descrição dos cursos de pós-graduação.

A pesquisa “Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico-metodológico” (ALMEIDA, 2012), desenvolvida no curso de mestrado, teve como proposta examinar os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa educacional, com base na metodologia bibliográfica e nas seguintes problemáticas: como tem sido a prática investigativa na área da educação? Existe, na pesquisa em educação, um debate teórico-metodológico?

As conclusões da dissertação nos permitem afirmar que a atividade de pesquisa, na área da educação, aponta discussões sobre o processo de produção de conhecimento, considerando os aspectos teórico-metodológicos, como também apresenta discussões acerca da importância do cuidado e do rigor teórico-metodológico e traz preocupações com a identificação de relações que não são aparentes (ALMEIDA, 2012).

Ainda que, de forma inicial, ao longo da dissertação, foi feito o levantamento e realizada a leitura de artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, nas décadas de 1970 a 1990 (ALVES-MAZZOTTI, 1991, 2001, ANDRÉ, 2001, CAMPOS; FÁVERO, 1994, CUNHA, 1991, GATTI, 1983, 2001, GOUVEIA, 1971, 1976, MELLO, 1983, 1985, WARDE, 1990), tendo em vista a discussão sobre a trajetória da pesquisa educacional brasileira e as questões teórico-metodológicas.

Entretanto, o debate sobre a pesquisa educacional não foi esgotado, após investigação realizada no período do curso de mestrado, uma vez que a pesquisa na área compreende questões que dizem respeito não só à dimensão teórico-metodológica, mas também à dimensão institucional, entre outras. Cada uma dessas dimensões comporta diferentes problemáticas.

Após a defesa da dissertação, consideramos novas questões investigativas, as quais possibilitaram a construção de outra problemática sobre o debate teórico-

metodológico da pesquisa em educação. Retornamos, a partir de um trabalho sistematizado, bibliográfico, ao exame do periódico *Cadernos de Pesquisa*, publicação científica da área do conhecimento em educação, de reconhecimento nacional, classificado com estrato A1 (Qualis Capes) e, portanto, veículo qualificado de divulgação de pesquisas na área da educação, desde a década de 70.

Naquele momento, como integrante do projeto de pesquisa intitulado “70 anos da pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação no Brasil”<sup>3</sup>, objetivamos identificar e examinar a discussão teórico-metodológica e o processo político-institucional da pesquisa educacional, nos artigos publicados nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e *Cadernos de Pesquisa (CP)*, considerando o período 1944-2014. Foi a partir das análises de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), que atentamos para a importância de investigar as questões da pesquisa educacional, considerando a história, o sujeito e o objeto de conhecimento, a teoria, o método, a realidade.

O período de 70 anos do projeto de pesquisa foi trabalhado a partir de três momentos da institucionalização da pesquisa educacional: 1944-1965, 1966-1976, 1977-2014. O primeiro momento (1944-1965) compreendido da criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, em 1944, à promulgação do Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação (CFE); o segundo momento (1966-1976) abrangendo o período desde a criação dos primeiros programas de pós-graduação em educação no Brasil, a partir de 1966, até a concepção do sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1976; e o terceiro momento (1977-2014), marco para o debate da pesquisa educacional no país, iniciado com a instituição do sistema de avaliação da pós-graduação, sob a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), no ano de 1977, chegando até o ano de 2014, quando completou-se 70 anos da trajetória da pesquisa educacional brasileira.

Com base no projeto de pesquisa intitulado “70 anos da pesquisa em educação: o debate sobre a prática da pesquisa nos periódicos da área da educação no Brasil” , indico que o objetivo central da presente investigação é identificar e analisar o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional, no período 1971-

---

<sup>3</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no período 2013-2015) e coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Siomara Borba.

2001, apresentado nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*. Nesse sentido, buscamos acompanhar nas análises sobre a pesquisa educacional publicadas no referido periódico, nas décadas de 70, 80, 90 e anos da década de 2000, destacando o debate teórico-metodológico sobre as pesquisas educacionais em nosso país.

O problema de pesquisa, considerando os artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, no período 1971-2001, está formulado, a partir das seguintes questões: [1] como a pesquisa educacional é apresentada e analisada nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2001? [2] Como as questões teórico-metodológicas são discutidas nessas produções? [3] Quais as principais críticas à investigação educacional apresentadas nas análises publicadas?

A investigação aqui apresentada tem como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica, realizada através da consulta, leitura e análise de autores em diferentes publicações, auxilia na discussão apresentada ao longo dos capítulos iniciais, capítulos 1, 2, 3, e a documental, com base nas etapas investigativas, a considerando os descritores “pesquisa em educação” e “pesquisa educacional” e as questões teórico-metodológicas.

Na tentativa de atingir o objetivo central, a presente investigação está organizada em cinco capítulos.

O capítulo 1 intitulado “Questões teórico-metodológicas e produção de conhecimento” discute, a partir das contribuições teóricas de Miriam Limoeiro Cardoso, Maria Célia Marcondes de Moraes, José Mario Pires Azanha, aspectos das questões teórico- metodológicas e as possíveis implicações para a pesquisa na área do conhecimento da Educação.

O capítulo 2, “Periódicos científicos: da “formação da comunidade científica” aos periódicos científicos educacionais”, tem por objetivo argumentar sobre a importância do periódico para o trabalho científico, examinar questões referentes à “formação da comunidade científica” no país e as características dos periódicos no Brasil, considerando seus formatos e propriedades, e apresentar os periódicos científicos educacionais, enquanto fontes para a pesquisa na área. A preocupação com o exame dos periódicos se justifica uma vez que um periódico da área foi escolhido como fonte investigativa dessa pesquisa.

O capítulo 3 denominado “O periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* da Fundação Carlos Chagas (FCC)” visa contextualizar a trajetória da pesquisa educacional no país, destacando o contexto histórico, as características da Fundação Carlos Chagas (FCC) e do periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* e os principais argumentos das análises teórico-metodológicas da pesquisa educacional.

O capítulo 4, “Quadro da produção científica no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001): pesquisa educacional e as questões teórico-metodológicas” apresenta o quadro dos artigos publicados no referido periódico, artigos selecionados, a partir dos descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, bem como a questão teórico-metodológica, nos artigos no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001).

O capítulo 5 “Análises sobre a “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” e as questões teórico-metodológicas no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001)” é dedicado às análises dos artigos, os quais possuem os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” em seus títulos e/ou palavras-chave.

## 1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Como capítulo inicial, faz-se necessário indicar questões teórico-metodológicas e produção de conhecimento, ou ainda, qual tem sido o meu entendimento acerca teoria, método, realidade, conhecimento, aspectos do processo investigativo educacional, uma vez que esses são carregados de significados, intenções.

Dessa forma, o objetivo do presente capítulo é apresentar o quadro teórico, o qual têm auxiliado na tentativa de salientar aspectos das questões teórico-metodológicas e as possíveis implicações para a área da Educação.

O quadro teórico<sup>4</sup> foi definido, a partir das análises de Miriam Limoeiro Cardoso, Maria Célia Marcondes de Moraes, José Mário Pires Azanha. Apesar das diferenças dos anos de publicações das obras, das trajetórias de vida e das formações intelectuais de cada autor/autora, o que há de comum é a atenção aos aspectos teórico-metodológico da pesquisa.

Indicarei, a partir de Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990), as questões sobre conhecimento, teoria, método, realidade nas ciências sociais, ou ainda, a “construção teórica do objeto de conhecimento”. Em Maria Célia Marcondes Moraes (2001, 2004, 2005, 2009), “o recuo da teoria”, “a influência da agenda pós-moderna”, “a produção de conhecimento” quanto à atividade investigativa na área educacional. E, com José Mário Pires Azanha (2011), apresentarei o debate sobre “a má qualidade científica”, “o abstracionismo pedagógico”.

A discussão proposta é importante, uma vez que está ligada ao debate maior acerca da produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais e as repercussões para a pesquisa educacional.

### 1.1 Construção teórica do objeto de conhecimento

Nesse item, discorrerei, especificamente, acerca das seguintes obras de Miriam Limoeiro Cardoso “O mito do método” (1976), “Ideologia do desenvolvimento.

---

<sup>4</sup> Destaco o referido quadro teórico, o qual têm guiado as nossas pesquisas anteriores e atuais, em específico, pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa *Episteme*, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dra Siomara Borba.

Brasil: JK-JQ” (1978), “Para uma leitura do método de Karl Marx: anotações sobre a “introdução de 1857” ” (1990). Esses trabalhos trazem as análises da autora sobre realidade, conhecimento, teoria e método.

A perspectiva da qual parto compreende o processo de conhecimento, como “construção teórica do objeto de conhecimento”: “o conhecimento do real – em seus diferentes formatos, constituições e manifestações – é um trabalho de construção teórica do objeto de conhecimento” (BORBA; ALMEIDA, 2015, p. 154).

Miriam Limoeiro Cardoso (1976) em “O mito do método” apresenta questões sobre teoria, método, realidade, a partir das contribuições de autores como Gaston Bachelard, Pierre Bourdieu, dentre outros. Inicialmente, é proposta a seguinte interrogação: em que consiste uma reflexão sobre o método?

Na perspectiva da epistemologia cartesiana, o método é compreendido como um guia de obtenção de resultados específicos, cabendo ao pesquisador fazer uso do método, de forma responsável, executável, a fim de atingir o objetivo, alcançar o resultado, chegar ao conhecimento científico: “[...] o pesquisador é aqui levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos do “método científico”, sem uma discussão mais profunda dos critérios de cientificidade segundo os quais deva acatá-los e não a outro [...]” (CARDOSO, 1976, p. 61). Ainda, na epistemologia cartesiana, não se espera do pesquisador, uma atitude crítica frente à possibilidade de o método científico garantir o conhecimento verdadeiro, atitude crítica desde que explicitados os critérios de cientificidade: “[...]. Não explicitando esses critérios, dificulta-se a reflexão autêntica, necessariamente crítica, sobre o método [...]” (CARDOSO, 1976, p. 61).

Para a autora (1976), o método é compreendido como componente para a elaboração do conhecimento e é de fundamental importância questionar os seus princípios fundantes, a saber:

[...] O que determina que as articulações dos seus termos sejam estas e não outras? Ou seja, quais as fundações desse corpo teórico? Somente conduzindo o raciocínio até o plano propriamente epistemológico, distanciando-se, assim, das malhas do método como tal para atingir as suposições em que se baseia, as bases de que atingir as suposições em que se baseia, as bases de que parte, é que será possível compreender a formação do conhecimento e o papel que aí cabe ao método. (CARDOSO, 1976, p. 63).

Por sua vez, o conhecimento é definido, a partir da relação sujeito e objeto de conhecimento, sujeito, proposto a conhecer, e objeto, a ser conhecido. O sujeito

enquanto ser pensante está inserido em uma sociedade e sua relação com o objeto a ser investigado, marcada pelo conhecimento, posto pela ciência, assim como, influenciado pela realidade, a qual não é “dada”, “mostrada”.

O conhecimento, nas palavras de Cardoso (1976, p. 64), “[...] sempre limitado, parcial, [...] é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória”. No entanto, quando ocorrem mudanças quanto às formulações teóricas, “as formas de pensar seu objeto, agora também distinto, também se transformam. Essa relação não é, porém, mecânica nem imediata” (CARDOSO, 1976, p. 64).

O conhecimento, então, é marcado por inferências teóricas não de forma imediata, mas através do estabelecimento do objeto de conhecimento, como meio de “pensamento” e por intermédio da realidade “provisória”. O que significa que

[...] o processo de teorização não é um reflexo direto e mecânico da realidade no plano do pensamento, bem como as teorias não são verdades reveladas. São sempre o resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer o seu objeto, utilizando as teorias e as experiências anteriores, tentando ultrapassá-las e as múltiplas formas do seu reconhecimento, através do estabelecimento do fato científico e do tratamento rigoroso dado a sua relação com ele. (CARDOSO, 1976, p.66).

Desse modo, o sujeito, no processo de construção do conhecimento, possui papel importante, pois o sujeito é teórico, quando constrói a teoria, e empírico, quando a testa. Cardoso (1976), assim, indica:

Tendo isso em conta o sujeito aparece como portador de um projeto. É com esse projeto, que não tem a característica de ser privativo seu, mas de ser a forma de atualização da teoria que o produz, que ele conduz e realiza a experiência. Longe de se neutralizar, ele desempenha o papel de ativar a teoria. Na experiência ele cria as condições, cria o objeto; ela não é algo que aconteça e que seja observado de fora, mas sim é algo produzido, seja no laboratório, sob condições ideais, seja na realidade, com controle relativo e parcial. Apresenta sempre participação efetiva, em que os aspectos do objeto real que o sujeito teórico organizou na análise vão constituir o fato científico. O funcionamento da experiência forma a prova, mostrando se a teoria consegue dominar ou não o real que ela formula. (CARDOSO, 1976, p.67).

A autora (1976, p. 69) salienta que os fatos científicos não partem da realidade, mas da teoria, pois “é sempre uma abstração, à qual não se chega, porém, sem romper com o espontaneísmo, marca do senso comum, que não tem meios de evitar a sua subjugação pelas formas de pensar dominantes”.

Com isso, Cardoso (1976) afirma que é muito comum considerar que o problema de pesquisa surja da realidade “dada”. A autora defende que o problema investigativo resulta da capacidade de problematização, pois, se trata de uma construção, a partir de um projeto, que é a teoria em ação, onde o cientista tenta desenvolver novas teorias, logo, o problema de pesquisa define o campo do qual se parte e a forma, a qual as teorias irão contribuir para a formulação de perguntas, a construção de categorias.

Nessa perspectiva, a autora (1976) compreende que o método faz parte de um conjunto de relações, a partir de um corpo teórico específico. O método para além de ser um guia geral, depende de elementos que extrapolam meras normas, mas exige uma sólida formação teórica, de abertura metodológica, de rigor e de vontade, a partir de explicações mais refinadas, adequadas, e conseqüentemente, “[...] como resultado desse exercício metódico fica construído o objeto do conhecimento, objeto científico” (CARDOSO, 1976, p. 73).

Nas palavras da Cardoso, a realidade só se torna objeto com a relação teoria-objeto-real, que estabelece o objeto de conhecimento, relação diversa, bem como diversos os seus termos, para um e para outro sistema explicativo, uma vez que, “[...] cada teoria tem o método que lhe é adequado [...] constantemente submetido à crítica” (CARDOSO, 1976, p. 74). Porém, Cardoso (1976) indica que na ciência contemporânea há a valorização excessiva do método, tendências científicas, sem considerar os aspectos históricos, determinantes:

O método científico continua tendo a ver com os dados, objetos da experiência ordinária, constatáveis. É com esses objetos concretos do mundo sensível que se lida. São eles que decidem: se eles mudam, se aparecem novos, os conhecimentos os acompanham, pois o que ele pretende é descrevê-los, classificando-os. (CARDOSO, 1976, p. 80).

Ou ainda, sobre a relação pesquisa e método, é indicado que [...] “fazer pesquisa não é fácil, por mais que sejam definidos, os passos da investigação não tem ordenação rígida. [...] Como o objeto concreto, o método se identifica com a técnica e nela ressalta [...] o apelo à quantificação rigorosa [...]” (CARDOSO, 1976, p. 81). A dificuldade apontada por Cardoso (1976) é discutida, a partir do entendimento de que a teoria está sempre em processo, assim como o método, pois

A teoria está sendo sempre transformada. Parte-se de uma teoria-base para problematizar o objeto que lhe é próprio, quando ele aparece como um desafio. Mas também ela se problematiza enquanto faz ciência. O método

da problematização dela não é idêntico ao método da problematização que ela faz. Deste modo, fazer ciência transforma incessantemente o método. E essa capacidade de transformação sempre presente que dá o caráter de científico. Ele só permanece intacto, fechado, se não for posto em prática, ou se for, mas de forma contrária ao progresso da ciência. (CARDOSO, 1976, p.86).

Nesses termos, a renovação da teoria, do método, da técnica, do objeto é perdurável e caracteriza o conhecimento científico e o seu progresso, e conseqüentemente, o conhecimento, o qual

[...] não depende da subjetividade do investigador. Vimos que o trabalho é iminentemente teórico – os critérios de seleção de quais aspectos guardar e quais abandonar, são teóricos. E é aí mesmo que se encontra o cerne da relação teoria-realidade, definidora da formação do conhecimento. (CARDOSO, 1976, p. 87).

A relação teoria-realidade enquanto formadora do conhecimento e o conhecimento de que se dispõe com o objeto surge do processo investigativo, com base na orientação da teoria, e não na realidade, a qual pode parecer orientadora do processo de conhecimento. Cardoso (1976), assim coloca:

Da relação do conhecimento de que se dispõe com o objeto a que se dispõe é que surge o dinamismo da pesquisa, orientado em todos os momentos do processo pela teoria. [...] Se um pesquisador observa alguma coisa é porque o considera como importante no esclarecimento de algo dentro do contexto mais geral que o mobiliza para a pesquisa. Já tem, deste modo, pelo menos uma ideia mais ou menos precisa do que vai encontrar na coisa observada, ou no mínimo do que vai buscar na observação dela. Por isso, parece muito mais correto falar de objetivação, e não de objetividade. (CARDOSO, 1976, p. 89).

A autora (1976), a partir de suas análises acerca de teoria, de método, de realidade, de conhecimento chega ao questionamento específico sobre o mito do método, ou seja, a preocupação exagerada com o método. Dito, assim:

[...] Comum entre os empiristas, que chegam até a pretensão da validade universal e absoluta do método científico, especialmente nas Ciências Sociais ela tem-se intensificado entre os não-empiristas. Cada vez mais se vem buscando a compreensão da adequação – não adequação das formulações em termos estritamente metodológicos. As perguntas mais frequentes são: “como devo proceder?”, “qual o método válido?”, isolando os métodos dos seus contextos teóricos, utilizando indiscriminadamente técnicas de um para trabalhar com conceitos formulados por um outro, para testar hipóteses formuladas segundo um método às vezes radicalmente diferente. (CARDOSO, 1976, p.93).

Cardoso (1978) no livro “Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ (1978)”, resultado da tese de doutoramento à Universidade de São Paulo (USP), apresenta discussão, no âmbito da sociologia crítica. O livro é composto por três partes: a perspectiva teórica, a ideologia do desenvolvimento, a ideologia do desenvolvimento como processo hegemônico. Considerando a proposta da presente investigação, me deterei na exposição da primeira parte “a perspectiva teórica”.

A proposta de Cardoso (1978), ao elaborar o livro, foi a de iniciar sua investigação, a partir do entendimento do que é ideologia, após analisar as questões referentes à sociedade, e assim, prosseguir com as análises econômicas. O objeto de estudo da referida autora - a ideologia do desenvolvimento nas formulações juscelinista e janista - foi construído, com base na perspectiva teórica ou na compreensão de que a ideologia constitui-se como parte da “estrutura” social, determinada pela base econômica, classes sociais, e assim como forma de compreensão da realidade social brasileira, nos anos de 1950 a 1965. De acordo com a autora (1978):

É quando a análise propriamente teórica pode começar a ser exercida, apontando com um vigor crescente nos sentidos da necessidade da incorporação dos outros níveis – o plano ideológico, concreto, a base econômica e a articulação das forças sociais, bem como da extensão do plano ideológico abstrato no tempo. (CARDOSO, 1978, p.21).

Cardoso (1978, p. 25) prossegue em sua análise, afirmando que o mundo que nos cerca é um desafio, quando o nosso conhecimento estabelece relação com ele,

[...] embora não seja evidente que não é o mundo como tal que se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada.

Nesse sentido, a autora (1978) defende que a realidade não se dá a conhecer e o conhecimento não é portador de uma verdade absoluta, porém, uma verdade aproximada, uma vez 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” (CARDOSO, 1978, p.25).

O objeto de conhecimento, então, é uma construção e difere do objeto real, o que surge no mundo visível, empírico. O conhecimento enquanto aproximação coloca o problema de investigação, pois o desconhecido volta-se para o que está

por se conhecido, construindo e reconstruindo o seu objeto. Nas palavras de Cardoso (1978):

[...] o desconhecido, o real dentro do qual o próprio conhecimento existe e busca o sentido para sua existência. Porque ele não existe flutuando num vazio que o separe do desconhecido, porque é neste que ele tem suas raízes. Porque, mesmo controlando o conhecimento disponível, a formação do conhecimento disponível, a formação do conhecimento não se faz em qualquer tempo ou lugar, de uma forma pura e desinteressada, mas, ao contrário, ela é produto de uma inserção determinada no real e nele encontra razões e seus objetivos mais profundos. (CARDOSO, 1978, p. 26).

Partindo dessa afirmação, Cardoso (1978) destaca que o conhecimento não trabalha com o “real”, os fatos, os dados do objeto a ser conhecido, visto que “[...] o “objeto” é sempre inatingível. Cada teoria o formula, como o *seu* objeto, segundo seus pressupostos, segundo sua postura diante dele. Nesse sentido, o objeto do conhecimento é uma “representação” feita pela teoria” (CARDOSO, 1978, p. 26, grifo da autora). Por outro lado, a tendência do conhecimento é ir além, transcender a ideia, cabendo à teoria auxiliar nesse processo, sem realizá-lo de forma completa. O conhecimento é assim descrito pela referida autora (1978):

O desconhecido como tal é plena escuridão. O conhecimento é a iluminação que desvenda os mistérios dessa escuridão. Não de súbito, num momento. O conhecimento é sempre aperfeiçoamento de um conhecimento anterior, que se põe em dúvida, que se nega. Não é sobre a escuridão que se trabalha, mas sobre áreas iluminadas, quando se considera precária essa iluminação passada. O conhecimento se faz ao custo de muitas tentativas, multiplicando as incidências de diferentes raios de luz diferente, a partir de pontos de vista também diversos. Uma única incidência de um único feixe luminoso não é suficiente para iluminar todo um objeto. (CARDOSO, 1978, p. 27).

Cardoso (1978) prossegue com a discussão acerca do papel da teoria, teoria considerada como um guia para ação, a qual não garante resultados suficientes, pois “[...] apesar do delineamento teórico que a move, seus resultados são imprevistos, desconcertantes mesmo” (CARDOSO, 1978, p. 28). Por isso, a autora pautada na Psicologia, em específico, em Jean Piaget (1961, p. 441-442), discorre acerca do conhecimento:

Para ele, “conhecer consiste em construir e reconstruir o objeto de conhecimento, de modo a compreender o mecanismo desta construção;... é produzir em pensamento, de maneira a reconstruir o modo de produção dos fenômenos. O objeto, construído e reconstruído, reconstituir o modo de produção dos fenômenos”. Trata-se, portanto, de uma reconstituição – de que se tem que discutir a adequação ou a objetividade -, através de um processo construtivo. (CARDOSO, 1978, p. 28).

Desse modo, o conhecimento está inserido em um processo de construção e não por uma percepção direta com o real ou ainda,

O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo. Não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando. A certeza é conquistada contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado. A retificação “é na realidade a única ligação progressiva do pensamento, somente ela analisa em detalhe o dinamismo do conhecimento. A descoberta não se faz sobre um real, mas a partir de uma relação de precariedade que aponta o erro e que propicia uma retificação. O conhecimento procede de outro conhecimento sobre o qual exerce a dúvida, dúvida que em momentos decisivos da história do saber concerne a própria base da certeza anterior. [...] Não sendo uma leitura, o conhecimento é uma construção. (CARDOSO, 1978, p.32-33).

Após as considerações sobre o conhecimento, Cardoso (1978, p.35, grifo da autora), acerca do método, com base em Karl Marx (1948, p.29, grifo da autora), destaca:

[...] “É mister, sem dúvida, distinguir *formalmente* o método de exposição e o método de pesquisa. A investigação tem que se apoderar da matéria em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori”.

Desse modo, Cardoso (1978, p.36), ainda, com base em Marx (1957, p.165), salienta que a postura empirista de conhecimento parte do real “dado” para o abstrato. No entanto, o ponto de partida da exposição já é síntese de múltiplas determinações, e

[...] “por isso, aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e portanto igualmente o ponto de partida da percepção e da representação. As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”.

E assim, a autora (1978) afirma que somente com a ação do exercício crítico é que se apreende o concreto determinado como síntese, diferente do concreto real, caótico.

Cardoso segue com o engajamento quanto à discussão sobre o método, em sua publicação intitulada “Para uma leitura do método em Karl Marx - anotações sobre a “Introdução de 1857””, em 1990. A autora retoma questões, a partir da parte

I do livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*<sup>5</sup>, de Karl Marx, parte a qual apresenta questões metodológicas relevantes.

Inicialmente, Cardoso (1990) salienta que há duas formas de acesso ao método: a direta e a indireta, e considera ser importante a união dessas duas formas, a saber:

[...] A primeira é direta, tomando como objeto os textos propriamente metodológicos que o expõem. A segunda é indireta, por meio do estudo das formulações teóricas alcançadas pela utilização prática do método em questão. Não há dúvida, no entanto, de que o melhor é a conjugação destas duas formas. (CARDOSO, 1990, p.1)

A seguir, a autora (1990) destaca a produção material, analisada por Marx, pela forma de caracterizar as relações sociais de produção, uma forma de existência dos indivíduos, a partir da formação da sociedade burguesa:

Os indivíduos produzem em sociedade, os indivíduos não existem senão na sociedade. É próprio da condição humana ser social. O indivíduo não pré-existe a sociedade. A própria noção de indivíduo só surge num estágio muito avançado do desenvolvimento social, na sociedade burguesa. (CARDOSO, 1990, p. 4, grifos da autora).

Dessa forma, o que determina a vida social são as relações econômicas, uma vez que, “analisando a produção, ato básico da vida econômica, encontra-se desde sempre o homem envolvido por relações sociais e, mais ainda, definindo-se por meio destas relações sociais” (CARDOSO, 1990, p.5). O social e o econômico estão interligados, e a produção material, em geral, sem levar em consideração o caráter histórico é compreendida como uma abstração, pois “não é esta categoria de produção em geral que deve comandar ou iniciar o estudo da produção, de qualquer produção” (CARDOSO, 1990, p.11, grifos da autora).

Após as análises da produção, modo de produção na sociedade capitalista, Cardoso (1990) segue com a exposição do método<sup>6</sup>. No primeiro ponto destacado, “Do abstrato para o concreto pensado”, a autora (1990) salienta que o entendimento comum do método é quando este é iniciado pelo real imediato, perceptível, sem as

<sup>5</sup> Cardoso (1990) pauta-se na Introdução em duas versões Contribution à la Critique de l' Économie Politique, Ed. Sociales, Paris, 1957, pp. 147- 175 e a de Fondements de la Critique de l' Économie Politique, Ed. Anthropos, Paris, pp.8-42.

<sup>6</sup> A parte da exposição do método é composta por seis pontos, a saber: “Do abstrato para o concreto pensado”, “Anterioridade do concreto”, “relação categorias/real”, “A produção das abstrações mais gerais”, “A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, “A ordem das categorias”.

determinações, e toma como exemplo, os economistas clássicos, os quais partiram do real dado, considerando as relações gerais abstratas. No entanto, “a relação entre as categorias gerais (descobertas do plano abstrato) e o concreto real (dado), faz com que este dado, sem aquelas relações, seja uma abstração, especialmente se estas relações são admitidas como determinações” (CARDOSO, 1990, p. 21).

É posto que o concreto de pensamento é distinto do concreto real. Cardoso (1990) afirma que, para Marx, o método correto para o conhecimento das relações econômicas começa no abstrato para chegar ao concreto, “síntese de múltiplas determinações”. Nessa direção,

Marx está propondo um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (que então não é mais “a representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas”). (CARDOSO, 1990, p. 23).

Cardoso (1990), no segundo ponto, “Anterioridade do concreto”, indica que a realidade por si própria não é garantia de uma concretude, pois o concreto é alvo de determinações, uma totalidade fundada na “unidade determinante/determinado” (CARDOSO, 1990, p. 24, grifos da autora). Nesse sentido, a concretude não é compreendida por um real “dado”, mas pelas relações de produção que as constrói.

No terceiro ponto, “relação categorias/real” é indicado que o real é iniciado pela crítica feita ao conhecimento anterior. Há dois tipos de categorias: as simples e as concretas. As categorias simples são aquelas concernentes aos dados da realidade, iniciada por uma teoria abstrata, e as categorias concretas são teóricas, e consideram as relações econômicas de determinação. Cardoso (1990), sobre a “relação categorias/geral” destaca que

[...] o simples não é a origem, porque mesmo as categorias mais simples pressupõem sempre um substrato mais concreto (um todo vivo, uma certa organização social). Por outro lado, o processo histórico real caminha do mais simples para o mais complexo. Mas, ainda que o mais simples (neste segundo sentido) possa preceder o mais complexo, só no mais complexo (o complexo, completo) o simples pode estar completamente desenvolvido e, portanto, só aí pode ser pensado teoricamente de forma completa. (CARDOSO, 1990. p. 43, grifo da autora).

No quarto ponto, “A produção das abstrações mais gerais”, Cardoso (1990) salienta que é na sociedade complexa que a categoria simples se completa, ou seja, “aparece aqui a primeira especificação precisa de categoria simples: a sua

generalidade (CARDOSO, 1990, p. 45)”, uma vez que as categorias mais simples são produtos das abstrações mais gerais, porém,

[...] a abstração capaz de produzi-la é produto de condições históricas, no âmbito das quais, unicamente, ela é plenamente válida, trazendo consigo não só a verdade teórica, como também a verdade. [...] Contudo, [...] só são inteiramente verdadeiras nestas sociedades complexas no que elas têm de específico. (CARDOSO, 1990, p. 47).

No quinto ponto, “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, é destacado que, a partir das sociedades consideradas avançadas, sociedades burguesas, é possível entender as formas de organização social, assim como, a história não é compreendida por uma sucessão evolutiva, das mais simples para as mais complexas, ou ainda, “a auto-crítica de uma sociedade é antes de mais nada a capacidade de perceber sua própria singularidade no tempo, sua historicidade” (CARDOSO, 1990, p.51). Desse modo, o passado deve se conhecido pelo presente. Quer dizer:

O presente aqui não quer dizer contemporâneo, não se trata do que está acontecendo ultimamente, recentemente. Não é a conjuntura que importa. É toda a organização da produção que se caracteriza o que Marx chama de sociedade burguesa. O presente é o último modelo de produção completo, o modo de produção capitalista. (CARDOSO, 1990, p. 53).

No sexto ponto, “A ordem das categorias”, Cardoso (1990) afirma que categoria alguma consegue dar conta do real, por isso é importante uma organização, no sentido de obtenção de um conhecimento mais abrangente da realidade. Nas palavras da autora:

A ordem das categorias, portanto, responde à ordem de importância relativa das relações que expressam importância que é relativa à capacidade das relações em determinar a organização social da produção. Tem precedência teórica a categoria que expressa as relações mais determinadas. (CARDOSO, 1990, p. 54).

A teoria nesse sentido possui lugar especial, pois,

[...] o princípio que confere esta significação é o princípio da hierarquia teórica, que é o duplo do princípio de determinação real. Se há relações essenciais que organizam o real, seus conceitos organizarão o conhecimento desse real. (CARDOSO, 1990. p. 55).

Em suma, a partir das publicações de Cardoso (1976, 1978, 1990), demarco contribuições, no que tange às questões teórico-metodológicas, tais como concepções de sujeito, objeto de conhecimento, método, realidade, conhecimento, as quais implicam no processo investigativo educacional, ou ainda, a “construção teórica do objeto de conhecimento”, uma forma de pensar tais questões, considerando que o real não é “dado”, porém, construído, sendo a teoria e as determinações econômicas, históricas, sociais da atividade investigativa integrantes do processo de conhecimento. Em nossas palavras:

O conhecimento do real é produto da relação entre um sujeito que busca conhecer um aspecto da realidade. No entanto, essa relação não é simples e o modo de entender cada um desses elementos, os quais constituem o trabalho de investigação científica, influencia a forma como se articulam entre si. (BORBA; ALMEIDA, 2015, p. 149).

## **1.2 Recuo da teoria, ceticismo epistemológico**

Com relação às análises de Maria Célia Marcondes de Moraes, serão considerados as seguintes publicações: “Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação” (2001), “O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna” (2004), “Temas e tramas na pós-graduação em educação” (2005), “A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação” (2009), artigos os quais abordam discussões sobre realidade, teoria, metodologia relacionadas à pesquisa educacional no Brasil.

Maria Célia Marcondes de Moraes (2001) apresenta argumentos sobre “o recuo da teoria” e as possíveis consequências, uma vez que tal “recuo” traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na produção de conhecimento na área educacional. Como primeira discussão, é indicado o papel da educação no cenário contemporâneo, ou ainda, a educação tida como “mercadoria” e “produto”, assim como, formadora de futuros trabalhadores, considerando as “competências” necessárias para atender ao mercado, uma vez que, “[...] os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do “conhecimento” (MORAES, 2001, p. 9).

A seguir, Moraes (2001) argumenta sobre a teoria, a qual tem sido suprimida nas pesquisas educacionais, e com isso, implicações políticas, éticas, epistemológicas no que tange à produção de conhecimento na área da educação. São apontadas como causas iniciais mais imediatas dessa supressão, as definições e as efetivações das políticas educacionais, em níveis nacional e internacional e a emergência de um certo “éthos neo-darwinista” que tem influenciado a política intramuros das universidades públicas brasileiras e pautado na eficácia de resultados.

A partir desse entendimento, a autora (2001) chama atenção para a “celebração do fim da teoria” como um

[...] movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" — se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva. (MORAES, 2001, p.10).

Sendo assim, “a celebração do fim da teoria” está atrelada às práticas cotidianas imediatas, “à utopia educacional” e ao “pragmatismo”, e conseqüentemente, “o saber fazer” impera e a teoria perde a sua força ou é compreendida como persuasiva ou fragmentária.

A autora (2001) questiona a relação dos padrões epistemológicos, educacionais, éticos ou políticos contemporâneos, uma vez que, compreende que esses padrões não estão mais ligados à concepção moderna e iluminista de racionalidade. E, assim, salienta que as ciências sociais, em seu aporte à educação sofreram o impacto do movimento crítico, a partir da “sanitarização” da racionalidade moderna e iluminista, pois

[...] instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou-se a se pensar além de si mesmo, propondo uma agenda que abriga todos os "pós", os "neo", os "anti" e que tais, que infestam a intelectualidade de nossos dias. (Moraes & Duayer, 1998, p. 64). (MORAES, 2001, p.12).

No bojo do “mal-estar epistemológico”, encontra-se a “agenda” e os chamados “pós”, “neo”, “anti”, assim como,

[...] o recuo da teoria foi, tão somente, decorrência natural desse processo. Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações

que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata — é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos (Jameson, 1988, p. 26). O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, enquanto peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão "crítica" e "radical". Na verdade, esses momentos, conservador e crítico, com frequência se superpõem de tal modo que, muitas vezes, fica difícil identificá-los em sua confluência. (MORAES, 2001, p.13).

Com isso, de acordo com Moraes (2001), o entendimento acerca da política, sociedade, educação tem sido “romântica” e “estetizante”, e a objetividade negada ou pulverizada em todo e qualquer lugar, pois

[...] a negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder. (MORAES, 2001, p. 13).

A autora (2001) indica o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural como influentes sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, assim como, a partir de Norris (1996, p. IX) afirma que “a teoria tem consequências” positivas e negativas:

Em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases — racionais e críticas — para rejeitar muito do que hoje nos chega como consenso ou como sabedoria política realista — a Realpolitik tão apregoada pelos burocratas no poder. Ela pode nos ajudar a compreender que tal realismo que conforma o "pensamento único" não apenas é construído ideologicamente — e tomo a liberdade de reforçar o uso do termo, tão desqualificado pelo pensamento "pós-si-mesmo" — mas representa interesses sócio-econômicos e políticos precisos, disfarçados sob a roupagem de um espúrio apelo populista aos valores do individualismo consumista. Por outro lado, como assinalamos rapidamente acima, a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como conseqüência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo (Norris, 1996, p. IX). (MORAES, 2001, p. 18-19).

É possível compreender, a partir da análise de Moraes (2001) fundada nos argumentos de Norris (1996), que a teoria favorece as bases racionais e críticas e a

compreensão sobre a sociedade capitalista vigente, como fatores positivos, e o ceticismo generalizado com relação à possibilidade de conhecimento, a paralisia e o irracionalismo como consequências negativas.

Moraes (2001) salienta que a época cética e pragmática, no âmbito epistemológico, ético, político, trouxe consequências para a investigação educacional, bem como, novas temáticas e objetos de investigação, tais como, gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, microrelações, as quais devem ser discutidas com rigor. Para tanto, a autora afirma que se faz necessário a teoria estar ligada “[...] a uma intensa renovação pedagógica — e não a experiência imediata, a narrativa simbólica e descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano [...]”. (MORAES, 2001, p.19).

Ao final, a autora (2001) aponta o papel fundamental de uma reflexão teórica sobre a educação e a sociedade civil, pois não se trata, “[...] de uma discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo [...]” (MORAES, 2001, p.19-20).

### **1.3 Agenda pós-moderna, neopragmatismo**

Moraes (2004) discute sobre a chamada “agenda pós-moderna” e a sua influência na pesquisa educacional. Retoma discussões de textos anteriores, os quais criticam as tendências “pós”, como “o relativismo epistemológico”, bem como, destaca as origens da “agenda pós-moderna”, aspectos do pensamento neopragmático de Richard Rorty e algumas de suas repercussões, e a “agenda pós-moderna” na pesquisa educacional.

O primeiro aspecto referente à “agenda pós-moderna” é considerar as teorias que a compõem como não únicas, devido às distintas compreensões políticas e filosóficas. Dentro da “agenda pós-moderna” estão os argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, recorrentes nas últimas décadas do século XX:

Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno adquiriu tamanha abrangência que se transformou em um “conceito guarda-chuva”, um tipo de catch all category, mais propriamente uma “agenda”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais (Moraes, 1996). (MORAES, 2004, p. 341).

Nesse sentido, “a agenda pós-moderna”, a partir da década de 70, “entrara definitivamente na linguagem cotidiana e tornara-se uma influente imagem cultural” (MORAES, 2004, 341). De acordo com a autora (2004), tal “agenda” trouxe consequências tais como a negação do conhecimento objetivo; os jogos de linguagem sem sujeito; o “salto” da realidade para o texto como agente constitutivo da consciência humana e da produção social do sentido; a concepção de realidade como um sistema particular de linguagem, da assim chamada virada linguística, de igual modo, o ceticismo epistemológico:

Colocou-se sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade do agir humano sobre o mundo. Concordo com Norris que chegamos a um ponto no qual a teoria efetivamente se voltou contra si mesma, “gerando um tipo de ceticismo epistemológico extremo que reduz tudo – filosofia, política, criticismo e teoria – a um efeito retórico e persuasivo que encontra nos novos valores consensuais a última (e verdadeiramente única) instância legitimadora” (Norris, 1990, p.3-4). (MORAES, 2004, p. 345).

Além do ceticismo epistemológico é apontada “a virada pragmática”, utilitarista, imediatista como influenciadora no conhecimento das práticas educativas. Em específico, Moraes (2004) apresenta o neopragmatismo norte-americano de Richard Rorty, considerado representante de tal movimento. A autora (2004) chama atenção ao afirmar que, para Rorty, não existe nenhuma atividade considerada como conhecimento, pois, para o Rorty, não há o conhecimento objetivo da realidade ou uma verdade sobre a realidade, sendo a prática, e não a teoria, a dispor de certa “verdade”:

Em termos rortyanos, não haveria “nenhuma atividade chamada ‘conhecimento’ que tenha uma natureza a descobrir” (Rorty, 1997, p.32) e seria “o vocabulário da prática, e não o da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade” (Rorty, 1982, p.162). É preciso, então, afirma Rorty, romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de obter um conhecimento objetivo da realidade, mas, tão somente, de indagar como utilizá-la melhor. Por conseguinte, Rorty descarta a necessidade de indagar sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão correta da realidade. (MORAES, 2004, p. 346).

Outro aspecto do neopragmatismo é considerar a ciência fora do escopo da objetividade do real. De acordo com a autora (2004):

[...] Revelando sua filiação à agenda pósmoderna, o neopragmatismo vê a ciência como “um tipo de literatura”, propõe a literatura e as artes como investigação, no mesmo patamar que a investigação científica. A ciência comporia apenas um dos setores da cultura – e nem mesmo o mais privilegiado ou interessante. (MORAES, 2004, p. 346).

O neopragmatismo Rortyano compreende que o “mundo” continua a existir, independente da descrição que dele fizemos ou das teorias que podem explicá-lo, sendo as teorias, produtos do jogo de linguagem ou de uma prática científica socializada:

E prosseguiremos nossas vidas a aplicar descrições e a desenvolver teorias mesmo que, por definição, esteja excluída qualquer possibilidade de afirmar sua correspondência a “fatos”. Teorias, dessa forma, serão sempre produtos deste ou daquele jogo de linguagem ou de uma prática científica socializada. (MORAES, 2004, p. 348).

Moraes (2004), a partir de suas análises, salienta o ceticismo epistemológico do pensamento Rortyano. Segundo Moraes (2004), o ceticismo epistemológico de Rorty ao retirar do conhecimento “[...] qualquer vestígio de transcendência e na tentativa de naturalizá-lo e deflacioná-lo, acaba por trivializar a questão da verdade, tornando-a intrinsecamente descartável” (MORAES, 2004, p. 349).

Nessa perspectiva, há repercussões da chamada “agenda pós-moderna” e do neopragmatismo, no que concerne à pesquisa educacional. A autora (2004) afirma:

Há que cuidar para não cair no falso dilema, ou na falácia, que a agenda pós-moderna nos propõe: metafísica ou relativismo; metanarrativas ou histórias fragmentárias, universalidade ou segmento, teoria totalitária ou nenhuma teoria; verdade como adequação ou verdade como consenso, neopragmatismo ou nenhum pensamento (Moraes, 1996, 2003). (MORAES, 2004, p. 350).

Sobre o neopragmatismo, a autora (2004) destaca que

[...] o neopragmatismo rortyano propõe substituir as “questões teóricas” por “questões práticas”, sobre a desejabilidade e/ou necessidade de “manter ou não nossos valores, teorias e práticas atuais” ou, mais precisamente, por um processo permanente de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais. (MORAES, 2004, p.350).

O ceticismo epistemológico e o recuo da teoria são indicados como consequências da “agenda pós-moderna”, e, conseqüentemente, a pesquisa educacional

[...] é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos e, se dilatarmos a questão de modo a nela incluir a experiência docente, a perceberemos presa à negatividade intrínseca dos princípios das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (Duarte, 2001). (MORAES, 2004, p.352).

#### 1.4 Produção do conhecimento

Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) apresentam brevemente o histórico da pós-graduação brasileira, considerando os condicionantes históricos, políticos, sociais de cada época, bem como, os delineamentos teóricos da produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais e suas repercussões na pesquisa educacional. Não se trata de uma análise detalhada sobre a pós-graduação, uma vez que, cabe questioná-la como local de pesquisa e produção de conhecimento na área educacional, destacando a qualidade do conhecimento produzido no espaço da pós-graduação:

Se for a produção de conhecimento, a busca pela pesquisa qualificada, que norteia a prática dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, impõe-se a indagação: que tipo de conhecimento é produzido? Qual a compreensão de pesquisa que prevalece? (KUENZER e MORAES, 2005, p.1351-1352).

É a partir das referidas indagações que as autoras (2005) discutem as questões teórico-metodológicas como desafios à pesquisa educacional, dentre as quais elas destacam o “recuo da teoria” na área da educação ou o “fim da teoria” associado à certa utopia educacional, a utopia praticista e pragmática do “saber fazer”, a ausência do esforço teórico ou das especulações metafísicas. É importante salientar que Kuenzer e Moraes (2005) não negam a importância dos dados empíricos na pesquisa educacional, mas compreendem que a teoria tem o papel de catalisadora no processo de produção de conhecimento:

Isto significa compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da

apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro. (KUENZER e MORAES, 2005, p.1353).

A partir da explicação acima, está exposto que o método de produção de conhecimento, no e pelo pensamento, é iniciado pela abstração, retorna ao empírico e ao ponto de partida como totalidade articulado, com novas perspectivas, considerando o resultante histórico e anunciando o futuro.

Não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo para assim compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo. E então, tomá-lo como novo ponto de partida, de novo limitado, em face das compreensões que se anunciem (Marx, 1977; Kosik, 1976). Realizar este 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).

Nessa direção, a empiria somente não é premissa fundamental para dar inteligibilidade à atividade investigativa educacional, uma vez que são necessários o rigor teórico e a clareza epistemológica. Dessa forma:

[...]. Costuma-se afirmar que uma das maiores dificuldades com a qual se depara a pesquisa na área é o fato de que a reivindicação a um estatuto epistemológico mais definido é obstaculizada pela complexidade do fenômeno educacional e do caráter de confluência de várias disciplinas que caracterizam a área. Por outro lado, como prática social complexa – a área da saúde enfrenta problemas bastante similares – assevera-se que, na educação, “o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, [pois] tudo em educação é, em princípio relevante” (Mello, 1983). (KUENZER e MORAES, 2005, p.1354).

Para as autoras (2005) uma das maiores dificuldades da área da educação é a falta de um estatuto epistemológico, pois variadas são as disciplinas que caracterizam a área. A educação compreendida como prática social complexa, assim como a área da saúde enfrentam problemas, tendo em vista que tudo é considerado relevante:

Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo. Desde as especificidades inequívocas da área, como currículo, ensino e aprendizagem, ou formação de professores – sem esquecer que cada um desses campos é um universo à parte – até as

envolventes questões de meio ambiente, cultura, linguagens ou movimentos sociais. (KUENZER; MORAES, 2005, p.1354).

Já que “cabe tudo” na pesquisa educacional, quais são as tendências ou problemas teórico-metodológicos identificados, em outros momentos, por pesquisadores da área e comentadas por Kuenzer e Moraes (2005)? É possível resumir-los, da seguinte forma: a) falta de visão teórica e sintética do fenômeno educacional ou de uma “identidade” da educação na produção do conhecimento; b) sincretismo teórico e metodológico e opções em moda advinda de outros campos de conhecimento, ao invés de uma produção teórica consistente; c) experiência imediata, no limite da inteligibilidade, associada ao abandono de teorias e metodologias e pesquisas como relatos do cotidiano escolar, narrativas prescritivas; d) influência da “agenda pós-moderna”.

Em síntese, as autoras (2005) concluem que tais tendências comprometem a produção do conhecimento educacional, bem como

[...] põem em questão a possibilidade do conhecimento objetivo acerca do caráter estruturado do mundo e, portanto, do papel efetivo do agir humano. Reconhecemos, no entanto, “que em tempos de ideologia da eficiência e dos conhecimentos profissionalizados este problema costuma ser visto com simpática compaixão por sua suposta falta de atualidade”. (Moraes, 2004, p. 141). (KUENZER e MORAES, 2005, p.1357).

## 1.5 Teoria e conhecimento

Moraes (2009) defende a tese de que o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico comprometem as ciências humanas e sociais e, por isso, retoma a frase “a teoria tem consequências”, consequências positivas e negativas.

A frase “A teoria tem consequências” é oriunda do livro “A miséria da teoria: um planetário de erros: a teoria tem consequências! (1978)”, do historiador inglês Edward Palm Thompson. A referida frase foi retomada, posteriormente, pelo filósofo gaulês Christopher Norris (1996), o qual acrescentou as consequências positivas e negativas da teoria. Moraes (2009) apresenta as consequências, da seguinte forma:

Por um lado, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, introduzir uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo –

como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. Contudo, em seu lado positivo, a teoria pode nos oferecer as bases – racionais e críticas – para rejeitar muito do que a nova direita nos apresenta como sabedoria política realista. No caso da educação, ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana. (MORAES, 2009, p. 586-587).

Deste modo, no que concerne à educação, a teoria poderá nos auxiliar a irmos à contramão da lógica do discurso e da ressignificação de conceitos, categorias, termos, os quais servirão de base para elaboração de paradigmas nas pesquisas educacionais.

Moraes (2009), retomando estudos anteriores, apresenta breve análise do contexto político, econômico, social e as possíveis implicações educacionais, a partir da década de 60, e indica não só a influência da “agenda pós-moderna”, bem como, as perspectivas cética e pragmática dos textos e seu objetivo de “[...] aproximar da realidade, pois se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas às injunções de uma cultura, acabam por apoiar-se no contingente e na prática imediata” (Moraes, 1996, 2001, 2004a) (MORAES, 2009, p. 589). Como consequência, as teorias são apresentadas como discursos, desprovidas de fundamentos ontológicos, ou ainda, como jogos de linguagem. A autora (2009) indica a influência da “agenda pós-moderna” sob três princípios básicos:

[...] 1) o princípio da naturalização do capital, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis; 2) o princípio do atomismo social, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e 3) o princípio da afirmação abstrata de valores emancipatórios, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (Medeiros, 2004, f. 31). (MORAES, 2009, p. 590).

Os três princípios citados não permitem a possibilidade de uma resistência frente à realidade objetiva, uma vez que a sociedade é entendida como ajustável, uma simples agregação de indivíduos.

Moraes (2009) destaca as chamadas “epistemologias da prática” e outras “epistemologias” referentes à formação docente, onde estão autores como Maurice Tardif (2000), Donald Schön (1997; 1998), Philippe Perreunoud (1999). Com isso, a autora (2009) afirma que:

O conhecimento, dessa forma, é hierarquizado por sua utilidade (Moraes, 2004a) e identificado com o vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz neste nível, devido a sua acentuada operacionalidade e as teorias construídas sobre esta base justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. Concepções equivocadas podem perfeitamente se amoldar à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade, permitindo que os seres humanos respondam às demandas da vida cotidiana ou, se quisermos, do chão da escola. (MORAES, 2009, p.592).

Nesse sentido, o conhecimento é medido por sua utilidade ou como imperativo da prática, as teorias reconhecidas pela adequação empírica e utilidade instrumental e a realidade compreendida por aquilo que se “mostra”. De acordo com Moraes (2009):

As epistemologias da prática e suas indicações pragmáticas estão imersas na “religião do cotidiano” (Marx, 1974, p. 900). Assumem que o conhecimento legítimo é o conhecimento fundado e validado na experiência empírica e, dessa forma, são incapazes de compreender as estruturas causais dos fenômenos educacionais. A experiência sensorial é vista como o próprio conhecimento do mundo e o constructo teórico daí recorrente não tem interesse em indagar se a experiência, por si só, pode constituir o mundo de forma adequada (Ávila, 2007, f. 12). Não ultrapassa, assim, as mistificações reais, as categorias falsas ou ilusórias em si mesmas. (MORAES, 2009, p.602).

A autora (2009) conclui com a premissa que a pesquisa educacional tem sido passiva e acrítica, reduzindo-se às percepções sensíveis e negado o real e sua objetividade, bem como influenciada pelo relativismo:

Por isso, concluímos, Thompson e Norris têm razão: de fato, a “teoria tem consequências”. A opção está posta: escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, como as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação, ou uma teoria que proceda à análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória da teoria, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos é um instrumento de luta e tem a função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva do domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas. (MORAES, 2009, p. 603-604).

Em síntese, em Moraes (2001, 2004, 2005, 2009) é possível destacar elementos quanto ao debate teórico-metodológico e à produção de conhecimento. Com base no argumento do “reco da teoria”, Moraes (2001, 2004, 2005 e 2009) destaca, em suas análises sobre o conhecimento na área da educação, algumas características, tais como, o ceticismo epistemológico, o relativismo ontológico, o

entendimento de experiência, para além do empírico, o impacto da “agenda pós-moderna”, do neopragmatismo, as tendências ou problemas teórico-metodológicos na pesquisa educacional, o entendimento acerca da teoria e suas consequências e chama a atenção para a importância da investigação histórica, a qual pressupõe que o pesquisador recorra aos contextos sociais, políticos, econômicos, como possibilidade da retomada da teoria.

### 1.6 Má qualidade científica, abstracionismo pedagógico

Com relação às discussões elaboradas por José Mário Pires Azanha discorrerei, especificamente, sobre as questões relacionadas à realidade, teoria, metodologia na pesquisa educacional no Brasil, as quais são apresentadas em seu livro intitulado “Uma ideia de pesquisa educacional” (2011).

Como ponto de partida, Azanha (2011) destaca a “má qualidade científica da pesquisa educacional”. De acordo com o referido autor:

Nessas condições, a suposição da má qualidade científica da pesquisa educacional é, seguramente, um ponto de partida e não de chegada. [...]. Antes de mais nada, é preciso assinalar a ambiguidade da expressão, que poderia ser explicitada pela seguinte questão: no que consiste ou como se reconhece a má qualidade científica de uma investigação? (AZANHA, 2011, p. 16).

Nesse sentido, “a má qualidade científica da pesquisa educacional” é plausível de ser questionada, e ainda, atrelada não somente às falhas ou às divergências metodológicas, pois “[...] a presença de falhas metodológicas, apenas representa a substituição de uma dificuldade vagamente formulada por outras mais específicas” (AZANHA, 2011, p.16). Para além das falhas metodológicas, a preocupação excessiva com a obtenção de resultados práticos também é considerada como fator da má qualidade científica:

[...] a mais direta e óbvia consequência da ênfase da pesquisa educacional na direção daquilo que se supõe sejam “problemas práticos” acabou por ser a rarefação de significativos esforços teóricos, que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica. Paradoxalmente, parece que o efeito do “praticismo” é a penúria de resultados práticos. (AZANHA, 2011, p.20-21).

A preocupação excessiva com a obtenção de resultados práticos e a ausência de esforços teóricos influenciam a qualidade da pesquisa educacional. Em específico, sobre o desinteresse pela teoria, Azanha (2011) afirma que

[...] a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo. (AZANHA, 2011, p.21).

Conseqüentemente, a investigação educacional sem a fundamentação teórica pode tornar a análise dos dados empíricos, fragmentária. Nas palavras de Azanha (2011), “[...] acabe-se por aderir, como se não houvesse alternativa, a uma concepção de investigação científica em que esta é reduzida à coleta e classificação do que se chama de “fatos” e à busca de correlações entre eles” (AZANHA, 2011, p.22).

Desse modo, a presença de falhas metodológicas, a falta de indicação da teoria da ciência subjacente, a preocupação excessiva com a obtenção de resultados práticos são apontados como “sintomas” da “má qualidade científica da pesquisa educacional”.

Azanha (2011) continua a analisar a qualidade da pesquisa educacional criticando o “abstracionismo pedagógico”. O “abstracionismo pedagógico” é compreendido como a descrição de fatos educacionais, sem considerar a “realidade concreta” ou as determinações subjacentes, isto é,

[...] do que se poderia chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. Em toda esta parte, a utilização do termo “abstração” não se refere à operação intelectual inevitável em todo esforço de conhecimento [...]. (AZANHA, 2011, p.42, grifo do autor).

Prosseguindo com a discussão sobre pesquisa educacional, a “má qualidade científica da pesquisa educacional”, o “abstracionismo pedagógico”, o autor (2011) discute o papel, a importância do cotidiano escolar, e posteriormente, as dificuldades conceituais acerca dos estudos sobre o cotidiano escolar, ao

[...] chamar a atenção para a importância de os estudiosos da educação brasileira voltarem-se, também, para uma dimensão dessa realidade até hoje quase ausente das preocupações acadêmicas, mas que, como supomos, poderá conduzir a uma compreensão interessante da educação no Brasil. Trata-se da vida cotidiana das escolas”. (AZANHA, 2011, p.58).

Azanha (2011), ao refletir sobre a vida cotidiana das escolas, salienta que não são somente historiadores da educação, que não têm se dedicado, de forma cuidadosa, aos estudos sobre cotidiano escolar, mas também outros pesquisadores, especialistas da área. Para ele (2011), essa tarefa, esse cuidado é imprescindível “[...] porque é preciso preliminarmente enfrentar as difíceis e polêmicas questões referentes à importância do estudo da cotidianidade em geral” (AZANHA, 2011, p. 61).

A discussão de Azanha, em torno do cotidiano escolar, indica as deduções inapropriadas, os discursos ideológicos, a ausência de esforço teórico e o desconhecimento da realidade concreta. O autor (2011) critica os estudos descritivos específicos, os quais são realizados sem teorias diretivas e são reduzidos “[...] a um dedutivismo inapropriado e que apenas pode produzir discursos ideológicos pretensamente explicativos” (AZANHA, 2011, p. 61). Associada a essa descrição sem fundamentação teórica que reduz o alcance da pesquisa, a ausência dos esforços teóricos torna-se obstáculo para os estudos da vida cotidiana, pois “[...] nos conduzem a considerar com prudente reserva qualquer declaração sobre a desimportância cognoscitiva da vida cotidiana” (AZANHA, 2011, p. 62).

Segundo o autor (2011), o cotidiano é importante e precisa ser tratado teoricamente pelas pesquisas educacionais:

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é imprescindível a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual. (AZANHA, 2011, p.65-66).

Além da contribuição da teoria para o resgate cognoscitivo da vida cotidiana, é necessário vincular a realidade concreta ao cotidiano, uma vez que, “[...] sem isso, a importância da cotidianidade ficará teoricamente muito reduzida e, apenas eventualmente, a descrição da vida cotidiana terá algum valor científico para conhecimento do homem” (AZANHA, 2011, p. 72).

Considerando a importância da investigação do cotidiano escolar, Azanha (2011) prossegue sua análise, abordando as dificuldades conceituais dos estudos sobre o cotidiano escolar, uma vez que as cotidianidades não são isoladas, pois fazem parte de aspectos, relações, e parecem ser “totalidades”, sendo os registros completos das cotidianidades quase impossíveis

[...] porque os fatos da cotidianidade, tanto individual como social, apresentam-se articulados numa *trama* em *fluxo* permanente que abrange por inteiro a vida de seus protagonistas. Nessas condições, as cotidianidades individuais ou sociais parecem ser *totalidades*, aparentemente inapreensíveis, pois como seria possível o acesso cognitivo a uma realidade totalizada pela interdependência e fluência de seus inumeráveis, componentes? Mesmo no caso de uma singular vida individual, a cotidianidade inclui uma tal multiplicidade de aspectos, de elementos, de episódios e de suas inter-relações que o seu registro total é empiricamente quase impossível. Aliás, atualmente, somente a alguma versão primária de empirismo poderia ocorrer que a edificação da ciência tenha algo a ver com o registro completo de todos os fatos. (AZANHA, 2011, p.74-75, grifos do autor).

Continuando a reflexão sobre a impossibilidade de abarcar o cotidiano, em sua plenitude, Azanha (2011) argumenta que pretender fazer esse registro

[...] é antes um descaminho e por isso inviável, permanece ainda intocada a questão de como apreender a totalidade que até mesmo uma simples e singular vida individual parece ser. Talvez o primeiro passo para tentar superar essa dificuldade seja reconhecer, no caso da cotidianidade, que a ideia de uma totalidade não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas fruto de uma *operação conceitual*, do exercício cognoscitivo de um ponto de vista. Este ponto de vista é sempre teórico, num sentido bem amplo, que pode variar desde um quadro perceptivo pessoal, rudimentar e emotivo, até um explícito e sofisticado conjunto articulado de hipóteses. O que é essencial, em qualquer caso, é a existência de um ponto de vista capaz de estabelecer uma configuração àquilo que sem ele seria inteiramente desconexo e até caótica. (AZANHA, 2011, p.75, grifos do autor).

De acordo com o autor (2011) é impossível à apreensão total da realidade e a totalidade não é resultado empírico, porém, resultado de “pontos de vistas” teóricos, sendo a teoria assumida a partir do entendimento de totalidade. Desse modo, o conceito de totalidade é de importância para as ciências em geral, especialmente, para as ciências humanas, uma vez que qualquer teoria a ser examinada pressupõe entendimento do que venha ser totalidade. Ainda, na trajetória de debate sobre os estudos do cotidiano, Azanha (2011) apresenta alguns argumentos os quais considera como centrais, “[...] como o complexo problema teórico – presente em todas as áreas do saber – de elucidar as relações entre o *local* e o *global*, entre o

*micro* e o *macro*, entre o *particular* e o *universal*, entre a *parte* e o *todo*". (AZANHA, 2011, p. 107, grifos do autor).

Segundo o autor (2011), a cotidianidade é, então, a concretude da vida cotidiana "[...] porque, historicamente sedimentada, corresponde a modos relativamente estáveis de reagir a condições concretas de existência" (AZANHA, 2011, p. 122). Além de indicar a importância da cotidianidade, o autor insiste em afirmar que o núcleo revelador da vida cotidiana está ligado a uma teoria.

Ao final, sobre os estudos do cotidiano, Azanha (2011) assevera a importância da indicação de uma perspectiva histórica quanto à realidade,

[...] o que se pretendeu foi chamar a atenção para o fato de que, nas representações espontâneas da realidade (ou até mesmo nas mais sofisticadas da economia vulgar, como mostrou Marx), pode-se tomar por "real" aquilo que nada mais é do que uma "pseudoevidência", um "véu". Ora, o descerramento do véu só é possível a partir de uma perspectiva histórica que, exatamente por ser histórica, conflita frontalmente com uma visão essencialista da ciência que tem por objetivo a descoberta de explicações definitivas sobre entidades imutáveis e, por isso mesmo, também em relacionamentos imutáveis. (AZANHA, 2011, p. 125).

Sobre a questão metodológica, Azanha (2011) salienta que prevalece na pesquisa educacional e nas ciências sociais "hábitos metodológicos que poderiam, com muita propriedade, serem tomados como expressão legítima de um positivismo tosco e degenerado, que não era praticado [...]" (AZANHA 2011, p.101). Quanto à pesquisa educacional, em específico, o positivismo degenerado é contraparte empirista do abstracionismo pedagógico, pois

[...] em termos de estudo do cotidiano, pois é vão esperar que a totalidade que a totalidade da vida cotidiana possa ser apreendida por uma integralização de observações pontuais, qualquer que seja o seu número. E isso por duas razões: uma, a incompatibilidade lógica dessa pretensão com a própria ideia de totalidade como um todo não aditivo; e a outra, a impossibilidade metodológica de realizar descrições exaustivas de partes cuja reunião conduziria a uma descrição totalizadora (AZANHA, 2011, p. 102-103).

Em síntese, as análises de Azanha (2011) estão dentro de um escopo de questões teórico-metodológicas e de conhecimento, no que tange à investigação educacional, tais como, o que é ou como se reconhece a má qualidade científica de uma investigação, a qual está ligada ao entendimento do que venha ser teoria, metodologia, a preocupação excessiva com a obtenção de resultados práticos, a ausência de esforços teóricos, o "abstracionismo pedagógico", ou seja, a descrição

de fatos educacionais, sem considerar a “realidade concreta” ou as determinações subjacentes, o conceito de totalidade, o qual não é resultado do empírico, mas da teoria assumida, perante ao que é “mostrado”, a metodologia na pesquisa educacional, compreendida por um positivismo degenerado, as dificuldades conceituais dos estudos do cotidiano escolar e a importância da perspectiva histórica quanto à compreensão de realidade.

A partir do exposto no presente capítulo, especificamente, nas análises de Maria Célia Marcondes Moraes (2001, 2004, 2005, 2009), José Mário Pires Azanha (2011), Miriam Limoeiro Cardoso (1976, 1978, 1990) foram sinalizadas discussões, as quais influenciam a produção do conhecimento nas áreas das ciências humanas e sociais.

## 2 PERIÓDICOS CIENTÍFICOS: DA “FORMAÇÃO DA COMUNIDADE CIENTÍFICA” AOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS EDUCACIONAIS

O objetivo do presente capítulo é dissertar sobre os os aspectos da “formação da comunidade científica” no país, com base nas análises de Regina Lúcia de Moraes Morel (1979), Simon Schwartzman (1979, 1982), Maria Amélia Mascarenhas Dantes (2005, 2015), Rosa Maria Corrêa das Neves (1998), Abel Laerte Packer (2011).

Serão apontadas definições e o panorama histórico do denominado periódico científico, a partir de Lídia Alvarenga (1996), Dely Bezerra de Miranda; Maria de Nazaré Freitas Pereira (1996), Marcele Colares Oliveira (2002), Francisco das Chagas Souza (2008), Kátia Carvalho (2011), José Fernando Modesto da Silva; Marcelo dos Santos; Ana Paula Pereira dos Prazeres (2011), Abel Packer (2011). Especificamente, acerca do histórico do periódico científico e suas características, Lídia Alvarenga (1996, 2000), A. J. Meadows (1999), Maria Helena Freitas (2006), Béatrice Bégault (2009), Kátia Carvalho (2011), José Fernando Modesto da Silva; Marcelo dos Santos; Ana Paula Pereira dos Prazeres (2011), Abel Packer (2014) auxiliarão para o encaminhamento da discussão.

Lembrando que nossa pesquisa é sobre a discussão teórico-metodológica presente nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2011, ao final, serão apresentados os itens a serem considerados no trabalho de investigação sobre determinado tema, quando um periódico é a fonte de pesquisa. Para essa apresentação, recorreremos aos relatos dos trabalhos de pesquisa de Amélia D. de Castro (1984), Dermeval Saviani (1984), Paulo Rosas (1984), Lídia Alvarenga (1996, 2000), Cristina Ortega; Osmar Fávero; Walter Garcia (1998), Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (1998), Marcus Vinícius da Cunha e Débora Cristina Garcia (2009), Carlos Eduardo Vieira e Sandra Zákia Vieira e Sousa (2012), Dermeval Saviani (2012), Jacques Velloso (2012), Maria Isabel da Cunha (2012).

## 2.1 Breves aspectos sobre a “formação da comunidade científica” no país

Em sentido amplo, a ação de pesquisar significa um conjunto de atividades cuja finalidade é a busca por novos conhecimentos, conhecimentos, os quais são determinados por certas condições históricas, por determinadas teorias e por métodos específicos. Nesse contexto da ação de pesquisar, um dentre os espaços possíveis de realização de pesquisa científica é a universidade.

Uma das funções das universidades brasileiras, assim como, institutos, centros de pesquisa é a formação de pesquisadores e, conseqüentemente, a elaboração de produtos científicos, tais como, artigos, livros, comunicações de resultados de pesquisa em congressos etc, os quais compõem o processo de comunicação científica. Tal elaboração não ocorre de forma isolada, pois se encontra vinculada à trajetória da pesquisa científica, ou ainda, à formação da comunidade científica no país.

A fim de apresentar aspectos da “formação da comunidade científica” no país, vou considerar as contribuições de Regina Lúcia de Moraes Morel (1979), bem como de outros autores, tais como Simon Schwartzman (1979, 1982), Maria Amélia Mascarenhas Dantes (2005, 2015), Rosa Maria Corrêa das Neves (1998), Abel Laerte Packer (2011).

O significado de ciência implica na forma em que compreendemos a trajetória da “formação da comunidade científica” no país. Sendo assim, Regina Lúcia de Moraes Morel (1979) destaca duas posições dessa compreensão: de um lado, a ciência estabelecida como um conjunto de conhecimentos acabados, sem relação com a sociedade e as condições materiais, concretas, as quais a impulsionou, uma vez que a noção de ciência é estabelecida como um complexo neutro “[...] privilegiando-se o “gênio criador”, à margem dos fatores econômicos e sociais” (MOREL, 1979, p.6), e, por outro, a ciência concebida como determinado tipo de conhecimento e apreensão da realidade, “ligada às necessidades e práticas humanas, que condicionaram assim suas formas de produção, reprodução e utilização” (MOREL, 1979, p.6).

Morel (1979) defende que as transformações ocorridas ao longo do processo de “formação da comunidade científica” são resultados das relações econômicas, sociais, de produção, ou seja:

O aparecimento da atividade científica como uma profissão e especialização está ligado à divisão capitalista de trabalho, que estabeleceu uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, entre planejamento e a execução, instituindo o parcelamento das tarefas, transformação iniciada com a manufatura. O importante, então, é analisar como se caracteriza e se transforma o trabalho intelectual, no conjunto da divisão social do trabalho. (MOREL, 1979, p. 13).

A formação ou a profissionalização da comunidade científica, atrelada à divulgação de conhecimentos científicos, é institucionalmente regulada “[...] por imperativos técnicos, internos ao campo: para ser reconhecido como tal é preciso conhecer o código necessário” (MOREL, 1979, p. 16-17). A comunidade científica é, então, respaldada por normas, códigos específicos, os quais identificam os pesquisadores, os cientistas.

Simon Schwartzman (1979) salienta que a história das ciências pode ser explicada sob as diferentes perspectivas, mas, em se tratando de comunidades científicas, estas são consequências de tentativas de funcionamento a partir de padrões, temáticas, debates, estilos de ciência nos períodos históricos, políticos, econômicos, sociais.

Sobre a “formação da comunidade científica” no país, ou ainda, sobre a política científica institucionalizada no país, Morel (1979) demarca três períodos históricos, conforme exposto no Quadro 1. De acordo com a autora (1979), os períodos históricos “assinalam mudanças significativas nas medidas estatais de apoio ao sistema científico” (MOREL, 1979, p.23).

Quadro 1 - Características dos períodos históricos da “formação da comunidade científica” no país

<b>Período histórico</b>	<b>Características</b>
Da fase colonial até o início da década de 50	Ausência de uma política científica propriamente dita.
De 1950 até o início da década de 60	Institucionalização da política científica, por medidas descontínuas, sobressaindo-se a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes).
De 1967 até meados da década de 70	Política científica integrada ao planejamento global do Estado. Incorporada ao discurso governamental, a planificação da ciência visará a duas metas fundamentais e interligadas: a primeira, promover o aprimoramento tecnológico nacional, <i>condição sine qua non</i> do desenvolvimento econômico; a segunda, projetar o Brasil internacionalmente como grande potência.

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

### 2.1.1 Da fase colonial até o início da década de 50

Com relação ao primeiro período histórico - *Da fase colonial até o início da década de 50* – Morel (1979) apresenta as características da “formação da comunidade científica” no país, desde a fase colonial (1500-1822), características que foram determinadas por fatores econômicos, políticos, sociais. O marco desse período é assinalado pelas primeiras atividades científicas iniciadas sob os interesses da burguesia comercial europeia, uma vez que as condições da colônia não eram propícias ao desenvolvimento da atividade científica. Naquele momento, a atividade científica, inicialmente desenvolvida, resumia-se na realização de missões, viagens exploratórias, iniciativas de registros sobre a fauna e a flora, observações expressas em cartas, notas de viagem.

A partir do reinado de D. João III, quando se inicia a colonização do Brasil e sob a influência dos jesuítas, as primeiras escolas foram fundadas, ou seja, as primeiras classes de latim, destinadas às famílias ligadas ao cultivo de açúcar, em 1553, na Bahia, foram criadas. É possível demarcar que:

Nesse período inicial de nossa história, os jesuítas foram praticamente os únicos mestres em suas “escolas de ler e escrever”. Em 1554, Nóbrega e Anchieta criavam o Colégio Jesuíta de Piratininga; vários outros se seguiram: Colégio Jesuíta de Pernambuco (1570), Colégio Jesuíta do Rio de Janeiro (formação de intelectuais da época), Colégio Jesuíta do Maranhão (1662), etc. (MOREL, 1979, p.26).

Em 1579, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, do reino e de suas outras colônias, por iniciativa de Marquês de Pombal, o sistema de ensino brasileiro foi alterado, entretanto “[...] mantendo a característica de ser todo voltado para as elites das áreas rurais e urbanas. A escolarização vinha assim “coroar” privilégios da classe” (MOREL, 1979, p.28).

Morel (1979), ainda destaca que com a Reforma da Universidade de Coimbra, em 1768, empreendida por Marquês de Pombal, a incorporação do estudo da história natural e das matemáticas e a criação de observatórios e museus provocou reflexos nas atividades científicas no Brasil. Naquele contexto histórico, o Brasil, ainda estava sob a condição de colônia.

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, representou um marco para a história da formação científica, pois, naquele período, de acordo com

Simon Schwartzman (1979, p. 55), foram criadas “algumas instituições de tipo técnico - científico e definidas algumas atividades mais sistematizadas da pesquisa”.

Morel (1979) lembra que, no mesmo ano, 1808, ocorreu a abertura dos portos brasileiros às “nações amigas”, que tinha entre outros objetivos, facilitar as relações intelectuais com os países europeus, possibilitando, especialmente, a realização de expedições científicas no âmbito da história natural. Nesse sentido, a criação de instituições científicas ocorreu em um novo momento da história brasileira, quando a colônia tornara-se sede do Império português. Essas instituições continuaram a existir no período Imperial e outras surgiram, tais como o observatório astronômico, em 1827, e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, que realizavam pesquisas na área das ciências naturais.

Maria Amélia Mascarenhas Dantes (2005) assinala a criação de outras instituições, no período colonial, a saber:

[...] Em 1808, o Colégio Médico da Bahia (a partir de 1832, Faculdade de Medicina da Bahia); no mesmo ano, a Escola Médica do Rio de Janeiro (também Faculdade de Medicina, em 1832); ainda em 1808, o Horto, depois Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1810, a Academia Militar do Rio de Janeiro, que durante o século XIX daria origem, em 1855, à Escola Central e, em 1874, à Escola Politécnica. Por fim, em 1818, o Museu Real, depois Museu Nacional de História Natural. (DANTES, 2005, p.27-28).

Morel (1979) elenca as instituições também citadas por Dantes (2005), bem como outras, no período da administração de D. João VI, de 1808 a 1821, conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2 - Instituições criadas no período colonial (1500-1822)

Ano de criação	Instituição
1554	Colégio Jesuíta de Piratininga
1570	Colégio Jesuíta de Pernambuco
1662	Colégio Jesuíta do Maranhão
1808	Escola de Anatomia e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro O Real Horto (atual Jardim Botânico) no Rio de Janeiro Primeiro Jornal Brasileiro – Gazeta do Rio de Janeiro
1810	Primeira biblioteca pública no Hospital dos Terceiros do Carmo (origem da Biblioteca Nacional) no Rio de Janeiro Academia de Marinha e Academia Militar (posterior, Escola Central, origem da Escola Politécnica) no Rio de Janeiro
1812	Laboratório Químico Prático do Rio de Janeiro
1818	Museu Real, depois Museu Nacional, no Rio de Janeiro

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

Apesar da criação de instituições científicas na fase colonial, instituições situadas na Bahia e no Rio de Janeiro, Morel (1979) afirma que, fundamentalmente, foram inexistentes as mudanças na área da educação, uma vez que a educação institucionalizada estava restrita aos cursos e as escolas técnico-profissionais, concernentes às ações de D. João VI. Não havia tentativa de criação de “[...] escolas voltadas para a pesquisa científica, nem de romper com a homogeneidade do ensino jesuítico [...], a tentativa de criação de uma universidade não vingou” (MOREL, 1979, p. 30).

Segundo Morel (1979), o período da Independência do Brasil e do Primeiro Império (1822-1831), também, não modificaram as características do da educação e da atividade científica no país, ainda que esse período tenha sido marcado pela vinda de numerosos estrangeiros, sobretudo, alemães, franceses e ingleses, representantes de uma cultura científica considerada “mais avançada”, que chegaram ao Brasil, a partir da presença de um aparato institucional diversificado para as ciências.

A autora (1979) salienta que D. Pedro II, apesar de incentivar as artes e as ciências, suas atitudes “confundiam-se mais com a um Mecenas, que propriamente as de um administrador” (MOREL, 1979, p.31). No entanto, no Primeiro Império foram criados dois cursos jurídicos, o de São Paulo e o de Olinda, “[...] que por mais de um século substituem uma universidade” (MOREL, 1979, p. 31).

No período da Regência (1831-1840) foram reformulados os cursos de engenharia civil, militar e naval, bem como foram criados o Colégio Pedro II, em 1837 e, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tal como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Instituições criadas no período da Independência e do Primeiro Império (1822-1831), Regência (1831-1840)

<b>Período histórico</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Instituição</b>
Independência/ Primeiro Império	1827	Observatório Astronômico
	1828	Cursos Jurídicos de São Paulo e de Olinda
Regência	1837	Colégio Pedro II
	1838	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

O Segundo Império (1840-1889) foi marcado por importantes iniciativas científicas. No período de 1871 a 1876, o Visconde do Rio Branco implementou ações científicas que estavam relacionadas às transformações socioeconômicas do século XIX, tais como o fim da escravatura e o café como produto de exportação. Em meados do século XIX, a partir do processo de industrialização, novas iniciativas na área do desenvolvimento científico foram propostas. Considerando as transformações econômicas e políticas da sociedade brasileira, Morel (1979) reconhece que

[...] toda essa fase é marcada pela ascensão de uma burguesia urbana, formada de bacharéis, militares, engenheiros e médicos, filhos de comerciantes ou burocratas. As profissões liberais passaram a constituir uma nova espécie de foro de nobreza. (MOREL, 1979, p. 33).

Ainda, de acordo com Morel (1979), o Visconde do Rio Branco, enquanto Primeiro Ministro tomou medidas importantes, tais como: a reorganização da Escola Central, em 1874, dividida em Escola Politécnica e Escola Militar e criação de instituições como a Escola de Minas, em 1876, efetivamente instalada em Ouro Preto em 1877, que, posteriormente, tornou-se centro de formação de minas e de propagação de métodos científicos em Geologia. Em 1885 foram criados o Museu Paraense e o Instituto Agrônômico, e em 1887, o Instituto Bacteriológico de São Paulo, conforme indicado no Quadro 4.

Quadro 4 - Instituições criadas no período do Segundo Império (1840-1889)

<b>Ano de criação</b>	<b>Instituição</b>
1874	Escola Central, dividida em Escola Politécnica e Escola Militar
1876	Escola de Minas
1885	Museu Paraense
	Instituto Agrônômico
1887	Instituto Bacteriológico de São Paulo

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

Schwartzman (1982) salienta que a atividade científica no Brasil, até o início da República, pode ser caracterizada por sua precariedade, oscilando entre a instabilidade das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocratizadas, sem autonomia e totalmente “utilitaristas” em seus objetivos. Na mesma direção, Morel (1979, p.33) afirma que a proclamação da República, em 1889,

[...] não alterou a característica do ensino – essencialmente profissional – nem a de nossas atividades científicas – predominância de estrangeiros, apesar da participação cada vez mais ativa de brasileiros. (MOREL, 1979, p.33).

No período da República (1891 - dias atuais), várias instituições científicas foram criadas, principalmente pelo governo paulista, como:

[...] A Escola Politécnica (1894), o Serviço Sanitário de caráter Microbiológico (1892), o Museu de História Natural (1894), a Escola de Engenharia Mackenzie (1895) e a Escola de Farmácia (1898). (DANTES, 2005, p.27).

Morel (1979) também assinala a criação de instituições, a saber: o Instituto Bacteriológico de São Paulo, em 1893, o Museu Paulista, em 1893, o Instituto Butantã de São Paulo, em 1899, o Museu Paraense, em 1900, o Instituto Soroterápico Municipal (Manguinhos), em 1900, o qual em 1907, passou a se chamar de Instituto Oswaldo Cruz, o Instituto Biológico de Defesa Agrícola, em 1928.

A autora (1979) considera que o período entre a Independência e a República Velha (1889-1930) não trouxe grandes avanços para o quadro científico no país,

[...] uma vez que basicamente a estrutura da sociedade brasileira, dominada pelos interesses das oligarquias agrárias, pouco se alterou. Na infraestrutura, a diversificação da produção industrial, devido a crises conjunturais no comércio de produtos primários, baseou-se principalmente no *know-how* externo. (MOREL, 1979, p. 43, grifo da autora).

No contexto dos anos 30 acentuou-se a necessidade da formação de recursos humanos, pois

[...] evidencia-se a necessidade de formar quadros para a burocracia pública e o setor industrial, ampliando-se o ensino superior, sendo decretada a criação de universidades e de faculdades de Filosofia, para formar um corpo de pesquisadores. (MOREL, 1979, p. 43).

No processo de criação de instituições científicas, Schwartzman (1979) destaca a institucionalização da atividade científica, a partir da formação das universidades. Nas palavras do autor:

A primeira universidade do Brasil formada oficialmente no Brasil foi, possivelmente, a do Paraná, fundada em 1912, graças às facilidades que a legislação anterior concedia e que fora cancelada pela Reforma Maximiliano em 1915. Esta reforma permitiu, em 1920, a criação da Universidade do Rio

de Janeiro, reunindo a Escola Politécnica, de Medicina e de Direito. (SCHWARTZMAN, 1979, p.170-171).

Nessa direção, Morel (1979) evidencia um dos marcos da década de 30, a Reforma Francisco Campos, implementada pelo decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, quando o sistema universitário foi instituído como forma de organização do ensino superior, possibilitando o estímulo e apoio à atividade científica. Outro marco foi a criação, no Rio de Janeiro, da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e extinta em 1939, durante o Estado Novo. A autora (1979) cita, como exemplo, “a Universidade de São Paulo (1934), que vinha de encontro à ideologia anticoncentralista, mobilizando setores industriais e da burguesia agrária paulista após a Revolução de 30” (MOREL, 1979, p. 39).

Entre os anos de 1930 e 1949 houve um aumento do número de estabelecimentos de ensino superior no Brasil<sup>7</sup>, bem como criações de instituições científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Paulo e a publicação do periódico *Revista Ciência e Cultura*, em 1948, e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), no Rio de Janeiro, em 1949.

Ao final, Morel (1979) aponta que, a partir dos anos 30, surgiu a necessidade da formação de recursos humanos e a adequação da ciência às necessidades do sistema produtivo com a criação de institutos de tecnologia.

O Quadro 5 expõe as instituições criadas no período Republicano (1889-1950).

Quadro 5 - Instituições criadas no período Republicano (1889-1950)

<b>Ano de criação</b>	<b>Instituição</b>
1893	Instituto Bacteriológico de São Paulo
	Museu Paulista
1899	Instituto Butantã de São Paulo
1900	Museu Paraense
	Instituto Soroterápico Municipal (Manguinhos, em 1907)
1928	Instituto Biológico de Defesa Agrícola
1934	Universidade de São Paulo (USP)
1935	Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro
1948	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
	<i>Revista Ciência e Cultura</i>
1949	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

<sup>7</sup> Morel (1979), pautada em Florestan Fernandes (1971), indica a criação de 160 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, entre os anos de 1930 e 1949.

### 2.1.2 De 1950 até o início da década de 60

Simon Schwartzman (1982) sinaliza características políticas, econômicas, sociais do contexto brasileiro da década de 50, como a consolidação do capitalismo industrial brasileiro, o aceleramento do crescimento da população urbana e a interferência do Estado na área do setor econômico. Sobre a atuação do Estado, Morel (1979) afirma que caberá ao mesmo “[...] criar e apoiar, de um lado, os setores de base e, de outro, aquelas áreas definidas como de “segurança nacional”” (MOREL, 1979, p. 44).

Morel (1979) salienta que, no contexto da década de 50, consolida-se o processo de política científica, a partir da criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)<sup>8</sup>, Lei n. 1.310, e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes)<sup>9</sup>, Decreto nº 29.741.

Nas palavras de autora (1979, p. 45), com a criação do CNPq e da Capes, “ciência e recursos humanos vão ser valorizados como fatores de progresso, elementos fundamentais para o aprimoramento das forças produtivas e à expansão capitalista”.

Ainda, segundo Morel (1979), o CNPq<sup>10</sup> foi criado com o objetivo de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento. Os objetivos da Capes<sup>11</sup>, por sua vez, visavam:

[...] A promoção de uma campanha para melhoria do ensino superior no país e a realização de medidas destinadas a assegurar a existência de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e cultural do Brasil. Também incumbe à CAPES oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos econômicos, condições para realizarem sua formação profissional ou científica de nível superior, bem como o seu aperfeiçoamento. (MOREL, 1979, p. 46-47).

---

<sup>8</sup>Atualmente, denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>9</sup>Atualmente, denominado Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>10</sup>Morel (1979) salienta que no ano de 1951, as ciências físicas foram beneficiadas com 65,6% dos auxílios concedidos, e 34,4% às ciências biológicas.

<sup>11</sup>Morel (1979) indica os objetivos da CAPES diretamente do *Boletim Informativo da CAPES*, n. 1, MEC, 1952.

Sendo assim, Morel (1979) defende que a política científica da década de 50, voltada para a formação de recursos humanos qualificados, era “um dos mecanismos pelo qual o Estado orienta recursos para setores deficitários, os pontos de estrangulamento que poderiam prejudicar a meta geral de expansão econômica” (MOREL, 1979, p. 47).

Na década de 60 foram executadas duas medidas com o objetivo de “modernizar” e tornar mais “eficiente” a formação de quadros técnicos para o desenvolvimento da atividade científica no país. Uma delas foi a criação de duas instituições, do Ministério da Educação e Cultura (MEC): a Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI), instituída pelo Decreto nº. 49.355, de 1960, e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), instituído pelo Decreto nº. 53.325, de 1963.

Ainda, na década de 60 foi estabelecido o Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Lei Orgânica 5.918, com o seu funcionamento em 1962, e criada a Universidade de Brasília (UnB), por Darcy Ribeiro, Lei 3.998, de 1961.

Morel (1979) salienta a mudança política ocorrida no Brasil em 1964, a qual provocou “importantes reflexos na política científica e nas condições institucionais de pesquisa. O golpe militar de 1964 alterou o modelo político e econômico anterior” (MOREL, 1979, p.51). Ou seja,

[...] vamos observar, a partir de 1964 duas tendências que orientam a política científica desde então: do lado da “segurança”, o cerceamento de manifestações de crítica ao governo; do lado do “desenvolvimento”, a ênfase na pesquisa científica e na formação de cientistas e profissionais especializados como elementos indispensáveis ao crescimento econômico e criação de um “Brasil, grande potência”. (MOREL, 1979, p.51).

Com isso, ocorreu o processo de modernização e racionalização do aparato estatal refletindo em reestruturações, por exemplo, referentes ao CNPq e a Capes:

A CAPES, pelo Decreto nº 53.932, 26 de maio de 1964, é ampliada, assimilando a COSUPI e o PROTEC, em subordinação direta ao Ministro da Educação e Cultura. Pela Lei nº 4.533, de 8 de dezembro de 1964, o CNPq é reestruturado; se a lei de 1951 vincula as atribuições do CNPq principalmente às questões de energia nuclear, essa nova lei amplia sua área de competência: o CNPq deve formular a política científica e tecnológica nacional mediante programas periodicamente revistos, articulando-se com ministérios e órgãos do governo nas questões científicas e tecnológicas; deve incentivar as pesquisas, visando ao aproveitamento das riquezas potenciais do país, sobretudo as que podem contribuir para a

economia, a saúde, o bem-estar; incentivar e auxiliar financeiramente a realização de pesquisas em universidades ou institutos; colaborar com as indústrias, fornecendo assistência científica e técnica. (MOREL, p. 1979, p. 53)

Nesse sentido, ciência e recursos humanos eram compreendidos como forma de fortalecer o sistema produtivo nacional. Ainda, naquele contexto, junto à Resolução nº 146/64, do Conselho de Administração do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), foi formulado o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), “visando sobretudo a apoiar a pós-graduação” (MOREL, 1979, p. 53) e desde a sua criação até 1973, sua “[...] atuação [foi] marcante no financiamento de cursos de pós-graduação (principalmente nas áreas das ciências exatas e de engenharia) e no aparelhamento de universidades” (MOREL, 1979, p. 53).

A partir de Morel (1979), é possível demarcar características do período - *De 1950 até o início da década de 60* -, tais como, formação de pessoal treinado para as necessidades do setor produtivo; política científica com base no fortalecimento estatal; consolidação do capitalismo industrial no país. Acerca da ciência nacional e dos recursos humanos, a autora (1979) chama atenção para a seguinte condição:

[...] A ciência nacional não teve realmente no período atuação de força produtiva, uma vez que a tecnologia e pesquisa indispensáveis à expansão do processo de industrialização eram buscados no exterior, através de contratos entre empresas nacionais e estrangeiras. [...]. (MOREL, 1979, p.54).

Ao final, apresento, no Quadro 6, as instituições criadas no período Republicano (1950 - primeiros anos de 1960).

Quadro 6 - Instituições criadas no período Republicano (1950-primeiros anos de 1960)

<b>Ano de criação</b>	<b>Instituição</b>
1951	Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)
1951	Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes)
1960	Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI)
1961	Universidade de Brasília (UnB)
1962	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
1963	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC)
1964	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC)

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

### 2.1.3 De 1967 até meados da década de 70

Morel (1979) destaca, a partir de 1967, com o governo de Costa e Silva, a intensificação de medidas de política científica e, ao mesmo tempo, as questões de ciência e tecnologia, as quais se incorporaram ao “discurso governamental<sup>12</sup>”, com o objetivo da formação de um Brasil como “grande potência”, produtora de tecnologias capazes de favorecer o fortalecimento de empresas e a acumulação de capital.

Especificamente, o que há de novo, no período de 1967 até meados da década de 70, nas palavras de Morel (1979) é a preocupação com a ciência, a tecnologia e a formação de recursos humanos como partes de uma política de soberania internacional:

[...] A questão da “ciência e da tecnologia” vai estar vinculada à política externa governamental: o crescimento de recursos humanos e materiais vai ser visto como elemento importante para a projeção do Brasil em plano internacional, e portanto, para a *soberania internacional*. (MOREL, 1979, p. 55, grifos da autora).

Ciência e tecnologia compunham o rol dos discursos desenvolvimentistas, como forma de fortalecimento do Estado e como meta de expansão econômica do país. Nessa trajetória, a Reforma Universitária de 1968 é promulgada pela Lei nº. 5.540/68, depois complementada pelo Decreto-Lei nº. 464/69, cujos pontos principais foram definidos com base na organização e na estrutura da Universidade de Brasília, segundo o planejamento de Darcy Ribeiro, a saber:

a) indissociabilidade do ensino e pesquisa; b) não duplicação de meios para fins idênticos; c) extinção da cátedra; d) sistema de dedicação exclusiva para o corpo docente; e) o departamento como a menor fração da estrutura universitária; f) os cursos de pós-graduação; g) os estudos básicos. (MOREL, 1979, p.59).

Desse modo, Morel (1979) afirma que a pós-graduação torna-se meta do ensino superior. Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) menciona no artigo nº 69 que os estabelecimentos de ensino superior poderiam ministrar cursos de pós-graduação, aos que já concluíram o curso de graduação. Em 1965, através

---

<sup>12</sup> Sobre a ideologia do desenvolvimento, ver CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A ideologia do desenvolvimento* – Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

do Ministro da Educação e do Conselho Federal de Educação, (CFE), os cursos de pós-graduação são regulamentados, a partir do Parecer nº 977/65, o qual

[...] Conceitua os cursos de pós-graduação *sensu stricto*, como sendo de natureza acadêmica e de pesquisa, conferindo um grau, e que estipula que os cursos de pós-graduação sejam aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Mais tarde, o Parecer nº 77/69 do CFE estabeleceria as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. A Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968, complementada pelo Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, restringe o acesso ao magistério superior aos que possuem curso de pós-graduação. (MOREL, 1979, p. 60, grifos da autora).

A pós-graduação, segundo Rosa Maria Correa das Neves (1998), é um marco no processo de consolidação da atividade científica no Brasil, pois torna-se o local onde “os novos cientistas passam, a desenvolver mais tarde suas atividades de pesquisa, principalmente após o ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (NEVES, 1998, p.45, grifo da autora).

Morel (1979) apresenta outra perspectiva sobre a formação de futuros pós-graduandos, entendendo a pós-graduação no contexto do sistema econômico e das relações entre as classes sociais:

[...] a pós-graduação tem por fim formar os *produtores* (professores, pesquisadores científicos e técnicos de alto padrão) necessários ao sistema econômico, e ao mesmo tempo, por seu caráter discriminatório, garantir a reprodução das relações entre classes sociais, em termos de poder e prestígios. [...]. (MOREL, 1979, p. 60, grifo da autora).

A autora (1979) destaca a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), pelo Decreto-Lei nº 719, de 31 de julho de 1969, cuja finalidade era a de dar apoio financeiro aos programas e projetos prioritários de desenvolvimento científico e tecnológico, notadamente para a implantação do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)<sup>13</sup>, cabendo, por meio do Decreto nº 68.748, de junho de 1971, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), empresa pública vinculada à Secretaria do Planejamento, criada em 24 de julho de 1967, através do Decreto-Lei 61056, o cargo de Secretaria Executiva do FNDCT e a gerência dos recursos do Fundo.

---

<sup>13</sup> Morel (1979) salienta que o II PBDCT foi criado pelo Decreto nº 77.355, de 31 de março de 1976, assinado pelo Presidente Ernesto Geisel.

Outra mudança ocorrida foi concernente ao CNPq, o qual foi transformado em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974, com as seguintes funções:

[...] auxiliar o Ministro de Estado chefe da Secretaria do Planejamento, principalmente na coordenação e elaboração do PBDCT e na análise de planos e programas setoriais de ciência e tecnologia, assim como quanto à formulação e atualização da política de desenvolvimento científico e tecnológico, estabelecida pelo Governo Federal. (MOREL, 1979, p. 68).

Morel (1979) informa, ainda, que, no ano de 1975, a partir do Decreto nº 225/75, de 15 de janeiro de 1975, foi criado o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNDCT). No mesmo ano, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foi aprovado pelo Presidente General Ernesto Geisel, em 30 de julho de 1975. Os objetivos desse plano eram os seguintes: “[...] a institucionalização da pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho dos cursos e o planejamento de sua expansão” (MOREL, 1979, p. 69).

Sobre o período Republicano – *De 1967 até meados de 1970* – analisado por Morel (1979), é possível ressaltar que a ciência foi valorizada por seu caráter de força produtiva, a partir da produção de tecnologia e a partir da política científica exercida e proposta pelo Estado, considerando um conjunto de medidas financeiras e institucionais. Destaco, no Quadro 7, as instituições criadas no período Republicano (de 1967 até meados da década de 70).

Quadro 7 - Instituições criadas no período Republicano (de 1967 até meados da década de 70)

Ano de criação	Instituição
1967	Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)
1969	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)

Fonte: Morel (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

Em linhas gerais, o propósito da presente seção foi indicar etapas e características do processo da “formação da comunidade científica” no país, desde o período colonial até meados da década de 70, com base nas análises de Morel (1979), Schwartzman (1979, 1982), Neves (1998), Dantes (2005, 2015).

A trajetória da “formação da comunidade científica” no Brasil, iniciada no período colonial e continuada até a República, indicou que a criação de instituições, laboratórios, universidades, pós-graduação como espaços destinados à formação de

pesquisadores, traduz a preocupação com o desenvolvimento planejado e sistemático da pesquisa científica no país, na busca da soberania nacional, considerando as estratégias, entraves, situações político-econômicas e sociais de cada período histórico.

A partir de meados da década de 70 foram criadas instituições<sup>14</sup> e, com isso, novos desafios, especialmente, a contar da Nova República, em 1985, quando surgiram novas perspectivas quanto à ciência nacional, começando pela criação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)<sup>15</sup>, autorizada pelo Decreto 91.146, em 15 de março de 1985.

É importante esclarecer que o propósito da presente seção, não foi realizar uma análise da política científica, mas identificar a trajetória institucional e formal da ciência no Brasil. A partir da próxima seção, a atenção estará voltada para a formação do cientista, do pesquisador no país, considerando os periódicos científicos, como parte do processo da comunicação científica e, conseqüentemente, como elemento importante no processo de formação do cientista.

## 2.2 Periódico científico: definições e panorama histórico

O processo de produção, de comunicação e de divulgação científica têm provocado mudanças e influenciado a comunidade científica quanto à produção de conhecimentos, construção e memória do conhecimento científico e intelectual, por intermédio das universidades, dos programas de pós-graduação, dos institutos de pesquisa, da comunidade científica em geral. Destaco a pós-graduação em nível *stricto sensu*, como produtora da comunicação científica brasileira, que é regulada pelas agências de financiamento e de avaliação da pesquisa científica, tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dentre outros.

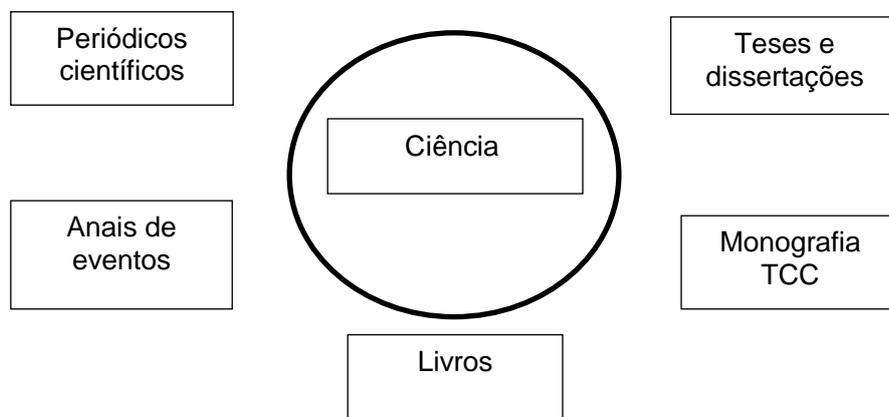
---

<sup>14</sup> Dantes (2015) cita a criação do Museu de Astronomia e Ciências Afins/MAST, em 1985, e a Casa de Oswaldo Cruz/COC – FIOCRUZ, em 1986.

<sup>15</sup> MCTIC. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/paginaInstitucional.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Abel Packer (2011, p. 26), ao tratar sobre os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa científica nacional, afirma que os periódicos estão inseridos em “uma linha de ação estratégica nas políticas de apoio à pesquisa brasileira”. O autor (2011) salienta que os periódicos científicos, assim como outros tipos de literatura, a saber, livros, monografias, dissertações, teses, anais de eventos, os quais comunicam resultados de pesquisa, contribuem para a memória do conhecimento científico. Destaco acerca da comunicação científica na Figura 1.

Figura 1 - Comunicação científica: oral, impressa, eletrônica



Fonte: Packer (2011).  
Elaborado por Almeida (2018).

A comunicação científica, por intermédio de periódicos científicos, é um requisito entre os pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento, independente do formato do periódico, impresso e/ou eletrônico. Nessa direção, abordarei, na próxima seção, as possíveis definições de periódico científico e o contexto histórico, que possibilitou a criação, a produção e a utilização do “periódico científico”.

Francisco das Chagas Souza (2008) salienta que a comunicação científica tem o periódico como canal privilegiado, pois o periódico difunde a produção consolidada acerca do avanço da ciência. Esse avanço faz parte ou cumpre etapas, tais como,

- a) a verbal, como parte da discussão inicial sobre as conformidades teóricas e metodológicas do trabalho investigativo em si;
- b) a da formatação escrita das primeiras comunicações, com os resultados preliminares da pesquisa, encaminhados para subsidiar os debates sobre o conhecimento do campo;
- c) a da transformação dos resultados dos debates realizados em eventos e em outros ambientes em novos textos como acréscimo ou aperfeiçoamento dos primeiros conteúdos escritos, gerando ensaios e artigos. No caso de

ensaios, são estruturados em narrativas experimentais pelo menor compromisso com a comprovação dos argumentos. Em sendo artigos, devem submeter-se à característica de produção consolidada e, nesse caso, constituem-se no cerne do conteúdo dos periódicos científicos.

Os periódicos, no processo de comunicação científica, permitem a exposição dos resultados científicos do pesquisador, da exposição verbal ou da escrita, em uma trajetória iniciada em discussões com os pares de cada área, em apresentações de resultados preliminares em eventos e na possível elaboração de artigos a serem difundidos em periódicos científicos.

Packer (2011) afirma que o indicativo do caráter científico dos periódicos é a publicação dos artigos denominados “originais”, os quais comunicam resultados de pesquisa inédita e são aceitos para publicação, após processo de revisão por pares e em consonância com suas políticas editoriais; os artigos de revisão (*reviews*), que sistematizam o estado da arte em determinado tópico, a partir da análise que os autores fazem da literatura publicada, também são considerados trabalhos científicos, editoriais, notícias e outros tipos de textos acompanham os artigos originais e de revisão. Destaco, com base em Packer (2011, p. 30), as principais características do periódico científico:

Todo periódico abrange a publicação seriada e periódica de números (ou fascículos) que se sucedem, sem fim previsto, ao longo dos anos. Os números são normalmente organizados em volumes e o conjunto todo é identificado pelo nome ou título do periódico, geralmente em formato abreviado, e também por números, como o International Standard Serial Number (ISSN). Diferem dos livros e outros tipos de monografias, que são objetos únicos ou com número limitado de volumes. Em cada novo número, os periódicos publicam artigos e outros textos que são passíveis de descrição referencial normalizada em coleções e índices bibliográficos e, principalmente, de ser citados por outros artigos. Assim, os periódicos e os índices bibliográficos estruturam dinamicamente o fluxo da comunicação da pesquisa, sendo a pontualidade uma das suas características fundamentais.

Na mesma perspectiva, Marcele Colares Oliveira (2002) afirma que os periódicos científicos têm um papel importante na promoção da qualidade da pesquisa e no avanço do conhecimento científico, fazendo dos artigos publicados, veículos de disseminação da informação, de divulgação do conhecimento científico e parte relevante do fluxo de informação originado com a atividade de pesquisa científica.

No Quadro 8, apesento uma síntese das diferentes conceituações acerca de periódico científico, a partir de Alvarenga (1996), Dely Bezerra de Miranda; Maria de

Nazaré Freitas Pereira (1996), Kátia Carvalho (2011) e autores citados por Kátia Carvalho (2011), a saber, C. R. Barbalho (2005), J. Ziman (1979).

Quadro 8 - Definições sobre periódico científico

Autor (es), ano de publicação, página	Definição
Lídia Alvarenga (1996, p. 65)	“Uma das definições de periódico ou revista científica é ser “uma publicação seriada, com um título contínuo, editado em intervalos regulares, e em alguns casos irregulares, mas sempre inferiores a um ano”.
Dely Bezerra de Miranda; Maria de Nazaré Freitas Pereira (1996, p. 376)	“[...] um veículo que cumpre funções de registro oficial público da informação mediante a reconstituição de um sistema de editor-avaliador e de um arquivo público - fonte para o saber científico”.
C. R. Barbalho (2005) <i>apud</i> Kátia Carvalho (2011, p.23)	“[...] canal de disseminação da ciência, publicado em períodos de tempos predefinidos, reunindo artigos de diversas autorias e que apresentam rigor científico e metodológico”.
Kátia Carvalho (2011, p. 23)	“Revista científica e periódico científico são expressões equivalentes e visam dar a uniformidade desejada ao texto. [...]”.
José Fernando Modesto da Silva; Marcelo dos Santos; Ana Paula Pereira dos Prazeres (2011, p. 73)	“[...] uma publicação periódica que congrega artigos científicos e informações atuais sobre pesquisas desenvolvidas em um campo científico determinado. Tais artigos e informações são selecionados segundo seu mérito científico. São publicações de edição periódicas, com seções pré-estabelecidas” [...].
J. Ziman (1979) <i>apud</i> Kátia Carvalho (2011, p.35)	“[...] o periódico científico cumpre funções que permitem a ascensão do cientista para efeito de promoção, reconhecimento e conquista de poder em seu meio, sendo o ato de publicar artigos, exigência dos pares, como prova definitiva de efetiva atividade em pesquisa científica”.

Fontes: Alvarenga (1996), Dely Bezerra de Miranda; Maria de Nazaré Freitas Pereira (1996), Kátia Carvalho (2011), C. R. Barbalho (2005), J. Ziman (1979).

Elaborado por Almeida (2018).

Destaco nas conceituações indicadas acerca de periódico científico, os seguintes aspectos: publicação, com características próprias e demarcadas por critérios científicos (ALVARENGA, 1996); canal de divulgação científica estabelecida pela relação editoria - avaliador - produto (artigo) (MIRANDA; PEREIRA, 1996); meio de divulgação científica, cujo objetivo é a produção de artigos, os quais apresentem rigor científico e metodológico (BARBALHO (2005) *apud* KÁTIA CARVALHO (2011)); a indicação das denominações - revista científica e periódico científico como equivalentes (CARVALHO, 2011); reunião de artigos científicos, oriundos de pesquisas em um campo científico específico, os quais são selecionados por mérito científico e em edições organizadas, conforme critérios estabelecidos (SILVA; SANTOS; PRAZERES, 2011); forma de ascensão de promoção, reconhecimento, status, a partir de publicação de artigos, assim como exigência dos pares e comprovação de desenvolvimento e cumprimento da atividade científica (ZIMAN (1979) *apud* CARVALHO (2011)).

As diferentes formas de definir o periódico científico apontam não só para a importância da divulgação do resultado do trabalho investigativo, mas também para um processo maior, no qual são estabelecidas relações entre o pesquisador, o periódico, o produto. Com isso, surgem literaturas e métodos que visam à construção de indicações de produção, de desempenho e de avaliação científica com base nos estudos da bibliometria, da cientometria e da infometria<sup>16</sup>.

Béatrice Bégault (2009) destaca estudos e pesquisas na área da sociologia da ciência e da ciência da informação e comunicação, os quais analisam o papel fundamental da divulgação científica para o trabalho dos pesquisadores<sup>17</sup> (MERTON, 1973; GARVEY, 1979; LATOUR ET AL., 1988; LATOUR, 1995) e, mais especificamente, avaliam a importância dos periódicos científicos e seu papel social (BOURE, 1996). Nessa direção, Bégault (2009) considera a história do livro, compreendendo do manuscrito às elaborações de técnicas, às criações de tecnologias, ao aprimoramento do livro até o surgimento dos periódicos científicos.

Kátia Carvalho (2011), ao tratar da “evolução” das revistas científicas no Brasil, aponta a expedição naturalista composta por cientistas europeus, liderada por Maurício de Nassau, em específico, a obra *A História Universalis Brasilis* (1648) como uma obra de grande valor científico. No entanto, somente com a transferência da Corte Portuguesa para a colônia houve a criação de instituições e a implantação da Biblioteca Real, transformada em Biblioteca Nacional.

Com a permissão de D. João VI foram criados, em 1811, na Bahia, o primeiro jornal *A Gazeta do Rio de Janeiro* e o primeiro periódico *A Idade d'Ouro do Brasil*.

Segundo Maria Helena Freitas (2006, p. 54), o periódico científico tem uma dimensão científica na medida em que divulga resultados e realizações da pesquisa científica: “[...] o periódico científico pode ser considerado um espaço institucional da ciência, pois se insere dentro do universo das realizações e comunicação das atividades científicas”.

Em seu artigo, Freitas (2006) apresenta o histórico dos periódicos no Brasil, desde a época do Império. A autora (2006, p. 54) afirma que, até o século XVII,

---

<sup>16</sup> Sobre bibliometria, cientometria, infometria ver SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Pesq. bras. Ci. Inf.*, Brasília, v.2, n.1, p.155-172, jan./dez. 2009.

<sup>17</sup> Carvalho (2011) indica que os periódicos, revistas científicas tornaram-se relevantes para divulgação de informações, conhecimentos para a comunidade científica, bem como são objetos da ciência da informação e biblioteconomia.

antes do surgimento dos periódicos científicos, “[...] as notícias sobre a ciência, as técnicas variadas e as invenções eram veiculadas em folhetins, em volantes e em jornais cotidianos”. A partir do século XVII, as publicações científicas passaram a voltar-se para um público mais amplo.

Por sua vez, Fernando Modesto da Silva; Marcelo dos Santos; Ana Paula Pereira dos Prazeres (2011) citam A. J. Meadows (1999) que localiza os primeiros periódicos em meados do século XVII. São eles, o periódico *Journal des Sçavans* e o periódico *Philosophical Transactions*, ambos publicados no ano de 1665.

Somente no século XIX houve a expansão e a especialização dos periódicos, a partir da realização de funções científicas importantes: a comunicação dos resultados científicos. Nesse sentido, Kátia Carvalho (2011, p.29) ressalta o seguinte a importância de se divulgar a informação e o conhecimento científicos que passou a ser uma questão de debate importante na ciência:

A difusão da informação e conhecimento, característica primordial da revista científica, tornou-se um tema central e motivo de preocupação nos meios letrados por perceberem a importância do conhecimento para o desenvolvimento das sociedades.

Freitas (2006, p. 65) chamou a atenção para a necessidade de se garantir a comunicação científica através do apoio de instituições com o mesmo objetivo, ao afirmar que “[...] a comunicação sistematizada da ciência somente ocorre de forma estável e duradoura se estiver atrelada a instituições de mesma ou semelhante finalidade [...]”.

Considerando o contexto nacional, de acordo com Carvalho (2011), as primeiras revistas científicas brasileiras datam do século XIX<sup>18</sup>: a *Gazeta Médica do Rio de Janeiro* (1862) e a *Gazeta Médica da Bahia* (1866), e assim,

A imprensa cresceu dando destaque ao aparecimento de revistas e jornais mediante o apoio de editoras comerciais e as criadas em ambientes de ensino e pesquisa, favorecendo os cientistas e pesquisadores; a classe de tipógrafos fortalecida reuniu-se em associações nas principais cidades, a exemplo da Associação Tipográfica da Bahia, fundada em 1871 e similares no Rio de Janeiro e em São Paulo, centros urbanos que cresciam em torno da cultura cafeeira, ressaltando-se a vinda de imigrantes italianos que muito contribuíram para o crescimento da atividade editorial em São Paulo. (CARVALHO, 2011, p.32).

---

<sup>18</sup> No século XIX, são destacadas três revistas que veicularam informações científicas e que fortaleceram a história da ciência, as quais são citadas por Carvalho (2011): *Miscelânea Científica*, em 1835, *Nictheroy*, em 1836, *Minerva Brasiliense*, em 1843.

O início do século XX foi marcado pelo crescimento cultural e científico do país, a partir do aumento da produção de livros e periódicos científicos. Com o crescimento da produção bibliográfica, os periódicos científicos, na segunda metade do século XX, passaram a demandar uma organização mais específica, com sistemas de classificação, de edição e de periodicidade.

Os periódicos científicos permitiram melhor difusão de informações e conhecimentos entre os pares e os cientistas de países desenvolvidos, por intermédio de instituições e organismos que estimularam a produção científica no país, tais como: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Academia Brasileira de Ciências (ABC), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e órgãos fomentadores de pesquisa, como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), depois denominando Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Já nos últimos anos do século XX<sup>19</sup>, frente à importância atribuída aos periódicos pela comunidade científica, o número de periódicos científicos cresceu, e com isso, a necessidade de investimento na produção científica, e teve início e se consolidou a divulgação científica por meio do impresso eletrônico, ampliando o “acesso universal” ao conhecimento científico.

No caso do Brasil, até o século XVII, antes do surgimento dos periódicos científicos, os folhetins e os jornais cotidianos eram os veículos divulgadores da ciência. Somente no século XIX, surgiram os primeiros periódicos científicos e, ao longo do século XX, com as tecnologias da informação e da comunicação, a fim de precisar a difusão do conhecimento, mudanças quanto à produção e avaliação científica foram registradas, atingindo maior divulgação.

Considerando essas novas condições de divulgação dos resultados das pesquisas, Meadows (1999) reconhece que os periódicos científicos sofreram modificações causadas não só pelo desenvolvimento tecnológico, como também pelas mudanças nas necessidades da comunidade científica, pois os periódicos eletrônicos permitem potencializar a divulgação de conteúdos, a partir do uso das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando a divulgação científica, através de uma velocidade maior, via hipertexto.

---

<sup>19</sup> Carvalho (2011) salienta a criação das revistas *Ciência Hoje*, em 1982, *Ciência Hoje das Crianças*, em 1986, sob a responsabilidade da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a *Revista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*, em 2001.

Carvalho (2011) sinaliza a década de 90 como marco da mudança do impresso ao eletrônico, sendo o primeiro periódico eletrônico, o *Postmodern Culture*, publicado em 1990, pela John Hopkins University. No Brasil, esse fato ocorreu em 1998, com a publicação do *The Journal of Venomous Animals and Toxins*, revista multidisciplinar.

J. M. Barrueco & J. A. Córdón (1997) *apud* Silva; Santos; Prazeres (2011, p. 73) reconhecem, de forma linear e simples, que a revista eletrônica “pode ser compreendida como uma publicação periódica criada mediante recursos eletrônicos e que para ser consultada requer um computador e *software* específico”.

De acordo com a análise de Abel Packer (2014, p. 312), desde quando os periódicos científicos passaram a estar disponíveis em formato digital, de forma significativa, destacaram-se,

[...] também pela ampla visibilidade que têm na web e pelo uso dos seus artigos, medido pelo número de downloads dos arquivos HTML e PDF. Todos os periódicos de qualidade do Brasil operam online na web de modo atualizado, seja por meio do SciELO, dos seus websites, dos portais de seus publishers, ou de outros agregadores ou da combinação deles.

Nesse sentido, Carvalho (2011) informa que a primeira base de textos completos de revistas científicas eletrônicas no Brasil foi *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)<sup>20</sup>, criada em 1997. A partir de 2002, a base SciELO passou a contar com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Além da base SciELO, a Capes, em 1998, reformulou o seu programa e disponibilizou o conteúdo de periódicos internacionais e a base de dados referenciais através de seu Portal de Periódicos, com a assinatura da *Web of Science* (WoS)<sup>21</sup>, e posteriormente, como *Science Direct Online*, base de dados com

<sup>20</sup> Atualmente, SciELO possui 1.285 periódicos ativos, 52.356 fascículos.

SciELO. Scientific Library Online. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

<sup>21</sup> Packer (2014) analisa os periódicos indexados nas bases *SciELO*, *Scopus* e *Web of Science* (WoS). *Scopus* e *Web of Science* são referências internacionais para a medida da produção científica. SCOPUS. Disponível em: <<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=7003473646>>. Acesso em: 15 dez. 2017. WEB OF SCIENCE. Disponível em:

<<https://login.webofknowledge.com/error/Error?Error=IPError&PathInfo=%2F&RouterURL=https%3A%2F%2Fwww.webofknowledge.com%2F&Domain=.webofknowledge.com&Src=IP&Alias=WOK5>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

textos completos. O Portal de Periódicos da Capes<sup>22</sup> foi lançado, oficialmente, em 2000. Além da base SciELO, encontra-se, também disponível uma outra base, o *Open Journal System* (OJS), software livre, conhecido no Brasil, como Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)<sup>23</sup>.

A *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o Portal de Periódicos da Capes e o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)<sup>24</sup> são apresentados, de modo esquemático, no Quadro 9.

Quadro 9 - SciELO, Portal de Periódicos CAPES, SEER: criação, apresentação, objetivo

Portal de periódicos	Ano de criação	Apresentação, objetivo
Scientific Eletronic Library Online (SciELO)	1997	A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.
Portal de Periódico da Capes	2000	O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. O Portal de Periódicos atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental às atribuições da Capes de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.
Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)	2003	O Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) é um software desenvolvido para a construção e gestão de uma publicação periódica eletrônica. Esta ferramenta contempla ações essenciais à automação das atividades de editoração de periódicos científicos. Recomendado pela Capes, o processo editorial no SEER permite uma melhoria na avaliação da qualidade dos periódicos e uma maior rapidez no fluxo das informações. Também o SEER permite que a disseminação, divulgação e preservação dos conteúdos das revistas brasileiras apresentem uma melhoria na adoção dos padrões editoriais internacionais para periódicos on-line 100% eletrônicos.

Fontes: Portais SciELO, Periódicos CAPES, SEER.  
Elaborado por Almeida (2018).

<sup>22</sup> Atualmente, conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.  
CAPES. Portal Periódicos CAPES. Disponível em: < <http://www.periodicos.capes.gov.br/> >  
Acesso em: 15 dez. 2017

<sup>23</sup> IBCT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/revistas-no-seer>>. Acesso em: 15 dez. 2017

<sup>24</sup> Além de SciELO, aponto a Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (RedALyC), criada em 2003. REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/home.oa>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Os periódicos científicos – impresso e/ou eletrônico - reafirmam suas funções de produzir e divulgar pesquisas, através do uso da escrita e leitura em diferentes suportes, de guardar propriedade intelectual, de controlar a qualidade científica e de avaliar pesquisadores.

Em resumo, destaquei, ao longo da presente seção, algumas das possíveis conceituações sobre o que é periódico científico, as quais dizem respeito às características científicas de padronização, de divulgação, de critérios teórico-metodológicos, até o reconhecimento pelos pares, a fim de cumprimento de exigências da comunidade científica, lembrando que a criação e a consolidação do periódico científico estão inseridas em um processo histórico.

Chamei atenção para os periódicos científicos na área da Educação, os quais também cumprem a tarefa de divulgar conhecimentos, através de artigos, especialmente, como resultados das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *scripto sensu*<sup>25</sup>.

O sistema de classificação da produção científica referente aos programas de pós-graduação *scripto sensu*, no que diz respeito aos livros e aos artigos publicados em periódicos científicos de todas as áreas de conhecimento é elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Qualis-Periódicos<sup>26</sup>.

O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. (QUALIS CAPES, 2017, s/p).

Os periódicos científicos estão classificados com estratos variantes de qualidades, tais como maior grau, menor grau, peso zero - A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C - considerando os diferentes critérios: a instituição de publicação, o grau de endogenia e de exogenia da produção científica publicada, a periodicidade da publicação, os objetivos, as indexações, o formato de publicações.

---

<sup>25</sup> DOCUMENTO. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, Set /Out /Nov /Dez 2005, p. 162-173.

<sup>26</sup> CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Nessa perspectiva, a publicação em periódicos científicos deixou de ter, somente, a tarefa de divulgação do conhecimento científico produzido e assumiu, também, em especial no Brasil, a tarefa de avaliar o trabalho científico, considerando a qualidade e a quantidade da produção científica.

Devido, então, a importância que o periódico científico passou a assumir, ele tem sido fonte de estudos e pesquisas educacionais. Por isso, a próxima seção destacará as orientações e percursos investigativos, os quais os pesquisadores da área da Educação têm recorrido ao pesquisar o desenvolvimento de uma temática através da publicação dessa temática em periódicos científicos. Faz-se necessário identificar esses percursos uma vez que, a fonte de investigação do trabalho de tese em questão é um periódico científico da área da Educação, denominado *Cadernos de Pesquisa* (CP), da Fundação Carlos Chagas (FCC).

### **2.3 Os periódicos científicos na área da Educação: fontes de análises científicas<sup>27</sup>**

Após a indicação das definições e do breve panorama histórico do periódico científico, bem como a importância do periódico para o desenvolvimento da pesquisa, identificarei os principais procedimentos e as principais ações quando se busca no periódico o debate sobre uma temática. Para isso, apresentarei textos que definiram uma temática de pesquisa e recorreram aos periódicos como material de análise sobre determinada questão.

Segundo Cristina Ortega; Osmar Fávero; Walter Garcia (1998), os periódicos da área da Educação são classificados em científicos, genéricos e referenciais. Essa primeira classificação permite contextualizar o periódico no seu campo de ação, e a partir da referida classificação, os periódicos são distribuídos, de acordo com as suas características. Dessa forma, os periódicos científicos podem ser gerais ou especializados. Os periódicos genéricos são organizados segundo o tipo de

---

<sup>27</sup> A leitura e o estudo do material bibliográfico que diz respeito às pesquisas em periódicos na área da Educação foram realizados em conjunto com o grupo de pesquisa Episteme, coordenado pela Profa. Dra. Siomara Borba, considerando as duas fontes de pesquisa: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944) e a *Revista Cadernos de Pesquisa* (1971), no período de 1944-2014.

divulgação, ampla ou restrita, e os periódicos referenciais caracterizados como publicações de indicação para as pesquisas, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Periódicos na área da Educação: classificação e características

Classificação	Características
<b>Periódicos científicos</b>	São classificados em gerais e especializados. <u>Gerais</u> : Compreendem temáticas variadas, normalmente, editados por faculdades, centros de pesquisa ou associações científicas. <u>Especializados</u> : Compreendem uma única temática educativa, baseada em recortes da atividade educativa, a partir de áreas fundamentais e também ao ensino de disciplinas ou mais amplamente ao enfoque interdisciplinar. Existência de um comitê e de um conselho editorial, ou equivalentes, responsáveis, sobretudo pela natureza técnico-científica da publicação; Existência de corpo de consultores externos, cuja relação consta do seu expediente, responsáveis pela análise dos textos a serem publicados. Outros dados referentes à normalização, circulação, formato, etc., também considerados, como informação adicional.
<b>Periódicos genéricos</b>	Abordam questões gerais de educação, em função dos objetivos que regem sua proposta editorial. São classificados em divulgação ampla e restrita. <u>Divulgação ampla</u> : com abordagem genérica, destinados a um público amplo: professores de Ensino Fundamental. Têm grande penetração em escolas de Educação Básica. Possuem um grande número de assinantes. Esses periódicos são vendidos em bancas de jornais, editados por sindicatos, associações, fundações, visando seus associados ou funcionários. <u>Divulgação restrita</u> : de responsabilidade de órgãos públicos, em especial secretarias estaduais e municipais de educação e repartições federais.
<b>Periódicos referenciais</b>	Enquadram-se as publicações editadas regularmente, que fornecem informações sobre e para a atividade educativa, sejam elas de caráter documental, relativas a atos do Executivo ou dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, sejam elas relativas à produção científica.

Fontes: Cristina Ortega; Osmar Fávero; Walter Garcia (1998).

Elaborado por Almeida (2018).

Lídia Alvarenga (2000) afirma a importância do periódico especializado como instrumento de conhecimento de uma determinada área de investigação. A autora (2000) tem se dedicado à publicação de estudos e pesquisas em periódico da área da Educação, especificamente, no periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (ALVARENGA, 1996, 2000), que tem sido seu material empírico de análise.

A pesquisa em periódicos implica em determinadas condutas que são próprias à investigação em periódicos. Sendo assim, nesse momento do meu trabalho, a preocupação é, através da leitura de doze artigos, publicados em três

periódicos científicos, *Em aberto*<sup>28</sup>, *Revista Brasileira de Educação (RBE)*<sup>29</sup>, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*<sup>30</sup>, indicar os procedimentos e as orientações de ordem instrumental para o desenvolvimento da pesquisa em periódicos.

Considerando a classificação dos periódicos em científicos, genéricos e especializados, os periódicos *Em Aberto* e a *Revista Brasileira de Educação (RBE)* são, segundo Ortega; Fávero; Garcia (1998), considerados científicos especializados, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* é classificada como periódico científico geral (ORTEGA, FÁVERO e GARCIA, 1998).

Os doze artigos que descrevem o trabalho de pesquisa em periódicos sobre uma determinada temática da área da Educação, são de Maria Isabel da Cunha (2012), Dermeval Saviani (2012), Sandra M. Zákia L. Sousa (2012), Jacques Velloso (2012), Carlos Eduardo Vieira e Sandra Zákia Vieira e Sousa (2012), Osmar Fávero (2012), Marcus Vinícius da Cunha e Débora Cristina Garcia (2009), Lídia Alvarenga (2000), Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (1998), Amélia D. de Castro (1984), Paulo Rosas (1984), Dermeval Saviani (1984).

Quatro dos doze artigos analisados - Maria Isabel da Cunha (2012), Dermeval Saviani (2012), Sandra M. Zákia L. Sousa (2012), Jacques Velloso (2012) - compõem o número especial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Inep)*, dedicado à comemoração dos 75 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Maria Isabel da Cunha (2012), em “Educação superior em pauta: balanço das publicações na *Rbep* no período 1997-2001”, sinaliza o tema a ser investigado - educação superior -, o quantitativo de artigos (16 artigos), o recorte temporal (1997-2011), 15 anos de análise, a indicação das origens regionais dos artigos, a

---

<sup>28</sup> Periódico de publicação *monotemática*, com periodicidade quadrimestral, criado em 1981, editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). EM ABERTO. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/about>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<sup>29</sup> Periódico de publicação trimestral, criado em 1995, publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/site/rbe>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

<sup>30</sup> Periódico quadrimestral, criado em 1944, editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

classificação/tipologia dos artigos (teóricos, relato de experiência, pesquisa empírica, base estatística) e sete “categorias” de explicação.

Dermeval Saviani (2012), no texto “O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep” aborda, de modo conceitual, a trajetória do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), faz um resgate da experiência do projeto “Diagnóstico da educação brasileira”, criado pelo Inep, em 1980, e descreve o percurso histórico da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no período de 1944-2012.

Sandra M. Zákia L. Sousa (2012), no seu trabalho intitulado “Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010”, desenvolveu algumas ações que são descritas no corpo do artigo: discussão do tema investigado, avaliação educacional; identificação do quantitativo de artigos (22 artigos) a serem analisados<sup>31</sup>; informação do recorte temporal (1998-2010) - 12 anos - da pesquisa; mapeamento da produção de artigos sobre o tema avaliação educacional, mapeamento que é apresentado em tabela; identificação da distribuição do número de artigos por ano, a partir da indicação de autores vinculados ao Inep e síntese dos artigos, considerando a apresentação dos temas e dos focos privilegiados pelos autores nos artigos e, ao final, disponibilizando um quadro com as referências dos artigos selecionados (número, localização, título, autor) e vínculo institucional dos autores.

Jacques Velloso (2012), no artigo “O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos” trata o tema a ser investigado, financiamento da educação, seleciona 13 artigos para análise, informa o período de análise do material empírico selecionado, os últimos 15 anos, e elabora um panorama dos estudos sobre financiamento da educação, a partir de uma discussão conceitual, dos recortes e dos temas transversais apresentados.

Carlos Eduardo Vieira e Sandra Zákia Vieira e Sousa (2012) em “A *Revista Brasileira de Educação* e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011)” introduzem uma análise sobre o tema da difusão da pesquisa educacional na *RBE*, a partir do recorte temporal (2007-2011), 5 anos. Nessa análise, os autores apresentam o periódico, fazem o mapeamento da produção, visualizado através de

---

<sup>31</sup> O levantamento dos artigos sobre avaliação educacional não foi feito pela autora, mas pela diretora executiva da *RBE*, Tânia Maria Castro. Não foi indicada no artigo, a forma de obtenção de tal levantamento.

alguns gráficos que informam a distribuição da autoria de artigos, com destaque ao gênero, a procedência regional, a proveniência internacional, aos temas abordados, aos títulos, as palavras-chave e aos resumos, constroem quadros sobre as fontes de consulta aos artigos, e ao final, fazem algumas considerações sobre desafios e perspectivas da *RBE*.

Osmar Fávero (2012), na análise sobre a “Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do *Em Aberto*”, discute o papel e o lugar do periódico *Em Aberto*, ao longo dos 30 anos de sua existência, considerando o contexto histórico e político dos anos 80, a história da produção acadêmica, a divulgação de pesquisas na área da educação, a avaliação dos periódicos e o papel do *Em Aberto*, nessa trajetória.

Marcus Vinícius da Cunha e Débora Cristina Garcia (2009), ao apresentarem “A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)”, destacam o tema a ser investigado, a presença de John Dewey na *RBE*, informam o quantitativo de artigos (88 artigos) que apresentam uma análise ou discussão sobre o pensamento e as contribuições de John Dewey publicada na *RBE*, selecionam o recorte temporal (1944-1964), 20 anos de análise, constroem um quadro analítico-descritivo, contendo os temas e subtemas, o título e os artigos classificados a partir de três “categorias” de análise e, por último, fazem uma exposição sumariada de alguns dos artigos selecionados.

Lídia Alvarenga (2000) em “Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)” examina, a partir da análise bibliométrica, os artigos publicados na *RBE*, referentes à temática pesquisa educacional, no período 1944-1974, isto é, 30 anos de publicação, informa o quantitativo de artigos, 206 artigos que constituíram o material empírico para a análise, constrói “categorias” empíricas e o referencial teórico, com base nas contribuições de Michel Foucault, apresenta uma análise dos artigos, compreendendo os paratextos, título dos artigos, notas sobre o autor, notas sobre a origem do artigo e os textos propriamente ditos. Paralelo a essa construção teórico-conceitual, Alvarenga (2000) disponibiliza quatro tabelas, onde são indicadas a produtividade de artigos da *RBE* por fases de governos brasileiros, os percentuais de cobertura temática referentes aos artigos da área da educação, os índices temáticos por fases de governos brasileiros, a

distribuição de autores por artigos publicados, no período de institucionalização da pesquisa educacional.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Junior (1998), no artigo intitulado “A produção intelectual sobre educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*: período 1968-1995” apresentam os resultados de suas pesquisas. O texto de divulgação desses resultados inclui o tema a ser investigado, a educação superior na *RBEP*, e a definição de 27 anos de análise, compreendendo os anos de 1968 a 1995, que foram periodizados a partir de três momentos históricos (1944, 1944-1979, 1980-1995). Para o desenvolvimento da pesquisa, os autores consideraram os resumos dos artigos, a seleção de temas e subtemas feita pelos autores dos artigos analisados, as orientações teórico-metodológicas de cada um dos números do periódico. Ao lado do trabalho conceitual, Sguissardi e Silva Junior (1998) construiriam quatro tabelas, que trazem as seguintes informações: os subtemas de cada período histórico, a vinculação institucional dos autores, os autores e os títulos de artigos publicados no período 1965-1969.

Os artigos de Amélia D. de Castro (1984), Paulo Rosas (1984), Dermeval Saviani (1984) foram publicados no número comemorativo aos quarenta anos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Amélia D. de Castro (1984), no texto “A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas”, apresenta o tema a ser investigado, didática na *RBEP*, ao longo de 40 anos, período das reformas de ensino ocorridas no país. A investigação foi feita, a partir da utilização de catálogos e índices publicados na *RBEP* (catálogo de 1959 e índices subsequentes) e da identificação, nesses catálogos e índices, dos artigos que traziam o descritor “didática” em seus títulos e de alguns artigos, que referenciados nos índices da *RBEP* e que dizem respeito à didática e aos métodos de ensino e aprendizagem.

Paulo Rosas (1984), ao apresentar o resultado de suas pesquisas em “A psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” discute o tema a ser investigado, tendências de Psicologia no Brasil. Após definir essas tendências, elas foram identificadas na *RBEP* e analisadas, considerando suas presenças na *RBEP* em três fases (1920-1939, 1940-1959, 1960-1979), assinalando o papel da *RBEP* na divulgação de temas psicológicos e na interface entre Psicologia e Educação.

Dermeval Saviani (1984) em “A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” precisa o tema a ser

investigado, filosofia da educação no Brasil, seu debate publicado na *RBEP*, considerando o período 1944-1976 e o conjunto da produção da *RBEP*, do número 1 ao 140, a partir da apresentação da história da educação no país e da breve caracterização dos artigos sobre filosofia da educação no país.

Os artigos de Saviani (2012), Fávero (2012), Rosas (1984) não apresentam, em específico, instrumentos ou procedimentos de pesquisa, no que tange ao tratamento descritivo dos artigos analisados. Por outro lado, os autores discutem questões teórico-conceituais e históricas que permitem situar os periódicos, *RBEP* e *Em aberto*.

Em linhas gerais, a partir da apresentação geral dos doze artigos, que trazem os resultados das investigações realizadas foi possível identificar características comuns e específicas, quanto às orientações e aos procedimentos de ordem instrumental para o desenvolvimento de pesquisas em periódicos científicos educacionais. Destaco, como características predominantes: a indicação do tema a ser investigado; a seleção do recorte temporal; a informação do quantitativo de artigos selecionados e analisados; a indicação das origens regionais dos artigos; a classificação/tipologia dos artigos; a apresentação de tabelas, quadros e gráficos com a caracterização dos periódicos e o mapeamento da produção de artigos; a síntese dos artigos, a partir da apresentação dos temas e dos focos privilegiados pelos autores e as orientações teórico-metodológicas dos números analisados.

As características predominantes citadas serão fundamentais, considerando a presente pesquisa, cuja fonte é o periódico científico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (FCC). Trata-se de elaborar o quadro da produção científica (1971-2001) dos artigos que tratam sobre a pesquisa educacional e as questões teórico-metodológicas, em diferentes perspectivas. O quadro será indicado no capítulo 4.

### 3 O PERIÓDICO *CADERNOS DE PESQUISA (CP)* DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

O objetivo do presente capítulo é apresentar o periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, a Fundação Carlos Chagas (FCC) e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional presente nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*.

A trajetória da pesquisa educacional no país será feita com base nas análises de Aparecida Joly Gouveia (1971), Luiz Antônio Cunha (1978), Guiomar Namó de Mello (1985), Carlos Roberto Jamil Cury (2005), Bernardete Angelina Gatti (2006), Marli André (2006), Marisa Bittar (2009).

Para a discussão sobre a Fundação Carlos Chagas (FCC) serão fundamentais as informações disponíveis no portal da FCC (2017) e as contribuições das considerações Acácia Zeneida Kuenzer (2004), Bernardete Angelina Gatti (2004), Rubens Murillo Marques (2004) e Silke Weber (2004) serão fundamentais.

Acerca do periódico *Cadernos de Pesquisa* e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional, serão referências bases, Aparecida Joly Gouveia (1971, 1976), Guiomar Namó de Mello (1983), Bernardete Angelina Gatti (1983, 2001), Sérgio Vasconcelos de Luna (1988), Miriam Jorge Warde (1990, 2002), Alda Judith Alves-Mazzotti (1991, 2001), Marli André (2001), Elba Siqueira de Sá Barretto (2002), Acácia Zeneida Kuenzer (2004), Adermar da Silva; Anete Abramowicz; Marisa Bittar (2004), Silke Weber (2004), Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005), Regina Célia Hostins (2006), Laélia Carmelita Portela Moreira (2007), Marta Luz Sisson de Castro e Flávia Obino Corrêa Werle (2009).

#### 3.1 Condições históricas: solo social da pesquisa educacional

O processo histórico<sup>32</sup> da pesquisa educacional pode ser explicado sob a forma de fases históricas, e especificamente, o modelo inicial e adotado por alguns

---

<sup>32</sup> Bernardete Angelina Gatti (2006, p.18) afirma: “[...] a Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói na história, um

pesquisadores, dentre eles, Guiomar Namó de Mello (1983), Pedro Göergen (1986), Bernardete Angelina Gatti (1987) e Marli André (2006) tem sido o trabalho de Aparecida Joly Gouveia (1971), uma vez que os primeiros resultados de investigação sobre pesquisa educacional no Brasil, tratando dos aspectos institucionais e dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, foram apresentados em 1971, no periódico *Cadernos de Pesquisa*, por Gouveia (1971).

A partir da pesquisa de Aparecida Joly Gouveia (1971) e, posteriormente, da análise de Luiz Antônio Cunha (1978)<sup>33</sup> é possível demarcar as seguintes fases históricas da pesquisa educacional no país:

- a primeira fase, iniciada em 1938<sup>34</sup>, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), até meados dos anos de 1950;
- a segunda fase, originada em 1956, a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), vinculados ao Inep, até o ano de 1964;
- a terceira fase, sinalizada após o golpe militar de 1964 até os anos de 1970, quando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram fechados;
- e a quarta fase, dos anos de 1971, caracterizada pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação<sup>35</sup>.

Inicialmente, destaco a década de 20 por sua efervescência política e cultural, pelas implicações quanto aos rumos da sociedade brasileira e pelo tipo de Estado, o

---

campo sempre em mutação, que não se pode analisar numa perspectiva unicista, de ajuste a um só paradigma. Assim, uma perspectiva histórico-dialética pode ser promissora para as discussões sobre o campo de conhecimento e da pesquisa em Educação, na ideia de que se constrói nesse amplo campo é o que o define”.

<sup>33</sup> Luiz Antônio Cunha (1978) aponta a quarta fase histórica da pesquisa educacional no país.

<sup>34</sup> Cunha (1978) salienta que antes mesmo de 1938, a atividade de pesquisa já havia iniciada, em decorrência da introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro) com Anísio Teixeira.

<sup>35</sup> Bittar (2009) elabora classificação similar da trajetória da pesquisa educacional, baseando-se em Gouveia (1971, 1976), Cunha (1978), porém, a autora considera o quarto período, iniciado ao final da ditadura até 2005, quando a Pós-Graduação em Educação completou quarenta anos de existência.

qual se configuraria, após 1930. De acordo com Marisa Bittar (2009), a década de 20

[...] gerou o tenentismo e a crise das oligarquias tradicionais; a semana de arte moderna; a fundação do Partido Comunista Brasileiro, que representava o nascente operariado urbano, e no terreno educacional, a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), que viria a ser reduto da Escola Nova polarizando com o pensamento católico enraizado na educação brasileira desde o Ratio Studiorum (1599). (BITTAR, 2009, p. 5).

Acerca da primeira fase histórica da pesquisa educacional, Bittar (2009) salienta que, naquele clima de mudanças, gerado pela década de 20, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), caracterizado como órgão de documentação e informação. O Inep, segundo Marli André (2006, p. 13), “[...] vai apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para a política educacional”.

O Inep foi criado, no momento em que a Associação Brasileira de Educação (ABE) passava pelo processo de esvaziamento em decorrência da Era Vargas, instaurada em 1937. Sobre a Associação Brasileira de Educação (ABE), Marisa Bittar (2009) informa que,

Fundada em 1924, a ABE foi a primeira organização dos profissionais da área educacional e, pelo seu caráter acadêmico, de disseminação de idéias, e, principalmente, de divulgação dos princípios da Escola Nova, pode ser considerada como o marco inicial da formação do campo. [...] Outro aspecto importante a ser considerado é que a ABE nasceu em uma década decisiva da história do Brasil. (BITTAR, 2009, p. 5).

Na década de 30, a Educação esteve no centro da disputa ideológica entre os educadores liberais e os católicos, cada grupo representado por suas entidades, por órgãos de imprensa e por intelectuais influentes. Tal disputa, de acordo com a autora (2009, p.6),

[...] Atingiu o ápice por ocasião da elaboração da Constituição de 1934. Depois disso, com a repressão desencadeada em 1935 e recrudescida em 1937 com o golpe de Estado de Getúlio Vargas, a ABE se enfraqueceu.

Bittar (2009, p. 7) em sua análise acerca da primeira fase histórica da pesquisa educacional afirma a influência do Estado:

De modo geral, todo esse período que começou na década de trinta tem como traço fundamental a orientação oficial, ou seja, tratava-se de uma pesquisa emanada do Estado. Essa tendência foi mantida com o golpe

militar de 1964 que, além disso, acrescentou caráter tecnicista à pesquisa educacional brasileira.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa educacional, em termos de trabalho investigativo, Gouveia (1971, p.2) destaca os temas preponderantes na pesquisa em educação, no período de 1940 e parte da década de 1950: "[...] os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico". Naquele período, o enfoque investigativo estava na Psicopedagogia ou no Psicopedagógico, voltado para a relação ensino-aprendizagem, devido à influência do pensamento educacional à época, e também à referência de Anísio Teixeira, com o ideário da Escola Nova, cujas bases estavam centradas na Psicologia.

Ainda, na primeira fase histórica da pesquisa educacional, em termos de divulgação e produção científica, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, do Inep, foi uma referência, desde sua criação, em 1944.

Na segunda fase histórica da pesquisa educacional, a partir de 1956, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs), pelo Inep, Bittar (2009, p. 7) afirma que, tanto o CBPE quanto os CRPEs, se “distinguiram por produzir estudos de caráter empírico voltados para os problemas da educação nacional”. A autora (2009) destaca, naquele período, as pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) e nas faculdades de Filosofia do interior do estado de São Paulo, lideradas por Laerte Ramos de Carvalho<sup>36</sup>, que mostrou a influência da História da Educação nas pesquisas educacionais, enquanto coordenador de um grupo articulado em torno da cátedra de História e Filosofia da Educação.

Gouveia (1971, p. 3) afirma que os CBE e CRPEs

[...] deveriam promover 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.

Ainda, de acordo com Gouveia (1971), na segunda fase da pesquisa educacional, o principal tema das investigações eram as condições sociais e

---

<sup>36</sup> “Como titular da cátedra de História e Filosofia da Educação, desde 1952, quando defendeu a sua tese *As Reformas pombalinas da instrução pública*, na qual, fortemente municiado de documentos, se contrapôs à versão apologética da obra jesuítica já consagrada por Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira*)”. (BITTAR, 2009, p. 8).

culturais. As temáticas investigadas eram a mobilidade social, os processos de socialização regionais e comunitários, a correlação entre escolaridade e nível socioeconômico e a composição socioeconômica da clientela escolar, pesquisas desenvolvidas por cientistas sociais, especialmente, por antropólogos e por sociólogos:

[...] produziram-se, sob a responsabilidade de sociólogos e antropólogos, monografias, surveys e tentativas de análise macroscópica em que o foco da atenção são as relações entre a escola, ou o sistema escolar e certos aspectos da sociedade local, regional ou nacional". (GOUVEIA, 1971, p. 3-4).

A fase histórica da pesquisa educacional, iniciada na década de 30, teve como traço fundamental a orientação oficial, ou seja, tratava-se de uma pesquisa definida pelo Estado. Essa prática se repetiu no contexto das mudanças ocorridas no Brasil, na década de 60<sup>37</sup>, década marcada pelo ambiente político da Guerra Fria e pelo golpe militar de 1964.

A década de 60 marca a terceira fase da pesquisa educacional no país. As pesquisas daquele momento, segundo Gouveia (1971), eram, predominantemente, estudos de natureza econômica, incentivados por órgãos governamentais e externos de financiamento que patrocinavam pesquisas voltadas para questões que diziam respeito à educação como investimento:

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, são itens frequentes em documentos pragmáticos. (GOUVEIA, 1971, p. 4).

No entanto, Marli André (2006, p. 14) salienta que, na terceira fase da pesquisa educacional, a pesquisa não era realizada em universidades, sendo, até mesmo, esquecidas no orçamento das instituições e considerada tarefa secundária do docente. Naquelas condições, os trabalhos de pesquisa realizados na década de 1960 atendiam aos interesses e aos esforços individuais:

[...] a maior parte dos trabalhos realizados por professores universitários consistia, de acordo com Joly Gouveia (1971, p. 10), em esforços

---

<sup>37</sup> Bittar (2009) aponta, entre as décadas de 1930 e 1970, autores que se tornaram referências de uma intelectualidade brasileira, que atravessara o modelo agrário ao urbano-industrial. Dentre os quais foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, autores e obras que buscavam pensar o Brasil. Também podem ser referenciados autores da área da História, por exemplo, Caio Prado Junior, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda.

individuais relacionados a interesses intelectuais ou acadêmicos. A pesquisa era praticamente negligenciada nos orçamentos das universidades e em geral desempenhava papel secundário na carreira do professor universitário.

A partir da apresentação do Parecer nº. 977/65, de 3 dezembro de 1965, do então, Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>38</sup>, a terceira fase da pesquisa educacional, de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p.12) foi marcada pela criação da pós-graduação, que passou a ocupar um lugar na estrutura da universidade:

[...] torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado.

Com a criação da pós-graduação, Cunha (1978, p. 3) sinaliza o início de uma nova fase da pesquisa educacional no Brasil, a quarta fase. Nas palavras do autor, desde a criação dos programas de pós-graduação “[...] 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”.

Nessa nova fase da pesquisa educacional, momento em que a pesquisa passa a ser desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação, Bittar (2009, p. 18)<sup>39</sup> destaca duas características primordiais: uma característica, diz respeito à expansão dos cursos de pós-graduação no país, e a outra, concernente à produção científica. A produção científica passou a ser desenvolvida em equipe, tornando o trabalho de pesquisa mais cooperativo, bem como passou a ser submetida às avaliações externas realizadas por agências de pesquisa, como, por exemplo, a Capes:

---

<sup>38</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*, Rio de Janeiro, n.30, Set /Out /Nov /Dez 2005, p. 07-20.

<sup>39</sup> Bittar (2009, p. 15) chama atenção para o seguinte: “[...] podemos concluir que a história da Pós-Graduação, desde a sua implantação até a data dos quarenta anos, conviveu com dois modos distintos de funcionamento: num primeiro momento, a pesquisa acadêmica não estava premida por prazos, mensurações e avaliações tão sistemáticas; já no atual, todas as atividades da Pós-Graduação são rigorosamente avaliadas pela CAPES, que estabelece a classificação dos Programas. Considerando que o item sobre o qual recai o maior peso da avaliação é a produção intelectual, conclui-se o quanto a produção científica está envolta em clima de concorrência e tensão, uma vez que cada pesquisador, individualmente, tem a sua produção mensurada e avaliada anualmente”.

A incorporação da pesquisa pelas universidades inaugurou um novo padrão de produção no campo da educação marcado por duas características principais: 1) aumento rápido e constante devido à expansão dos cursos de Pós-Graduação no país; 2) produção científica realizada em equipe, o que se deve à formação de grupos de pesquisas e entidades científicas que estimulam a cooperação, ao mesmo tempo em que responde às exigências e avaliações de agências externas às universidades, como a CAPES.

De acordo com Guiomar Namó de Mello (1985, p. 27) em meados da década de 70, a educação começou a ser percebida “em termos de seu papel transformador” da sociedade, no sentido da construção da democracia política e econômica:

[...] como um potencial de transformação política extremamente importante para o favorecimento dos interesses majoritários e, portanto, para a construção da democracia, ainda que permeada pelas condições próprias do sistema econômico e político. (MELLO, 1985, p. 27).

No ano de 1971, foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais (DEP), coordenado por Bernardete Angelina Gatti, bem como o periódico *Cadernos de Pesquisa*, ambos da Fundação Carlos Chagas (FCC). Em 1978, outro marco da década foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a qual, até os dias atuais, congrega pesquisadores, professores, estudantes de pós-graduação em educação, com o propósito de desenvolvimento e consolidação do ensino de pós-graduação e pesquisa no país.

Bittar (2009) salienta que até a década de 1980 havia similaridades quanto à produção realizada antes da criação dos programas de pós-graduação, no que diz respeito à preocupação em compreender o Brasil e a educação brasileira, o que se deve à linha de continuidade no padrão de formação dos pesquisadores. Já a partir da segunda metade da década de 90, ainda, de acordo com a autora (2009), houve grande dispersão temática, e conseqüentemente, o que autores reconheceram como ausência do objeto próprio da educação<sup>40</sup>.

De forma geral, destaco que a trajetória da pesquisa educacional no país é uma atividade um tanto quanto recente, iniciada na década de 30, apresentada em quatro fases históricas. Variados foram os tratamentos dados aos aspectos institucionais, teórico-metodológicos, epistemológicos, abordados em estudos e

---

<sup>40</sup> Nessa perspectiva, Marli André (2006, p. 17) afirma que “[...] As novas modalidades de investigação provocam questionamento sobre a qualidade dos trabalhos desenvolvidos nos anos recentes e sobre as condições de produção do conhecimento científico”.

pesquisas da área, assim como a existência de desafios, problemáticas, perspectivas, as quais têm indicado o quanto se há para ser investigado.

Ao final, está exposto no Quadro 11, as instituições e as características de cada uma das quatro fases históricas da pesquisa educacional no país. A próxima seção será dedicada à apresentação da Fundação Carlos Chagas (FCC) e, posteriormente, à discussão sobre o periódico *Cadernos de Pesquisa* e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional recorrente nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*.

Quadro 11 - Fases da pesquisa educacional no país: instituições e características

Fase	Instituições	Características
Primeira fase (1938-meados de 1950)	- Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938	- Criação da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , em 1944 - Prevalcem os estudos de natureza psicopedagógica
Segunda fase (1956-1964)	- Criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs), pelo Inep, em 1956	- Estudos de caráter empírico voltados para os problemas da educação nacional desenvolvidos no CBPE e CRPEs - Prevalcem os estudos de natureza sociológica
Terceira fase (1965-1970)	- Criação da pós-graduação, a partir do Parecer 977/65, CFE	- Prevalcem os estudos de natureza econômica
Quarta fase (a partir de 1971)	- Criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DEP) e do periódico <i>Cadernos de Pesquisa</i> , da Fundação Carlos Chagas (FCC), em 1971 - Criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1978	- Educação compreendida em termos de seu papel transformador - A escola como referência empírica da pesquisa em educação, na década de 80 - Dispersões temáticas e a dificuldade de conceituação do objeto próprio de investigação educacional, na década de 90

Fontes: Gouveia (1971), Cunha (1978), Mello (1985), Bittar (2009).  
Elaborado por Almeida (2018).

### 3.2 A Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>41</sup>

A Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>42</sup> foi criada em meados da década de 60, em um período no qual as discussões na área da Educação estavam no centro dos

<sup>41</sup> Destaco, na fase de seleção do material bibliográfico acerca da Fundação Carlos Chagas (FCC), o livro de Costa; Martins; Franco (2004), ou ainda, breves escritos dos capítulos do referido livro, bem como o portal da Fundação Carlos Chagas (FCC). Não foram encontradas outras referências específicas acerca da Fundação.

debates. Entre esses debates, destaco a preocupação com o acesso da população aos diferentes níveis de ensino. Naquele contexto, a iniciativa da criação da FCC foi assumida por um grupo de pesquisadores: Walter Sidney Pereira Leser, Luiz Carlos Uchôa Junqueira e Isaias Raw, que propuseram buscar, de acordo com Gatti (2004),

[...] uma resposta socialmente mais transparente, e que ampliasse as possibilidades de alunos com domínio mais amplo de conhecimentos, saindo da especialização excessiva que caracterizava os vestibulares até a década de sessenta. (GATTI, 2004, p. 9).

Com o compromisso de buscar respostas para o acesso de todos à escola, esse grupo de pesquisadores criou o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM) que, no ano de 1964, tornou-se a Fundação Carlos Chagas (FCC) (FCC, 2017).

Na trajetória da Fundação Carlos Chagas foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), em 1971, coordenado por Bernardete Angelina Gatti. No Departamento, reuniam-se grupos de pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa educacional, assim como, pesquisadores-visitantes, mestrandos e doutorandos. Segundo Gatti (2004, p. 10), o objetivo da criação do referido Departamento

[...] foi o de proporcionar apoio e condições para pesquisas na área educacional, num período em que essa pesquisa era rarefeita e pouco valorizada. Era objetivo, também, formar, na prática do trabalho de pesquisa, novos pesquisadores.

Acácia Zeneida Kuenzer (2004, p. 91) ressalta, também, que, a partir do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), a produção de conhecimento sobre a educação foi ampliada com a realização de pesquisas de campo em detrimento das pesquisas de tendência mais especulativa. Nas palavras da autora:

[...] iniciou, de forma sistemática, a prática da produção do conhecimento a partir da pesquisa de campo, em substituição à tendência ensaísta que, em muitos espaços, ainda se faz predominante.

O Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), significou, portanto, grande apoio, no que tange à elaboração e desenvolvimento de pesquisas educacionais.

---

<sup>42</sup> A Fundação Carlos Chagas está localizada na Av. Prof. Francisco Morato, 1565, Butantã, São Paulo/SP.

Ainda, em 1971, foi idealizada a Biblioteca Ana Maria Poppovic (BAMP)<sup>43</sup> que, também, propiciou o desenvolvimento acadêmico, em termos de produção científica, de acesso à produção científica, de suporte científico oferecido por sua base de dados. De acordo com a FCC (2017, s/p):

A BAMP é uma biblioteca especializada em educação, avaliação educacional, criança pequena, gênero e raça. Seu objetivo, além de apoiar o trabalho dos pesquisadores, é promover o desenvolvimento acadêmico em níveis de graduação e pós-graduação, principalmente em áreas ligadas ao campo da Educação. Atualmente, conta com mais de 56.000 mil títulos de livros, periódicos, relatórios de pesquisa, anais de eventos, dissertações e teses indexados em sua Base de Dados. Para algumas publicações, encontram-se disponíveis a capa e o sumário; para outras, quando de domínio público, o texto aparece na íntegra, com o endereço web para acesso online ao documento.

No processo de consolidação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) e da Biblioteca Ana Maria Poppovic (BAMP), foram publicados os seguintes periódicos *Cadernos de Pesquisa* (1971), *Educação e Seleção* (1980), *Estudos em Avaliação Educacional* (1990), além da série *Textos FCC* (1989).

O periódico *Educação e Seleção* (1980)<sup>44</sup> foi editado no período de 1980 a 1989, com publicação de periodicidade semestral. Seu objetivo era divulgar estudos, relatos de pesquisa e experiências sobre os recursos humanos na área educacional e empresarial preparados pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

O periódico *Estudos em Avaliação Educacional* (1990)<sup>45</sup> foi criado a fim de dar continuidade ao periódico *Educação e Seleção* (1980). O periódico publica trabalhos sobre avaliação educacional, considerando relatos de pesquisa, ensaios teóricos, artigos, revisões críticas, resenhas até os dias atuais.

A série *Textos FCC* (1989)<sup>46</sup>, ainda hoje, tem por intenção apresentar, divulgar estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC) e trabalhos contemplados por prêmios

---

<sup>43</sup> O nome da Biblioteca foi posto em homenagem à pesquisadora Ana Maria Poppovic (1928-1983) que compunha o Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC).

<sup>44</sup> Publicações FCC. Educação e Seleção. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>45</sup> Publicações FCC. Estudos em Avaliação Educacional. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>46</sup> Publicações FCC. Textos FCC. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/index>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas por pós-doutorados na FCC. Os formatos dos textos são distintos em comparação aos artigos, pois indicam de forma detalhada as metodologias utilizadas, com a proposta de alcançar e subsidiar especialistas e pesquisadores.

Na relação abaixo, apresento de forma pontual e esquemática a cronologia da Fundação Carlos Chagas, com o objetivo de datar as iniciativas voltadas para a efetivação, o desenvolvimento e a consolidação da pesquisa educacional nessa instituição (FCC, 2017):

- **1964** - Criação da Fundação Carlos Chagas (FCC).
- **1965** - Realização do 1º Vestibular Unificado com uso de questões objetivas.
- **1971** - Criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC (DPE).
- **1971** - Criação da Biblioteca Ana Maria Poppovic.
- **1971** - Nascimento do periódico *Cadernos de Pesquisa*.
- **1972** - Realização do 1º Concurso de seleção, para a Caixa Econômica Federal.
  
- **1978** - Inauguração da Sede Própria.
- **1978** - Criação do Programa Alfa.
- **1978** - Lançamento do Programa de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero.
  
- **1980** - Criação do periódico científico *Educação e Seleção*.
- **1981** - Fundação da Biblioteca Ana Maria Poppovic - polo de distribuição da REDUC, no Brasil.
- **1981** - Criação do Programa Pensamento e Linguagem.
- **1989** - Criação da *Coleção de Textos FCC*.
  
- **1990** - Lançamento do periódico *Estudos em Avaliação*.
- **1995** - Desenvolvimento de processos pioneiros de segurança - autenticação digital.
- **1996** - Participação em macro avaliações educacionais.
- **1997** - Implantação do Sistema de Provas Online.
- **2002** - Realização do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.
- **2006** - Criação do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais Subjetividade-Educação.
- **2006** - Realização da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - operacionalização logística, processamento e análises.
- **2008** - Criação de Sistema Específico de Criptografia de Dados.
  
- **2010** - Criação do Educ@ Publicações Online de Educação.
- **2011** - Criação do Prêmio Prof. Rubens Murillo Marques.
  
- **2011** - Criação da Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente.

- **2012** - Competência consolidada. Aplicação única para 916.404 inscritos (INSS).
- **2013** - Realização do X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE | Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação -SIRSSE.
- **2014** - Cooperação com o Ministério da Educação de Angola – INIDE.

A cronologia da Fundação Carlos Chagas (FCC) mostra que desde o seu surgimento, em 1964, até o presente momento, esta instituição é comprometida com iniciativas voltadas para o desenvolvimento de ações educativas. Entre essas iniciativas está a criação de departamentos, o desenvolvimento de programas, a publicação de periódicos científicos sobre educação, a promoção de premiações, olimpíadas, eventos e concursos. O Quadro 12 traz uma síntese do que é a FCC, considerando sua natureza, vocação e principais atividades:

Quadro 12 - Fundação Carlos Chagas (FCC): tipo de entidade e atividades desenvolvidas

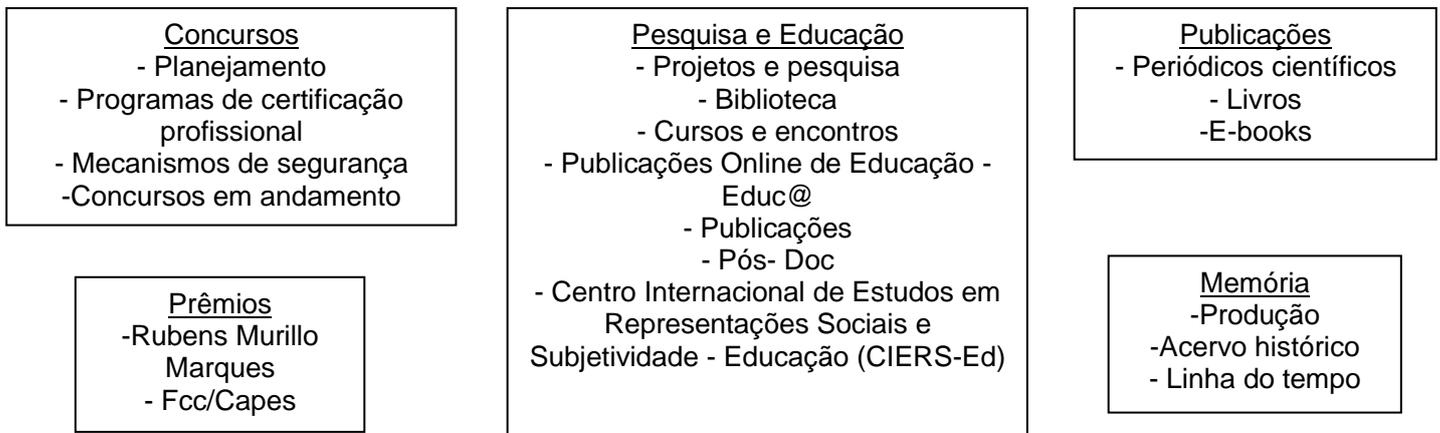
<b>Tipo de entidade</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
Fundação de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade pública, nos âmbitos federal, estadual e municipal.	• Avaliação de competências cognitivas e profissionais e pesquisa na área de educação.
	• Realização, em todo o Brasil, de exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas.
	• Realização de amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.
	• Incorporação de especialistas que, além de darem respaldo a uma ação diferenciada para a realização dos mais diversos projetos na área da seleção, desenvolvem pesquisas sobre essas ações e buscam analisar sua efetividade e seus impasses.

Fonte: Portal da FCC.

Elaborado por Almeida (2018).

A partir da figura 2 é possível mostrar que, ao longo dos anos, a Fundação Carlos Chagas (FCC) consolidou suas diferentes frentes de trabalho, em termos de pesquisa, publicações, concursos, premiações e memória institucional.

Figura 2 - Funções e enfoques da Fundação Carlos Chagas (FCC)



Fonte: Portal da FCC.  
Elaborado por Almeida (2018).

Destaco, também, conforme consta no Quadro 13, a proposta dos programas especiais, financiados por órgãos, tais como, Banco Mundial, Fundação Ford, da Fundação Carlos Chagas (FCC)

Quadro 13 - Proposta dos Programas Especiais da Fundação Carlos Chagas (FCC)

<b>Programa</b>	<b>Proposta</b>
Avaliação da Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática	Financiado pelo Banco Mundial, atendeu a uma solicitação do <i>Ministério da Educação de Angola (INID)</i> : discutir essa temática junto ao seu corpo técnico e aos professores angolanos, de modo a capacitá-los para poderem selecionar os métodos e procedimentos de avaliação da aprendizagem que se mostrassem mais adequados às salas de aulas daquele país, dando-se especial atenção à elaboração de provas. Para tanto, foi elaborado um plano de curso, para o qual foram desenvolvidos materiais específicos, ministrado, com sucesso, em Luanda e em São Paulo, em 2014.
Fortalecimento de Ensino e Pesquisa em Direitos Humanos no Hemisfério Sul	Apoiado pela Fundação Ford entre os anos de 2011 e 2014, o qual se desdobrou em duas atividades: (a) um estudo retrospectivo sobre os três Programas de Pós-Graduação em Direito que criaram áreas de concentração de pesquisa em direitos humanos (PPGD/UFGA, PPGCCJ/UFPB e PPGD/FDUSP), selecionados pelo Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos, projeto apoiado pela Fundação Ford e coordenado pela FCC, entre os anos de 2003 e 2008; e, (b) uma atividade de intervenção, relativa ao Programa de Incentivo à Produção Acadêmica em Direitos Humanos, que envolveu a colaboração da ONG Conectas, em particular da SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos.
Equidade na Pós-Graduação	Busca alcançar dois objetivos: implementar o Programa de Dotações para Formação Pré-acadêmica para a Seleção na Pós-graduação, destinado a financiar implementação e acompanhamento de cursos preparatórios ao ingresso na pós-graduação, em 12 universidades brasileiras: Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Sergipe, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade do Estado de Minas Gerais (Consórcio), Universidade

	Estadual de Mato Grosso do Sul /Universidade Católica Dom Bosco (Consórcio), Universidade do Estado de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Consórcio). Esse Programa encerrou-se em 2014 e está em andamento uma avaliação externa. O segundo objetivo, em andamento, trata-se de pesquisa para delinear o perfil socioeconômico, sexual e étnico-racial de estudantes do ensino superior (graduação e pós-graduação), bem como o de pesquisadores/as brasileiros/as, a partir da análise de dados secundários (censos demográficos e do ensino superior) e avaliação da implementação da experiência.
Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP)	Oferece oportunidades para que mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, prossigam em seus estudos superiores, capacitando-se para promover o desenvolvimento de seus países, bem como maior justiça econômica e social.

Fonte: Portal da FCC.

Elaborada por Almeida (2018).

Destaco, também, as configurações atuais (ISSN, Editor responsável, Qualificação, Financiadores, Indexadores) do *Cadernos de Pesquisa*, conforme o Quadro 14.

Quadro 14 - Configurações atuais do periódico *Cadernos de Pesquisa*

ISSN	<i>Versão On-line</i> - 1980-5314. <i>Versão impressa</i> - 0100-1574
Editor responsável	Moysés Kuhlmann Júnior (Fundação Carlos Chagas)
Periodicidade	Trimestral, até 1996 Quadrimestral, a partir de 1997 Trimestral, a partir de 2014
Qualificação	A1, Qualis Capes
Financiadores	CNPq, CAPES, MEC, MCT
Indexadores	<b>Base de dados</b> Biblat – Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México) BVS Psicologia Brasil – Revistas Técnico-Científicas – Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (Brasil) Dialnet – Fundación Dialnet – Universidad de La Rioja (Espanha) Edubase – Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil) Educ@ – Publicações Online de Educação (Brasil) Google Scholar HCERES – Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França) Iresie – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México) Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (México) Microsoft Academic Search OEI – Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura Psicodoc – Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha) REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) (Espanha)

	SciELO – Scientific Electronic Library Online (Brasil) SciVerse Scopus – The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos) UlrichsWeb Global Serial Directory <b>Portais especializados</b> Capes – Portal de Periódicos/Qualis (Brasil) Clase – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México) Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil) Inep/Cibec – BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil) <b>Buscadores de literatura científica open access</b> Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (Brasil) Doaj – Directory of Open Access Journals (Suécia) Ergo – Education Research Global Observatory – Directory of Open Access Journals in Education (EUA) <b>Catálogos de bibliotecas</b> EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg – Alemanha)
--	--

Fonte: Portal da FCC.

Elaborado por Almeida (2018).

Considerando as funções, os enfoques, os programas elaborados pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Rubens Murillo Marques (2004 s/p) afirma o aprimoramento e a consolidação da FCC que

[...] foi ganhando corpo, ampliando seus campos de trabalho, incorporando especialistas de diversas áreas, consolidando seu parque computacional e gráfico, aprimorando suas metodologias de trabalho, e ganhando reconhecimento nacional e internacional.

Destaco, na trajetória da Fundação Carlos Chagas (FCC), o comprometimento com a publicação e a divulgação de pesquisas, bem como a atenção com a elaboração de balanços e com o debate de questões referentes à área educacional, acompanhando o desenvolvimento da pesquisa educacional no país, desde 1971. Silke Weber (2004, p. 60) salienta:

No percurso, a Fundação Carlos Chagas periodicamente tem tornado público balanços que sistematizam a sua própria produção como também a de colaboradores de suas publicações e estudos, realizados à luz do debate acadêmico e social, através do qual apreendem a direção e o fio condutor que vem orientando e influenciando a produção brasileira na área da educação.

Ao final, sinalizo que a Fundação Carlos Chagas (FCC), desde 1964, tem sido referência no âmbito da pesquisa educacional, bem como na realização de diversos concursos, entre eles, os vestibulares de algumas instituições universitárias. Destaco, também, os acordos, órgãos, projetos influenciadores na formação da

FCC. No entanto, chamo atenção para o papel da FCC, no âmbito da divulgação científica, considerando, principalmente, o periódico *Cadernos de Pesquisa*<sup>47</sup>, fonte de investigação da presente pesquisa, cujo objetivo principal é acompanhar e analisar o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional<sup>48</sup> presente nos artigos publicados pelo periódico *Cadernos de Pesquisa*, desde sua criação em 1971 até 2001, quando se completou 30 anos do periódico *Cadernos de Pesquisa*. A apresentação do *Cadernos de Pesquisa* e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional será feita na próxima seção.

### 3.3 O periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*<sup>49</sup> e o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional

No processo de consolidação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), da Fundação Carlos Chagas (FCC), foi criado o periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, em 1971, “em uma época em que eram poucos os periódicos de qualidade” (KUENZER, 2004, p. 92).

---

<sup>47</sup> É possível indicar outros periódicos com o nome *Cadernos de Pesquisa* (Qualis periódicos), a saber: *Cadernos de Pesquisa* do CDHIS - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *Cadernos de Pesquisa em Educação - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar Interdisciplinar em Ciências Humanas*. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional - (Curitiba)*. *Cadernos de Pesquisa - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*.

<sup>48</sup> A apresentação do que já foi produzido sobre os artigos *Cadernos de Pesquisa*, no que tange às questões de teoria e de método.

<sup>49</sup> Cito artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, os quais analisam questões educacionais no referido periódico.  
 COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição ímpar: Os *Cadernos de Pesquisa* e a consolidação dos estudos de gênero. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.80, p.91-99, fev. 1992.  
 VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional nos *Cadernos de Pesquisa*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.80, p.100-105, fev. 1992.  
 SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.123, v.34, p.633-661, set./dez. 2004.  
 CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Levantamento temático em *Cadernos de Pesquisa: processos de alfabetização e analfabetismo*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.150, v. 43, p. 1026-1041, set./dez. 2013.  
 FERNANDES, Fabiana Silva. Abordagens de planejamento educacional em *Cadernos de Pesquisa (1972-1986)*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 153, v. 44, p. 522-546, jul./set.2014.  
 CONSONI, Juliana Barbosa; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Cadernos de Pesquisa: Psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.154, v. 44, p. 1070-1092, out./dez. 2014.

Aparecida Joly Gouveia (1976) destaca que o periódico é voltado, especificamente, para problemas de educação e, desde 1971, constitui-se como veículo de divulgação do debate sobre a educação. Nessa perspectiva, Marta Luz Sisson de Castro e Flávia Obino Corrêa Werle (2009) afirmam que o periódico *Cadernos de Pesquisa* é um dos periódicos de maior prestígio entre as publicações nacionais na área da educação.

A missão e o objetivo do periódico *Cadernos de Pesquisa* foram definidos, nos seguintes termos, pela Fundação Carlos Chagas (FCC):

**Cadernos de Pesquisa**, periódico da Fundação Carlos Chagas, instituição considerada centro de excelência em pesquisa educacional, foi criado em 1971, tendo como principal objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. **Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.** (FCC, 2017, grifos nossos, s/p).

A FCC chama atenção para o compromisso prioritário do periódico *Cadernos de Pesquisa* com a publicação e a divulgação dos resultados de pesquisa, bem como com os estudos que visam contribuir para o desenvolvimento do conhecimento na área da Educação:

**Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental**, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. **Acolhe também ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas** e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola. **Na seção Tema em Destaque, publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes. Em Outros Temas, apresenta artigos selecionados. Conta ainda com as seções: Temas em Debate, sobre questões polêmicas; Espaço Plural, que acolhe entrevistas, relatos de experiência, documentos de valor acadêmico e histórico e declarações públicas de entidades; e Resenhas.** (FCC, 2017, s/p, grifos nossos).

Desta forma, sinalizo a importância atribuída ao periódico *Cadernos de Pesquisa*, dos resultados de diferentes tipos de pesquisa e das contribuições teórico-metodológicas presentes. A contribuição do periódico *Cadernos de Pesquisa* para o debate sobre a educação é reconhecida por Marques (1992), citado por Weber (2004, p.64), ao afirmar que o referido periódico é uma

[...] produção ininterrupta, de incontestável qualidade [...] focalizando temas direta ou indiretamente ligados à educação, numa tentativa de delinear um quadro amplo, claro e preciso da realidade educacional brasileira, com o fito de instruir e orientar formas de atuação capazes de promover o aprimoramento naquele mesmo quadro.

Demarco, a partir de Elba Siqueira de Sá Barretto (2002), as características do periódico *Cadernos de Pesquisa*, referentes à vocação, às temáticas, aos estudos de caráter empírico, à influência de órgãos, às atribuições em diferentes âmbitos.

Com relação à vocação do periódico *Cadernos de Pesquisa*, Barretto (2002) destaca a sua condição de instrumento e divulgação de pesquisas acadêmicas:

[...] não era apenas a de criar um veículo capaz de trazer a público os estudos levados a cabo pela instituição que a criara, embora o periódico servisse naturalmente também a esse propósito. **Pretendia-se fazer circular o conhecimento advindo das investigações, bem como as reflexões de caráter teórico e metodológico** que fossem representativas das preocupações científicas, dos embates postos pela realidade no âmbito da Educação, das tendências de condução das políticas educacionais na área, tanto dentro do país como na esfera internacional. (BARRETTO, 2002, p. 60, grifos nossos).

Enquanto referência nacional, *Cadernos de Pesquisa* “[...] passou a ser referência nacional em relação às questões de gênero, tema emergente nos idos de 1970, o mesmo tendo acontecido posteriormente com relação à educação infantil” (BARRETTO, 2002, p.61). E nesse sentido, a autora (2002) salienta que, desde a criação do referido periódico, “além de uma série de estudos empíricos de grande relevância, como os que propuseram a ir além dos horizontes das políticas chamadas compensatórias [...]” (BARRETTO, 2002, p.61).

Destaco, também, a influência de órgãos, tais como a UNESCO nas publicações do *Cadernos de Pesquisa*:

[...] os *Cadernos de Pesquisa* publicaram sistematicamente uma série de artigos, assinados por especialistas que recebiam a chancela da Unesco, a respeito do planejamento educacional, tema que chegou a ser um dos carros-chefe das políticas públicas durante os anos 1970. (BARRETTO, 2002, p.61, grifos da autora).

Barreto (2002, p. 71), afirma a importância do periódico *Cadernos de Pesquisa*, nos diferentes âmbitos:

[...] As inúmeras referências aos trabalhos aí publicados nas teses acadêmicas, nos textos de periódicos e livros, tanto da área de Educação como de outras áreas das ciências humanas; a indicação de artigos da

Revista como bibliografia em concursos públicos e privados que exigem conhecimentos especializados em Educação e em outros temas; a menção do periódico como fonte de professores, educação infantil, avaliação, estudos de gênero e de raça.

Tendo apresentado o periódico *Cadernos de Pesquisa* em sua configuração formal, volto-me para a discussão sobre a pesquisa educacional no país e as questões teórico-metodológicas que estavam em debate, desde a década de 70, debate divulgado por diferentes publicações científicas.

Ademar da Silva; Anete Abramowicz; Marisa Bittar (2004) salientam que o interesse pelas questões teórico-metodológicas começa a se manifestar, nos anos de 1970, quando tem início o projeto de implementação dos programas de pós-graduação no país, iniciativa que impulsionou a produção científica nacional e que incentivou a divulgação dos “resultados de pesquisa”, incluindo os resultados das pesquisas desenvolvidas na área do conhecimento em Educação. A partir do crescimento da atividade investigativa na área da Educação, análises foram feitas por diferentes pesquisadores, considerando as questões teórico-metodológicas.

De acordo com Gatti (2001), a partir da criação da Fundação Carlos Chagas (FCC) e com a publicação do periódico *Cadernos de Pesquisa*, os temas de estudos e as pesquisas tornaram-se diversificados, compreendendo a investigação de novas questões e problemas, tais como: currículos, avaliação de programas governamentais para a área da Educação, caracterizações de alunos, famílias e ambiente de origem, nutrição e aprendizagem entre outros, e com isso, a preocupação teórico-metodológica passou a fazer parte do debate sobre o trabalho investigativo em educação.

Nesse sentido, é possível apresentar, de forma geral, sem considerar o levantamento específico da presente pesquisa<sup>50</sup>, o que foi publicado, analisado em termos de questões teórico-metodológicas no periódico *Cadernos de Pesquisa*, nas décadas de 1970, 1980, 1990, quando foram desenvolvidos estudos, reflexões sobre a produção do conhecimento nas pesquisas educacionais por Aparecida Joly Gouveia (1971, 1976), Guiomar Namó de Mello (1983), Miriam Jorge Warde (1990) e outros.

Na década de 80 foram elaborados debates sobre a “pobreza teórica e “inconsequência metodológica” por Bernardete Gatti (1983), Guiomar Namó de Mello (1983). Outra questão sobre a qual os pesquisadores debruçaram-se, na referida

---

<sup>50</sup> Ver o capítulo 4.

década, foi a abordagem quantitativa e a qualitativa na pesquisa educacional, questão discutida por Alda Alves-Mazzotti (1991, 2001), Sérgio Luna (1988).

Na década de 90, os problemas de base, na construção das próprias pesquisas, centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas consistentes, fizeram com que a pesquisa educacional, segundo Gatti (2001, p. 69),

[...] mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas.

A crítica ao “imediatismo” referente à seleção e ao tratamento da problemática das pesquisas educacionais, também, faz parte das reflexões de Warde (1990), Alves-Mazzotti (2001), Gatti (2001). Nas palavras de Gatti (2001, p. 70),

[...] outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação quanto à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por “recomendação”. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante [...].

Alves-Mazzotti (2001) critica os trabalhos de pesquisas desenvolvidos na área da educação, os quais derivam de problemas ligados à prática profissional e buscam retornar para aplicação de resultados práticos.

A partir das breves indicações acerca do debate teórico-metodológico no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período de 1970 até o início dos anos 2000, destaco a investigação de Laélia Carmelita Portela Moreira (2007) que analisou as dificuldades de teoria e método na pesquisa educacional, a partir de 45 artigos publicados em periódicos e texto oriundo de Seminário, a saber: *Cadernos de Pesquisa*, 38 artigos<sup>51</sup>, *Em Aberto*, 4 artigos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2 artigos, e 1 texto de *Seminário* (CAPES/MEC):

[...] selecionamos os principais artigos relacionados ao assunto publicados em *Cadernos de Pesquisa*, do primeiro ao número 113 e o número 31 do periódico *Em Aberto*, de 1986, inteiramente dedicado ao assunto. Outros livros e artigos foram lidos e corroboram as observações aqui apresentadas, embora não tenham sido objetos diretos de nosso escrutínio. (MOREIRA, 2007, p.98-99).

<sup>51</sup> A análise foi realizada sem a indicação de descritores específicos, mas artigos relacionados à teoria e método da pesquisa educacional, considerados relevantes para o debate referente à pesquisa educacional.

Sobre os artigos que discutem questões de teoria e método no periódico *Cadernos de Pesquisa*, Moreira (2007) elaborou sua análise da seguinte forma: os balanços, as propostas e as análises críticas de aspectos de teoria e método.

Com relação aos balanços, a autora afirma que

[...] os autores citados, além de analisarem as temáticas predominantes, inventariam vieses metodológicos, apontam modismos teóricos e criticam o pequeno impacto dos produtos da investigação no planejamento da política nacional para a educação. (MOREIRA, 2007, p.104).

Concernente aos temas “[...] são denunciados o modismo, a descontinuidade e dispersão de temáticas e a irrelevância social” (MOREIRA, 2007, p. 106).

As análises críticas de aspectos de teoria e método são explicadas por Moreira (2007) em duas direções: pobreza teórica e metodológica e propostas. A pobreza teórica e metodológica é compreendida por “[...] toda sorte de críticas, que abordam, do descritivismo presente em pesquisas qualitativas à pretensa neutralidade do tratamento de dados em pesquisas quantitativas” (MOREIRA, 2007, p.113), bem como pelos artigos, os quais “denunciam os modismos teóricos e metodológicos que resultam da falta de tradição de pesquisa e de teoria educacional” (MOREIRA, 2007, p.113). Concernentes às propostas, foram consideradas

[...] as que expõem esquemas teóricos a partir dos quais se possa compreender o fenômeno educacional e escolher os métodos adequados para tratá-lo, [...]; e as que apresentam procedimentos metodológicos e técnicos relacionados ou que incluem algum aspecto específico do design da pesquisa. (MOREIRA, 2007, p. 117).

O Quadro 15 expõe os artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa*, os quais foram analisados por Moreira (2007), a partir dos balanços e das análises críticas de aspectos de teoria e método, pobreza teórico-metodológica e propostas.

Quadro 15 - Questões de teoria e método: balanços, propostas, análises críticas<sup>52</sup>

Balanços	Propostas	Análises críticas de teoria e método
Gouveia (1971) Gouveia (1976) Gatti (1983) Mello (1983) Esteves (1984)	Gouveia (1971) Gouveia (1976) Franco; Goldberg (1976) Gatti (1983) Mello (1983)	Pobreza teórico-metodológica Gouveia (1971) Gouveia (1976) André (1983) Gatti (1983)

<sup>52</sup> No Anexo 1 constam as referências bibliográficas completas dos artigos indicados no “Quadro 15: Questões de teoria e método: balanços, propostas, análises críticas” (MOREIRA, 2007).

Malta e Fávero (1984) Warde (1990) Cunha (1991) Gatti (1992) Weber (1992) Alves-Mazzotti (2001) André (2001) Gatti (2001)	Franco (1984) Gouveia (1985) Vieira (1988) Warde (1990) Cunha (1991) Alves-Mazzotti (2001) André (2001) Gatti (2001)	Mello (1983) Campos (1984) Gouveia (1984) Lüdke (1984) Thiollent (1984) Gouveia (1985) Luna (1988) Vieira (1988) Warde (1990) Alves (1991) Cunha (1991) Gatti (1992) Weber (1992) Campos; Fávero (1994) Costa (1994) Alves-Mazzotti (1996) Alves-Mazzotti (2001) Gatti (2001) <hr/> Propostas <hr/> Mello (1982) André (1983) Mello (1983) André (1984) Campos (1984) Esteves (1984) Franco (1984) Lüdke (1984) Thiollent (1984) Frigotto (1985) Franco (1988) Alves (1991) Carvalho (1991) Weber (1992) Velloso (1992) Carvalho (1994)
--	---	---

Fonte: Moreira (2007).  
 Elaborado por Almeida (2018).

Marli André (2005, p. 30), ao considerar a diversidade de temáticas, teorias e métodos no contexto da pesquisa educacional destaca problemas dos propósitos das pesquisas, dos aspectos avaliativos, dos métodos e das técnicas de investigação:

a) questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? b) questões relativas aos critérios de avaliação dos trabalhos científicos. Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? c) questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto nas abordagens qualitativas quanto nas quantitativas. Como se desenvolve um estudo de caso etnográfico? Quais os principais cuidados numa pesquisa-ação? Como elaborar instrumentos válidos e fidedignos? Quando é possível generalizar os resultados?

Saliento, também, as discussões sobre teoria e método feitas por pesquisadores em outros veículos de divulgação científica. Miriam Jorge Warde (2002), Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) e Regina Célia Hostins (2006), analisando a pesquisa em educação, criticam o fato de que, na área do conhecimento em educação há espaço para todo tipo de pesquisa e denunciam a opção pelo “recuo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e associada à “influência da “agenda pós-moderna” (KUENZER e MORAES, 2005), Hostins (2006, p.2) corrobora com as críticas, afirmando que, na pesquisa atual, o que é valorizado é “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular” e Warde (2002, p.250) inicia a crítica às pesquisas educacionais desenvolvidas até então, argumentando que as pesquisas em educação estão “esgarçadas do ponto de vista conceitual e metodológico”.

Em linhas gerais, nesse item do capítulo 3, destacamos a trajetória da Fundação Carlos Chagas (FCC) e do periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*. Consideramos o papel do periódico *CP* na divulgação dos estudos e das pesquisas desenvolvidas, a partir de perspectivas teórico-metodológicas diferentes.

As análises dos pesquisadores Gouveia (1971, 1976), Mello (1983), Gatti (1983, 2001), Luna (1988), Warde (1990), Alves-Mazzotti (1991, 2001), André (2001), Moreira (2007) indicam a importância do debate sobre as questões teórico-metodológicas na pesquisa educacional. De uma forma ou de outra, essas questões acompanham a pesquisa educacional e foram recorrentes, principalmente, na década de 70, com a origem dos programas de pós-graduação.

Preocupada com as questões teórico-metodológicas da pesquisa educacional, Gatti (2001) reconhece que, apesar dos esforços e atenção dos pesquisadores no sentido do desenvolvimento da prática científica na área do conhecimento em educação, os problemas quanto à teoria e aos métodos na pesquisa educacional brasileira, ainda, persistem. Nesse sentido, Gatti (2001, p. 76) afirma o seguinte:

É preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que, em contrapartida, nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica [...].

O próximo capítulo vai analisar as questões teórico-metodológicas que foram identificadas nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, durante trinta anos (1971 - 2001). A seleção dos artigos analisados foi feita considerando os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação”.

#### 4 QUADRO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERIÓDICO *CADERNOS DE PESQUISA (CP)* (1971-2001): PESQUISA EDUCACIONAL E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O capítulo 4 visa apresentar a produção científica, que constitui o material empírico da presente pesquisa. A produção científica são os artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* que tratam, especificamente, da pesquisa educacional e das questões teórico-metodológicas, no período 1971-2001<sup>53</sup>.

Para realizar o levantamento do material bibliográfico a ser analisado, foram definidos os descritores “pesquisa em educação” e “pesquisa educacional”, uma vez que pesquisa em educação ou pesquisa educacional, nas suas dimensões político-institucional e teórico-metodológica, tem sido nosso tema de pesquisa.

Foi necessário, a partir dos descritores “pesquisa em educação” e “pesquisa educacional” e das questões teórico-metodológicas, o cumprimento de etapas investigativas, com base na pesquisa documental<sup>54</sup>, a saber: [1] seleção, organização, consulta às versões das edições impressas dos sumários e dos artigos, no período inicial de análise, julho de 1971, quando foi publicado o primeiro número do periódico *Cadernos de Pesquisa*, e o período final de análise da presente pesquisa, ano de 2001, número 113, completando 30 anos de publicação; [2] elaboração do quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, considerando o período de análise, 1971-2001; [3] identificação dos artigos que trazem nos seus títulos e/ou no rol das suas palavras-chave, os termos “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, considerando o período 1971-2001; [4] construção de quadro com a referência bibliográfica de cada artigo; [5] construção de quadros, tabelas, gráficos, ou seja, organização e descrição do material empírico da pesquisa; [6] leitura, síntese, análise dos artigos que trazem

---

<sup>53</sup> O quadro dos artigos que apresentam os descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação” em seus títulos e/ou palavras-chave, considerando o período 1971-2014 foi realizado, no projeto de pesquisa geral, orientado pela Profa. Siomara Borba. Com relação a presente pesquisa, considere a trajetória da pesquisa educacional, da década de 70 até o ano de 2001, ao longo dos 30 anos.

<sup>54</sup> “A palavra documento, neste caso, é entendida de maneira ampla, e segundo Godoy (1995), inclui os materiais escritos, como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos e relatórios; as estatísticas, que produzem os vários aspectos da vida de determinada sociedade; e os elementos iconográficos, como sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes” (ALMEIDA, 2012, p. 58).

nos seus títulos e/ou no rol das suas palavras-chave, os termos “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, considerando o período 1971-2001; [7] análise dos artigos, buscando identificar os argumentos centrais do debate teórico-metodológico.

Dessa forma, o presente capítulo será composto pela apresentação dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, considerando as três etapas da pesquisa desenvolvida:

[1] Apresentação do quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001);

[2] Apresentação do quadro específico dos artigos com os descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação” publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001);

[3] Identificação dos artigos, dentre os 42 artigos listados a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação”, presentes nos títulos e/ou nas palavras-chave dos trabalhos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), que discutem as questões teórico-metodológicas.

#### **4.1 Quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (CP) (1971-2001)**

A proposta deste item é descrever todas as etapas do trabalho de pesquisa, detalhando, de forma pormenorizada, os diferentes estágios da investigação.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa desenvolvida serão descritos a seguir, considerando os diferentes estágios do trabalho de investigação, iniciada com a exposição do quadro geral de artigos publicados no período 1971-2001.

Anterior à construção do quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), foi de fundamental importância selecionar, organizar, consultar as versões impressas dos sumários e dos artigos<sup>55</sup> do referido periódico, versões disponibilizadas pelas bibliotecas da Faculdade de Educação da

---

<sup>55</sup> O manuseio do material impresso permite destacar que, ao longo da sua trajetória, a estrutura do *Cadernos de Pesquisa* passou por mudanças, no que diz respeito à parte gráfica. O próprio site do CP disponibiliza as imagens das capas.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>56</sup>, setor de periódicos. Ainda, nesse processo, observei o formato eletrônico dos artigos, tendo em vista a identificação de informações<sup>57</sup> não presentes em versão eletrônica e/ou impressa. Os artigos em formato eletrônico estão disponíveis nos seguintes portais:

- Portal Fundação Carlos Chagas (FCC);
- Portal Biblioteca Ana Maria Poppovic;
- Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO);
- Portal Educ@, publicações online, metodologia SciELO.

Com relação ao formato eletrônico dos artigos publicados, os portais Fundação Carlos Chagas, Biblioteca Ana Maria Poppovic, Educ@ disponibilizam os artigos em formato completo, desde 1971, e o portal SciELO, desde 1999.

Deste modo, na primeira etapa da presente pesquisa, os artigos em versão impressa foram selecionados, levando-se em consideração os objetivos das seções, conforme segue no Quadro 16.

---

<sup>56</sup> Anterior às visitas à Biblioteca da UFRJ, consultei as versões impressas na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e identifiquei que estavam faltando alguns números do periódico *Cadernos de Pesquisa*. A biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), setor de periódicos, disponibiliza todas as versões impressas do *Cadernos de Pesquisa*, 1971-2001. Realizei as visitas, ao longo do ano de 2014. No processo de investigação, elaborei fotocópias das capas e dos sumários de todas as edições, no período 1971-2001, e igualmente, de todos os artigos que trazem os descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, nos títulos e/ou nas palavras-chave.

<sup>57</sup> No manuseio do material empírico, identifiquei a indisponibilidade do sumário do número 40 no portal Educ@. A resolução do problema foi possível, a partir de contato realizado com a coordenação da biblioteca da Fundação Carlos Chagas (FCC), nos meses de agosto e de setembro de 2014, via correio eletrônico. A biblioteca disponibilizou o formato do sumário em pdf, e posteriormente, atualização do portal Educ@. Com relação às versões impressas disponibilizadas pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) as capas de alguns exemplares estavam em processo de deterioração. O único desencontro em versão eletrônica identificado foi a falta de indicação dos sumários das seções: *Simpósio* (número 49, maio 1989), *Seminário* (número 53, maio 1985), *Pesquisa em educação* (n.55, novembro 1985). Ao contrário, na versão impressa consta o indicativo das seções referenciadas.

Quadro 16 - Seções<sup>58</sup> dos artigos selecionados do periódico *Cadernos de Pesquisa*

Seção	Objetivo
Artigos	Divulgar estudos e pesquisas em andamento ou concluídos
Número especial	Divulgar artigos a partir de temática selecionada pela editoria do periódico <i>Cadernos de Pesquisa</i>
Pesquisas	Divulgar resultados de trabalhos investigativos
Pesquisa em Educação	Divulgar artigos referentes aos estudos e às pesquisas na área da Educação
Seminário	Divulgar artigos oriundos de Seminário
Simpósio	Divulgar artigos oriundos de Simpósio
Temas em Debate	Divulgar artigos originais, oriundos de trabalhos de comunicação, mesa redonda, referentes às discussões atuais de diferentes temáticas
Tema em Destaque	Divulgar artigos sobre políticas públicas ou temas emergentes
Outros temas	Divulgar artigos, considerando as diferentes temáticas propostas pela editoria do <i>Cadernos de Pesquisa</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

No trabalho de identificação, levantamento e seleção dos artigos da primeira etapa do trabalho científico com o periódico *Cadernos de Pesquisa*, considere as seguintes seções: *Artigos*, *Número Especial*, *Pesquisas*, *Pesquisa em Educação*, *Seminário*, *Simpósio*, *Temas em Debate*, *Tema em Destaque*, *Outros Temas*. As seções intituladas *Planejamento Educacional*, *Resenhas*, *Depoimento*, *Entrevista*, *Relatos de experiência*, *Informe*, *Entrevista* e *Espaço Plural* não fizeram parte do levantamento, devido às suas naturezas e objetivos.

No levantamento dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001) e no manejo do material em versão impressa, trabalho realizado na primeira etapa da presente pesquisa, cabem observações: [1] a indicação do volume nas edições do periódico *Cadernos de Pesquisa* foi iniciada, em 2004, a partir do volume 24; [2] a inclusão de palavras-chave pelo/pelos autor/autores dos artigos começou a ser exigida, a partir do número 80 (fev. 1992), pois, anteriormente, as palavras-chave eram selecionadas pela editoria da própria Fundação Carlos Chagas (FCC); [3] a publicação do índice de autores e de assuntos está disponível nas edições: número 50 (1971-1984), número 72 (1989), número 84 (1991-1992); [4] a seção “Tema em Destaque”, passou a ser dedicada à temática *pesquisa em*

<sup>58</sup> Atualmente, ano de 2017, a apresentação dos artigos do periódico *Cadernos de Pesquisa* está organizada, conforme as políticas de seção. As seções são: Artigos, Destaque Editorial, Editorial, Entrevista, Espaço Plural, Outros Temas, Resenhas, Temas em Debate, Tema em Destaque, Errata, Nominata anual de Pareceristas, Agradecimentos a Pareceristas, Tema em Destaque - Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas, Tema em Destaque - Feminização e desafios às carreiras das profissionais: engenharia, advocacia e medicina, Tema em Destaque - Mulheres em carreiras de prestígio: conquista e desafios à feminização, Tema em Destaque - Didática e formação de professores, Tema em Destaque – Alteridade e Educação, Tema em Destaque – Repensando “o social”: diálogos com Pierre Bourdieu e Serge Moscovici, Glória Maria Santos Pereira.

*educação*, a partir da publicação do número 113, edição maio-ago. 2001; [5] as versões impressas do periódico *Cadernos de Pesquisa*, em específico, os números 1 (jul. 1971), 2 (nov. 1971) e 3 (março 1972), não indicam as seções dos artigos publicados.

O desenvolvimento da primeira etapa do levantamento dos artigos publicados no *CP* (1971-2001), etapa que se constituiu na elaboração do quadro geral com a indicação da referência bibliográfica de cada artigo (número, volume, ano de publicação, nome do autor/autores, título do artigo, palavras-chave) foi fundamental<sup>59</sup>, permitindo o prosseguimento do trabalho de identificação do material empírico.

A segunda etapa da investigação, etapa mais específica, compreendeu o levantamento geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, considerando os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação”, no período 1971-2001.

O Quadro 17 permite a visualização do quantitativo geral referente aos números, números suplementares e artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2001<sup>60</sup>. Foram publicados 114 números, 4 números suplementares, sem indicação de volumes, 853 artigos.

Quadro 17 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo geral de artigos (1971-2001)

Números publicados	Números suplementares	Volumes	Artigos
114	4 (n.35 /1980; n.43 / 1982; n.49/ 1984; n.55 / 1985)	Sem indicação	853

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Considerando o total de 853 artigos, no período 1971-2001 foram identificados 18 descritores recorrentes nos títulos dos artigos. Esses descritores estão indicados, por ordem alfabética, no Quadro 18.

<sup>59</sup> O levantamento geral dos artigos está disponível em pastas virtuais. Tendo em vista, o objetivo da presente pesquisa, compreendo que não se faz necessário anexar o quadro com a relação dos artigos publicados no período 1971-2001.

<sup>60</sup> Até o presente momento, ano de 2017 (v.47, n. 166, out./dez.2017), *Cadernos de Pesquisa*, publicou, 166 números, 13 volumes, volume 34 ao 47.

Quadro 18 - *Cadernos de Pesquisa*: levantamento dos descritores recorrentes nos títulos dos artigos (1971-2001)

Período 1971-2011	Descritores
	Alfabetização
	Avaliação educacional
	Currículo
	Educação básica
	Ensino superior
	Educação de adultos
	Ensino Profissional
	Família
	Formação de professores
	Leitura
	Mulher
	Papéis sexuais
	Planejamento educacional
	Políticas educacionais
	Relações raciais
	Tecnologia educacional
	Trabalho
	Vestibular

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

As 9 temáticas recorrentes, indicadas junto ao descritor *Pesquisa*, nos títulos dos artigos, estão relacionadas, por ordem alfabética, no Quadro 19.

Quadro 19 - *Cadernos de Pesquisa*: levantamento das temáticas recorrentes, considerando o descritor “pesquisa” presente nos títulos dos artigos (1971-2001)

Período 1971-2011	Descritores
	Conhecimento
	Ciência
	Educação Infantil
	Ensino
	Formação docente
	Metodologia
	Políticas
	Professor
	Universidade

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

A partir da primeira etapa de identificação da produção científica, compreendendo o período 1971-2001, com base nas versões impressas dos exemplares do periódico *Cadernos de Pesquisa*, foram indicadas as seções selecionadas; o quantitativo geral; o levantamento dos descritores recorrentes nos títulos; o levantamento das temáticas recorrentes, considerando o descritor “pesquisa” presente nos títulos.

A segunda etapa da pesquisa foi dedicada não só à identificação dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971- 2001, bem como à

construção de um quadro mais específico, na medida em que foram reunidos os 42 artigos, num universo de 853 artigos, que trazem em seus títulos e/ou em suas palavras-chave, os descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”.

#### 4.2 A “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação” no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP) (1971-2001)*

Na segunda etapa do levantamento dos artigos a serem analisados, foram identificados 42 artigos, considerando os descritores “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação” registrados nos títulos e/ou nas palavras-chave, no período 1971 – 2001. No Quadro 20, constam os dados bibliográficos<sup>61</sup> de cada artigo - número, mês, ano de publicação, nome/nomes do/dos autor/autores, título, descritor “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” - por ordem cronológica de publicação.

Quadro 20 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos com os descritores “pesquisa educacional” e/ou “pesquisa em educação” registrados nos títulos e/ou nas palavras-chave (1971-2001)

N. e data	Autor (a)/ (es)	Título do artigo	Descritor (es)
N. 1 jul./71	Aparecida Joly Gouveia	A pesquisa educacional no Brasil	Título: pesquisa educacional
N. 5 abr./73	Carlos Muñoz Izquierdo	Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina	Título: pesquisa educacional
N. 5 abr./73	Ernesto Schiefelbein	A comunicação entre os centros de pesquisa educacional	Título: pesquisa educacional
N. 13 jun./75	Carmem Barroso	O ensino através do computador e a pesquisa educacional	Título: pesquisa educacional
N. 16 março/76	Adolpho Ribeiro Netto	Estímulos à pesquisa educacional	Título: pesquisa educacional
N. 16 março/76	Heraldo Marelím Vianna	Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional	Título: pesquisa educacional
N. 16 março/76	Maria Laura P. Barbosa Franco e Maria Amélia Azevêdo Goldberg	Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras	Título: pesquisa educacional
N. 17 jun./76	Maria Amélia Azevêdo Goldberg	Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação?	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 19 dez./76	Aparecida Joly Gouveia	A pesquisa sobre a educação no Brasil: de 1970 para cá	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 35 nov./80	Ernesto Schiefelbein e John Simmons	Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.40 fev./82	Bernardete Angelina Gatti	Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade	Título: pesquisa educacional
N. 44 fev./83	Bernardete Angelina Gatti	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981	Título: pesquisa em educação
N. 45	Any Dutra Coelho da	Contribuição das revisões de pesquisa	Palavra-chave:

<sup>61</sup> As referências bibliográficas dos artigos analisados no *Cadernos de Pesquisa (1971-2001)* constam no Anexo 2.

maio/83	Rocha	internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau	pesquisa educacional
N. 46 ago./83	Carmem Barroso	Estatística e pesquisa: encontros e desencontros	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 46 ago./83	Guiomar Namó de Mello	A pesquisa educacional no Brasil	Título: pesquisa educacional
N. 49 maio/84	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Estudo de caso: seu potencial na educação	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 49 maio/84	Michel Jean-Marie Thiollent	Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 50 ago./84	Oyara Petersen Esteves	Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje. Que caminho tomar?	Título: pesquisa educacional
N. 51 nov./84	Maria Laura P. Barbosa Franco	Pesquisa educacional: algumas reflexões	Título: pesquisa educacional
N. 53 maio/85	Guiomar Namó de Mello	Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau	Título: pesquisa educacional
N. 55 nov./85	Pedro Demo	Qualidade e representatividade da pesquisa em educação	Título: pesquisa em educação
N. 55 nov./85	Sofia Lerche Vieira	A pesquisa em educação no Brasil - conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades	Título: pesquisa em educação
N. 55 nov./85	Cláudio Salm; Mirian Jorge Warde; Maria Umbelina Caiafa Salgado	Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. Ensino de 2º grau	Título: pesquisa educacional
N. 64 fev./88	Cristina Bruschini e Tina Amado	Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério	Palavra-chave: pesquisa educacional
N. 64 fev./88	Menga Lüdke	Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação	Título: pesquisa em educação
N. 67 nov./88	Evaldo Vieira	Pesquisa em educação: quando se é específico?	Título: pesquisa em educação
N. 77 maio/91	Alda Judith Alves-Mazzotti	O planejamento de pesquisas qualitativas em educação	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.80 fev./92	Bernardete Angelina Gatti	Pesquisa em educação: um tema em debate	Título: pesquisa em educação
N.81 maio/92	Jacques Velloso	Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios	Título: pesquisa educacional
N.81 maio/92	Silke Weber	A produção recente na área da educação	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.83 nov./92	Osmar Fávero; José Silverio Baia Horta; Gaudêncio Frigotto	Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.88 fev./94	Maria M. Malta Campos e Osmar Fávero	A pesquisa em educação no Brasil	Título: pesquisa em educação
N.90 ago./94	Maria C. Vorraber Costa	Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos	Título: pesquisa em educação
N.94 ago./95	Sandra M. Zákia L. Sousa	Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.96 fev./96	Alda Judith Alves-Mazzotti	O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação	Título: pesquisa em educação
N.100 março/97	Alfredo Rojas Figueroa	Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.102 nov./97	Kenneth N. Ross	Pesquisa e política: uma mistura complexa	Palavra-chave: pesquisa educacional
N.103 março/98	Vera Henriques	Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações	Palavra-chave: pesquisa

			educacional
N.113 jul./01	Alda Judith Alves-Mazzotti	Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação	Título: pesquisa em educação Palavra-chave: pesquisa educacional
N.113 jul./01	Bernardete Angelina Gatti	Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo	Título: pesquisa educacional
N.113 jul./01	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade	Título: pesquisa em educação
N.114 nov./01	Rosa Maria Bueno Fischer	Foucault e a análise do discurso em educação	Palavra-chave: pesquisa educacional

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

No Quadro 21 é disponibilizado o quantitativo de artigos com os descritores “pesquisa educacional” e/ou “pesquisa em educação” registrados nos títulos ou nas palavras-chave (1971-2001), de acordo com cada seção do periódico *Cadernos de Pesquisa*. É possível observar o maior quantitativo de artigos publicado na seção *Artigos*, 19 artigos; na seção *Temas em Debate*, 10 artigos; em *Tema em Destaque*, 3 artigos; e, nas seções *Pesquisa em Educação*, *Seminário*, *Simpósio*, *Outros Temas*, e *Não Indicada*, 2 artigos.

Quadro 21 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de artigos, com os descritores “pesquisa educacional” e/ou “pesquisa em educação” registrados nos títulos e/ou nas palavras-chave (1971-2001), considerando as seções selecionadas

Seção	Quantitativo
Não Indicada	2
Artigos	19
Pesquisa em Educação	2
Seminário	2
Simpósio	2
Temas em Debate	10
Tema em Destaque	3
Outros Temas	2
<b>Total</b>	<b>42</b>

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

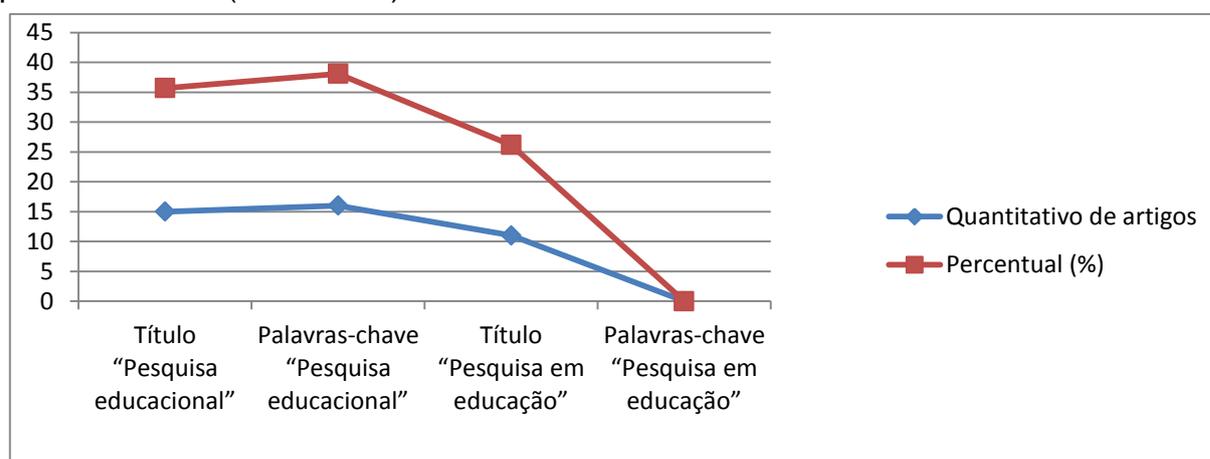
O quantitativo e o percentual de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação”, estão expostos na Tabela 1 e no Gráfico 1. A produção maior de artigos, 16 artigos, que correspondem a 38,10% do universo de 42 artigos, registra os termos “pesquisa educacional” no rol das palavras-chave; em seguida, 15 (35,71%) artigos anotam nos seus títulos, os termos “pesquisa educacional”; continuando, 11 artigos (26,19%) trazem no título os termos “pesquisa em educação”, e, nenhum artigo foi encontrado, com os termos “pesquisa em educação” na relação de palavras-chave.

Tabela 1 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo e percentual de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e/ou palavras-chave (1971-2001)

Descritor	Quantitativo de artigos	Percentual (%)
Título “Pesquisa educacional”	15	35,71
Palavras-chave “Pesquisa educacional”	16	38,10
Título “Pesquisa em educação”	11	26,19
Palavras-chave “Pesquisa em educação”	0	0
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Gráfico 1 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo e percentual de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)



Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

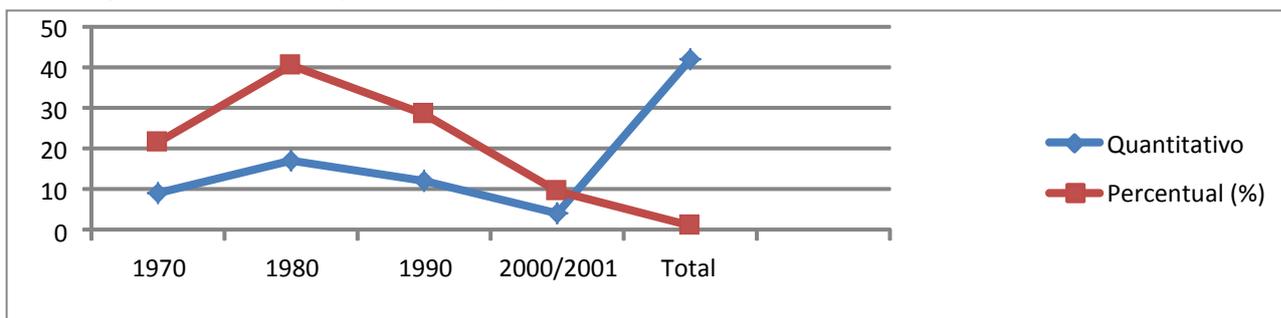
O quantitativo e o percentual de artigos por décadas estão na Tabela 2 e no Gráfico 2. Na década de 80 foi encontrado o maior quantitativo e o percentual de artigos, considerando o total de 42 artigos: 17 artigos (40,48%); em seguida, a década de 90, 12 artigos (28,57%); após, a década de 70, 9 artigos (21,43%), e nos anos 2000, 2001, 4 artigos (9,52%).

Tabela 2 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo e percentual de artigos por décadas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Década/ano	Quantitativo	Percentual (%)
1970	9	21,43
1980	17	40,48
1990	12	28,57
2000/2001	4	9,52
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Gráfico 2 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo e percentual de artigos por décadas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)



Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

É possível observar no Quadro 22, o quantitativo de autorias masculinas, femininas, sendo predominante a autoria feminina individual, 26; em sequência, a autoria masculina individual, com 10 artigos. Considerando os textos com co-autorias, foram encontrados 2 artigos, cada um, por 2 autoras e 1 co-autoria masculina. Foram localizados 2 textos com 3 autores, sendo 1 com autorias femininas e outro com autorias masculinas.

Quadro 22 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de autorias masculinas, femininas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Autorias de artigos	Individual	Dois autores	Três autores
Feminina	26	2	1
Masculina	10	1	1
Feminina e masculina	--	1	--
<b>Total</b>	36	4	2

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

O Quadro 23 indica o quantitativo de autores com maior produção de artigos. Nas décadas de 1970, 1980, 1990, o quantitativo foi de 2 artigos, sendo 2 autorias na década de 70 (Aparecida Joly Gouveia, Maria Amélia Azevêdo Goldberg), 2 artigos, na década de 1980, com 2 autorias (Bernardete Angelina Gatti, Guiomar Namó de Mello), 2 artigos na década de 1990, com 2 autorias (Alda Judith Alves-Mazzotti, Osmar Fávero), e nos anos 2000/2001, 1 artigo, considerando quatro autorias (Bernardete Angelina Gatti, Mari Eliza Dalmazo Afonso de André, Alda Judith Alves-Mazzotti, Rosa Maria Bueno Fischer).

Quadro 23 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de autores com maior produção de artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

<b>Década/ano</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Quantitativo</b>
1970	Aparecida Joly Gouveia	2
	Maria Amélia Azevêdo Goldberg	
1980	Bernardete Angelina Gatti	2
	Guiomar Namó de Mello	
1990	Alda Judith Alves-Mazzotti	2
	Osmar Fávero	
2000/2001	Bernardete Angelina Gatti	1
	Marli Eliza Afonso de André	
	Alda Judith Alves-Mazzotti	
	Rosa Maria Bueno Fischer	

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Com relação aos artigos com maior quantitativo de páginas, na década de 1970, o artigo intitulado “A pesquisa educacional no Brasil”, de Aparecida Joly Gouveia é composto por 48 páginas; na década de 1980, dois artigos, um de autoria de Ernesto Schiefelbein e John Simmons, “Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento”, e outro de Cláudio Salm, Mirian Jorge Warde, Maria Umbelina Caiafa Salgado, “Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação, Ensino de 2º grau”, com 18 páginas; na década de 1990, o artigo de Vera Henriques, “Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações”, com 18 páginas, e nos anos 2000/2001, o artigo de Rosa Maria Bueno Fischer, “Foucault e a análise do discurso em educação”, com 26 páginas. Esses dados estão expostos no Quadro 24.

Quadro 24 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos com maior quantitativo de páginas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

<b>Década/ano</b>	<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>páginas</b>
1970	Aparecida Joly Gouveia	“A pesquisa educacional no Brasil”	48
1980	Ernesto Schiefelbein e John Simmons	“Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento”	18
	Cláudio Salm; Mirian Jorge Warde; Maria Umbelina Caiafa Salgado	“Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação, Ensino de 2º grau”	
1990	Vera Henriques	“Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações”	18
2000/2001	Rosa Maria Bueno Fischer	“Foucault e a análise do discurso em educação”	26

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Por outro lado, no Quadro 25 estão relacionados os artigos com menor quantitativo de páginas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001). Na década de 1970, um artigo de Adolpho Ribeiro Netto intitulado “Estímulos à pesquisa educacional” tem 1 página. Na década de 1980, o artigo de Carmen Barroso, “O ensino através do computador e a pesquisa educacional”, o texto de Mega Lüdke, “Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação” e o trabalho de Evaldo Vieira, “Pesquisa em educação: quando se é específico?”, são escritos em duas páginas. Em 1990, o artigo de Bernardete Angelina Gatti, “Pesquisa em educação: um tema em debate” e de Marisa C. Vorraber Costa, “Pesquisa em educação: concepções de ciência” tratam suas temáticas em 5 páginas, e nos anos 2000-2001 o artigo de Alda Judith Alves-Mazzotti, “Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação” aparece com 11 páginas.

Quadro 25 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos com menor quantitativo de páginas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Década/ano	Autoria	Título	Páginas
1970	Adolpho Ribeiro Netto	“Estímulos à pesquisa educacional”	1
1980	Carmem Barroso	“O ensino através do computador e a pesquisa educacional”	2
	Menga Lüdke	“Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação”	
	Evaldo Vieira	“Pesquisa em educação: quando se é específico?”	
1990	Bernardete Angelina Gatti	“Pesquisa em educação: um tema em debate”	5
	Marisa C. Vorraber Costa	“Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos”	
2000/2001	Alda Judith Alves-Mazzotti	“Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação”	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

Considerando as instituições de filiação dos autores que publicaram acima de dois artigos, a Fundação Carlos Chagas (FCC) é a que tem mais artigos publicados, 12 artigos; em seguida, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 5 artigos; na sequência, o Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IEASE/FGV) e a Universidade de Brasília (UnB), 4 artigos; e, por fim, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e a

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 3 artigos, conforme exposto no Quadro 26.

Quadro 26 - *Cadernos de Pesquisa*: instituições de filiação dos autores que publicaram acima de dois artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Instituição	Quantitativo de artigos
Fundação Carlos Chagas (FCC/SP)	12
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	5
Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IEASE/FGV)	4
Universidade de Brasília (UnB)	4
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	3
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

O Quadro 27 reúne as instituições internacionais, de origem dos autores que publicaram artigos no periódico *Cadernos de Pesquisa*. 1 artigo foi enviado para publicação por um autor cuja instituição de filiação é o Centro de Estudos Educacionais/México; 1 artigo foi escrito por autor filiado ao Programa Interdisciplinar de Pesquisas Educacionais/Chile; e 1 artigo foi apresentado por um autor ligado à Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)/Chile.

Quadro 27 - *Cadernos de Pesquisa*: instituições de proveniência internacional que publicaram artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Instituição	Quantitativo de artigos
Centro de Estudos Educacionais/ México	1
Programa Interdisciplinar de Pesquisas Educacionais/Chile	1
Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)/Chile	1
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaborado por Almeida (2018).

Considerando o trabalho realizado na segunda etapa da pesquisa - reunião e organização das informações gerais sobre os artigos selecionados para análise – a terceira etapa da pesquisa compreendeu a reunião, organização e classificação dos 42 artigos a serem analisados quanto aos seus aspectos teórico-metodológicos.

### **4.3 A questão teórico-metodológica no periódico *Cadernos de Pesquisa* (CP) (1971-2001)**

Após a primeira e segunda etapas do levantamento do material empírico, a terceira etapa de coleta do material de análise foi dedicada à identificação dos artigos que discutem as questões teórico-metodológicas.

Lembrando que o critério de seleção e identificação dos artigos que constituem o universo da pesquisa foi a presença dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), e assim, foram agrupados 42 artigos.

Os dados levantados foram os seguintes: o quantitativo de artigos, de livros e de trabalhos apresentados mais referenciados nos artigos, o quantitativo de artigos por décadas que não apresentam referências bibliográficas, os artigos que tratam especificamente sobre metodologias ou técnicas da pesquisa educacional, o quantitativo de artigos que referencia as questões metodológicas, técnicas da pesquisa educacional, os artigos que indicam a metodologia ou procedimento ou técnica de pesquisa em sua elaboração e os artigos, que apresentam críticas teórico-metodológicas à investigação educacional.

No Quadro 28 estão expressos os artigos, livros, trabalhos apresentados mais referenciados nos 42 artigos. O artigo de Aparecida Joly Gouveia, publicado em 1971, foi referenciado em 7 artigos; com relação ao seu trabalho publicado em 1976, esse foi citado em 6 artigos; o texto de Miriam Jorge Warde (1990) foi considerado em 5 artigos; os artigos de Bernardete Angelina Gatti (1983), Maria Laura P. B. Franco (1988), Sérgio Luna (1988) foram citados em 4 artigos; o livro de Y.S. Lincoln & E. G. Guba (1985), o artigo de J. K. Smith & L. Heshusius (1986) aparecem como referências em 3 artigos; o texto de Luiz Antônio Cunha (1978), o artigo de R. E. Stake (1978), o trabalho apresentado de J. A. Dawson (1982), o artigo de Pedro Demo (1985), o livro de Menga Lüdke & Marli André (1986), o artigo de Pedro Goergen (1986), o artigo de Bernardete Gatti (1987), o artigo de Menga Lüdke (1988), o artigo de Claudia Fonseca (1999) estão presentes nas referências bibliográficas de 2 artigos. As referências referenciadas datam das décadas de 1970, 1980, 1990.

Quadro 28 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de artigos, livros, trabalhos apresentados mais referenciados nos artigos, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Referência bibliográfica do artigo, livro, trabalho apresentado	Quantitativo de artigos, livros, trabalho apresentados, o qual o referenciou
GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, (1): 1-48, jul.1971.	7
GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação No Brasil: de 1970 para cá. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, (19):75-80, dez. 1976.	6
WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , n.73, p.67-75, maio 1990.	5
GATTI, Bernardete A. A Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. <i>Cad. Pesqui.</i> , n.44, p.3-17, fev. 1983.	4
FRANCO, Maria Laura P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, (66): 75-80, ago. 1988.	4
LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, (66): 70-4, ago. 1988.	
LINCOLN, Y.S. & GUBA, E. G. <i>Naturalistic inquiry</i> . Beverly Hills, Sage Publ., 1985.	3
SMITH, J.K & HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. <i>Educational Researcher</i> , 14 (1), jan. 1986.	
CUNHA, Luiz Antônio. <i>O (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação</i> . Brasília: CAPES, 1978, p.3-15.	2
STAKE, R. E. The Case study method in social inquiry. <i>Educational Researcher</i> , v. 7, n.2, 1978.	
DAWSON, J. A. <i>Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?</i> Trabalho apresentado no Encontro Annual da AERA, New York, 1982.	
DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade de pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , n. 55, p. 76-84, nov. 1985.	
LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. <i>Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas</i> , São Paulo, EPU, 1986.	
GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades e perspectivas. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v.5, n.31, p.1-18, jul./set.1986.	
GATTI, Bernardete Angelina. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v. 68, n.159, p.279-88, maio/ago., 1987.	
LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , n. 64, p.61-3, fev. 1988.	
FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 19, p, 58-78, jan./abr. 1999.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

Com relação ao quantitativo de artigos, por décadas, os quais não apresentam referências bibliográficas, estes são indicados no Quadro 29. São 4 artigos da década de 1970 - Aparecida Joly Gouveia (1971), Carmen Barroso (1975), Adolpho Ribeiro Netto (1976), Aparecida Joly Gouveia (1976); 4 artigos

publicados nos anos 80 - Bernardete Gatti (1983), Guiomar Namó de Mello (1983), Cláudio Salm; Miriam Warde; Maria Caiafa Salgado (1985), Evaldo Vieira (1988) e 1 artigo da década de 1990, de Kenneth Ross (1997). Ao total foram identificados 9 artigos sem indicação de bibliografia de apoio.

Quadro 29 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de artigos, por décadas os quais não apresentam referências bibliográficas, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Década/ano	Referência bibliográfica do artigo	Quantitativo total
1970	GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 1, p.1-20, jul. 1971.	4
	BARROSO, Carmen. O ensino através do computador e a pesquisa educacional. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.13, p.69-71, jun. 1975.	
	RIBEIRO NETTO, Adolpho. Estímulos à pesquisa educacional. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.16, p.72-73, mar. 1976.	
	GOUVEIA, Aparecida Joly. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.19, p.75-79, dez. 1976.	
1980	GATTI, Bernardete Angelina. A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. <i>Cad. Pesq.</i> , São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.	4
	MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.	
	SALM, Cláudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. Ensino de 2º grau. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.55, p.31-49, nov.1985.	
	VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico? <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.67, p.56-58, nov.1988.	
1990	ROSS, Kenneth N. Pesquisa e política: uma mistura complexa. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.102, p.187-193, nov.1997.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

No que concerne aos artigos que tratam, especificamente, sobre metodologias ou técnicas da pesquisa educacional, estes são apresentados no Quadro 30. Os 7 artigos datam das décadas de 80, 90, ano de 2001, e as temáticas específicas abordadas são: Carmen Barroso (1983), a técnica estatística, Marli André (1984), o estudo de caso, Michel Thiollent (1984), Menga Lüdke (1988), Alda Alves-Mazzotti (1991), os aspectos metodológicos referentes à qualidade e a quantidade, Alda Alves-Mazzotti (1996), as tendências metodológicas na pesquisa educacional, Rosa Maria Bueno Fischer (2001) sobre a análise do discurso.

Quadro 30 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos que tratam especificamente sobre metodologias ou técnicas da pesquisa educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

<b>Referência bibliográfica do artigo</b>	<b>Temáticas abordadas</b>
BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.46, p.72-74, ago.1983.	- Técnica de pesquisa: Estatística
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.	- Metodologia: Estudo de caso
THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.49, p.45-50, maio 1984.	- Metodologia: Aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa educacional e social
LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p. 61-63, fev.1988.	- Metodologia: Aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa educacional
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.	- Metodologia: Aspectos qualitativos da pesquisa educacional
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 96, p.15-23, fev.1996.	- Metodologia: Tendências metodológicas na pesquisa educacional
FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.114, p.197-233, nov.2001.	- Metodologia: Análise do discurso

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

O Quadro 31 indica os artigos, os quais se pautam em artigos, livros, trabalhos referentes às questões metodológicas, às técnicas da pesquisa educacional e às temáticas abordadas nos textos. Carmen Barroso (1983) recorreu a 1 referência; Marli André (1984) informou 6 referências; Pedro Demo (1985) registrou 2 referências; Menga Lüdke (1988) trabalhou com 4 referências; Alda Alves-Mazzotti (1991) trouxe 11 referências; Michel Thiollent (1983) citou 3 referências; Bernardete Gatti (1992) indicou 10 referências; Silke Weber (1992) apresentou 3 referências; Alda Alves-Mazzotti (1996), como no seu texto de 1991, trouxe 11 referências; Alda Alves-Mazzotti (2001) mencionou 5 referências; Bernardete Gatti (2001) especificou 5 referências e Marli André (2001) assinalou 10 referências. As referências completas dos artigos, livros trabalhos referentes às questões metodológicas constam no Anexo 3.

Quadro 31 - *Cadernos de Pesquisa*: quantitativo de artigos, os quais se pautam em outros artigos, livros, trabalhos referentes às questões metodológicas, técnicas da pesquisa educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Referência bibliográfica do artigo	Temáticas abordadas Dos artigos, livros, trabalhos citados	Quantitativo de artigos livros, trabalhos citados
BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.46, p.72-74, ago.1983.	- Estatística - Análise e medição de fator	1
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso	6
DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 55, p.76-80, nov. 1985.	- Pesquisa participante	2
LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p. 61-63, fev.1988.	- Pesquisa quantitativa - Pesquisa qualitativa	4
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.	- Pesquisa qualitativa - Etnografia	11
THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.49, p.45-50, maio 1984.	- Pesquisa qualitativa - Pesquisa social	3
GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em educação: um tema em debate. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 80, p. 106-11, fev. 1992.	- Pesquisa quantitativa - Pesquisa qualitativa - Pesquisa social - Estudo de caso	10
WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.	- Pesquisa qualitativa - Pesquisa participante	3
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 96, p.15-23, fev.1996.	- Pesquisa quantitativa - Pesquisa qualitativa - Pesquisa social - Desenhos experimentais e quase-experimentais - Etnografia	11
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.113, p.39-50, jul.2001.	- Pesquisa qualitativa - Estudo de caso	5
GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.	- Pesquisa qualitativa - Pesquisa participante	5
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.	- Pesquisa quantitativa - Pesquisa qualitativa - Estudo de caso	10

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

No Quadro 32 estão listados os 13 artigos, os quais indicam a metodologia ou procedimento ou técnica de pesquisa presentes no desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados são divulgados no artigo. Aparecida Joly Gouveia (1971) optou pelo levantamento de pesquisas realizadas e uso de questionários; Heraldo Vianna (1976) fez revisão de estudos empíricos; Aparecida Joly Gouveia (1976) trabalhou com análise de temas e outros materiais empíricos; Ernesto Schiefelbein e John Simmons (1980) fizeram análise de estudos; Bernardete Gatti (1983) desenvolveu sua pesquisa recorrendo ao levantamento de fontes secundárias, à coleta de dados por entrevistas, ao levantamento da produção de textos em seminários; Any Rocha (1983) se dedicou à análise de trabalhos de pesquisas; Cristina Bruschini e Tina Amado (1988) fizeram revisão da bibliografia recente; Alda Alves-Mazzotti (1991) recorreu à literatura recente; Jacques Velloso (1992) e Silke Weber (1992) realizaram suas pesquisas, através da revisão de bibliografia; Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994) fizeram um levantamento acerca da temática pesquisada; Marisa Vorraber Costa (1994) analisou aspectos centrais sobre sua temática de pesquisa e Sandra Zákia Sousa (1995) explorou estudos sobre o tema investigado.

Quadro 32 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos, os quais indicam a metodologia ou procedimento ou técnica de pesquisa em sua elaboração, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

<b>Referência bibliográfica do artigo</b>	<b>Tipo de metodologia, procedimento, técnica de pesquisa executada</b>
GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 1, p.1-20, jul. 1971.	- Levantamento de pesquisas realizadas - Uso de questionários
VIANNA, Heraldo Marelim. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.16, p.41-47, mar. 1976.	- Revisão de estudos empíricos
GOUVEIA, Aparecida Joly. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.19, p.75-79, dez. 1976.	-Análise de temas e outros materiais empíricos
SCHIEFELBEIN, Ernesto e SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 35, p.53-71, nov. 1980.	- Análise de estudos
GATTI, Bernardete Angelina. A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. <i>Cad. Pesq.</i> , São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.	- Levantamento de fontes secundárias - Coleta de dados por entrevistas -Levantamento da produção de textos em seminários
ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.	- Análise de trabalhos de pesquisas

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p.4-13, fev.1988.	- Revisão de bibliografia recente
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.	- Uso de literatura recente
VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.81, p.5-21, maio 1992.	- Revisão de bibliografia
WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.	- Revisão de bibliografia
CAMPOS, Maria M. Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.88, p.5-17, fev.1994.	- Levantamento acerca da temática
COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 90, p.15-20, 1994.	- Análise de aspectos centrais acerca da temática
SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.94, p.43-49, ago.1995.	- Utilização de estudos sobre a temática

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

Com relação aos artigos, os quais apresentam críticas referentes à investigação educacional, dentre o total de 42 artigos levantados, destaco que 32 fazem críticas à pesquisa educacional. As críticas identificadas são as seguintes: limitação teórico-metodológica, fragilidade na construção da problemática da pesquisa, inconsistências referentes às técnicas, aos métodos e às concepções teóricas. Entre os 42 artigos que apontam problemas na pesquisa educacional estão os trabalhos de Aparecida Joly Gouveia (1971), Carlos Izquierdo (1973), Heraldo Vianna (1976), Maria Laura Franco; Maria Amélia Goldberg (1976), Aparecida Joly Gouveia (1976), Ernesto Schiefelbein e John Simmons (1980), Bernardete Gatti (1982), Bernardete Gatti (1983), Any Dutra Rocha (1983), Carmen Barroso (1983), Guiomar Namó de Mello (1983), Marli André (1984), Michel Thiollent (1984), Oyara Esteves (1984), Maria Laura Franco (1984), Guiomar Namó de Mello (1985), Pedro Demo (1985), Sofia Vieira (1985), Cristina Bruschini; Tina Amado (1988), Menga Lüdke (1988), Evaldo Vieira (1988), Alda Judith Alves-Mazzotti (1991), Bernardete Gatti (1992), Jacques Velloso (1992), Silke Weber (1992), Maria Malta Campos; Osmar Fávero (1994), Marisa Vorraber Costa (1994), Alda Judith Alves-Mazzotti (1996), Vera Henriques (1998), Alda Judith Alves-Mazzotti (2001), Marli André

(2001), Bernardete Gatti (2001). O Quadro 33 elenca os artigos que formulam críticas à pesquisa educacional.

Quadro 33 - *Cadernos de Pesquisa*: artigos, os quais apresentam críticas à investigação educacional, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

<b>Referência bibliográfica do artigo</b>
GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, (1): 1-48, jul.1971.
IZQUIERDO, Carlos Muñoz. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.5, p.3-18, abr.1973.
VIANNA, Heraldo Marelim. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.16, p.41-47, mar. 1976.
FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.16, p.74-80, mar. 1976.
GOUVEIA, Aparecida Joly. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.19, p.75-79, dez. 1976.
SCHIEFELBEIN, Ernesto e SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 35, p.53-71, nov. 1980.
GATTI, Bernardete Angelina. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.40, p. 3-14, fev. 1982.
GATTI, Bernardete Angelina. A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978 - 1981. <i>Cad. Pesqui.</i> São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.
ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.
BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.46, p.72-74, ago.1983.
MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.
THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.49, p.45-50, maio 1984.
ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje. Que caminho tomar? <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.50, p.3-14, ago. 1984.
FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.51, p.84-87, nov.1984.
MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.
DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 55, p.76-80, nov. 1985.
VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em educação no Brasil - conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.55, p. 81-84, nov.1985.
BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p.4-13, fev.1988.
LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p. 61-63, fev.1988.
VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico? <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.67, p.56-58, nov.1988.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.
GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em educação: um tema em debate. <i>Cad. Pesqui.</i> , São

Paulo, n. 80, p. 106-11, fev. 1992.
VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.81, p.5-21, maio 1992.
WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.
CAMPOS, Maria M. Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.88, p.5-17, fev.1994.
COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 90, p.15-20, 1994.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 96, p.15-23, fev.1996.
HENRIQUES, Vera. Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.103, p.81-99, mar.1998.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.
GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaborado por Almeida (2018).

Em termos de síntese, o trabalho empírico de levantamento dos artigos foi realizado em três etapas, compreendendo a identificação, a organização e a descrição do debate teórico-metodológico na pesquisa educacional, debate apresentado nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2001.

A primeira etapa da pesquisa foi dedicada à identificação e à descrição do periódico *Cadernos de Pesquisa*. Nessa etapa destinada à apresentação do quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), alguns aspectos que informam sobre o periódico foram sinalizados. A segunda etapa do trabalho empírico identificou, de forma detalhada, os artigos a serem analisados. Nessa segunda etapa foram assinalados aspectos gerais dos 42 artigos, universo da pesquisa. A terceira etapa de organização e descrição do material empírico considerou diferentes aspectos do debate teórico-metodológico que foram identificados nos 42 artigos selecionados para análise.

A opção por uma descrição pormenorizada do material empírico é justificada pela preocupação em apreender as diferentes informações sobre o material empírico da pesquisa, embora alguns desses dados não digam respeito diretamente às questões dessa pesquisa. Considerando, então, os resultados obtidos com o levantamento, identificação e descrição do material empírico, é possível responder às questões centrais da pesquisa: como a pesquisa educacional é apresentada,

analisada? Como as questões teórico-metodológicas são discutidas? Quais as principais críticas à investigação educacional apresentadas nas análises publicadas? As análises serão expostas no próximo capítulo.

## 5 ANÁLISES SOBRE A “PESQUISA EDUCACIONAL”, “PESQUISA EM EDUCAÇÃO” E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO PERIÓDICO *CADERNOS DE PESQUISA (CP)* (1971-2001)

O levantamento da produção científica apresentado no capítulo anterior, indicou, dentre outros resultados, o total de 42 artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), os quais possuem os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” em seus títulos e/ou palavras-chave, os tipos de abordagens de artigos (discussão teórica, discussão reflexiva, discussão metodológica, resultados de pesquisa), os artigos que tratam, especificamente, sobre metodologias ou técnicas da pesquisa educacional, os artigos que apresentam críticas à investigação educacional, sendo o total de 32.

Considerando o levantamento da produção científica realizado foi possível apresentar resultados empíricos, concernentes às questões da presente pesquisa, questões as quais serão analisadas neste capítulo. Sendo assim, o objetivo do presente capítulo é responder às questões elaboradas, ou ainda, o problema de pesquisa, a saber: [1] como a pesquisa em educacional é apresentada e analisada? [2] Como as questões teórico-metodológicas são discutidas? [3] Quais as principais críticas à investigação educacional apresentadas nas análises publicadas?

As análises dos 42 artigos identificados serão realizadas, com base na ordem de publicação cronológica dos artigos e da seguinte forma: a indicação de como a pesquisa educacional é apresentada e analisada, como as questões teórico-metodológicas são discutidas e as principais críticas à investigação educacional.

### 5.1 Análises dos artigos publicados no periódico *Cadernos Pesquisa* (1971-2001)<sup>62</sup>

Aparecida Joly Gouveia (1971) em “A pesquisa educacional no Brasil”, indica os caminhos trilhados na pesquisa educacional no país. Apresenta as três fases

---

<sup>62</sup> Os artigos, os quais não apresentam discussão sobre as questões teórico-metodológicas e críticas à investigação educacional serão expostos apenas a apresentação geral, ou ainda, como a pesquisa educacional foi apresentada.

históricas da pesquisa educacional, assim como expressa o que considera como pesquisa educacional, a fim de dar prosseguimento ao levantamento de pesquisas realizadas entre 1965 e julho de 1970. Com relação à pesquisa educacional, a autora (1971), considera qualquer estudo que incida e uma ou mais áreas, a saber:

- 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).

A autora (1971) não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas apresenta os temas e as metodologias investigativas da pesquisa educacional predominantes em cada período histórico. Ao indicar os resultados da pesquisa realizada, Gouveia (1971) tece críticas quanto à investigação educacional, dentre as quais são: a indicação de estudos exploratórios e descritivos sem fundamentações, a falta de orientação metodológica e do domínio de técnicas de pesquisa, a preocupação investigativa com problemas “práticos”. Tais questões seguem abaixo:

Os estudos, em sua maioria, são exploratórios e descritivos. Alguns não passam de simples levantamentos de dados sendo que, às vezes, tais levantamentos se realizam em mais de uma instituição, levando a resultados divergentes, ou nenhum resultado. A justificativa para a realização de trabalhos dessa natureza encontrar-se-ia nas deficiências dos sistemas oficiais de coleta e divulgação de estatísticas escolares. Entretanto, o propósito de preencher lacunas ou detalhar informações, inspirador de tais levantamentos, produz dados que raramente servem a fins teóricos e frequentemente nem sequer são utilizados para fins práticos imediatos. (GOUVEIA, 1971, p. 8-9).

Na verdade, muitas pesquisas se definem como “caracterizações”. Mesmo algumas das chamadas “avaliações” não se orientam por uma metodologia capaz de qualificá-las como tal. A maioria não emprega grupos de controle. (GOUVEIA, 1971, p. 9).

Percebe-se que o equipamento de análise é, em geral, limitado. Dos estudos que se baseiam em dados quantitativos, a maioria não apresentam mais que tabelas com frequências relativas, não utiliza técnicas para a determinação de relações entre variáveis, e não recorre à controles estatísticos. (GOUVEIA, 1971, p. 9).

Carlos Muñoz Izquierdo (1973) em “Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina” aponta problemas

referentes aos pesquisadores e aos planejadores educacionais quanto às prioridades na investigação educacional, a partir da indicação dos problemas de insumos e processo da produção de entrada e saída no subsistema educacional e dos processos de administração e controle, assim como aponta a necessidade de pesquisas que visam controlar os processos de controle externo aos sistemas educacionais. São abordadas questões sobre a funcionalidade e as prioridades da pesquisa educacional no país.

Com relação à definição de pesquisa educacional, o autor (1973), assim a descreve:

[...] Identificá-la-emos como o gênero de pesquisa social que Philip H. Coombs chamou “pesquisa para o planejamento da educação” (Coombs, 1970: passim). Esta é uma conceituação instrumental, visto basear-se na orientação da pesquisa, sem considerar-lhe a natureza nem as características; apesar disso, sua utilização oferece várias vantagens, especialmente a de reduzir o tema que nos interessa a uma dimensão relativamente operacional. (IZQUIERDO, 1973, p.3).

Izquierdo (1973) não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca duas críticas quanto à investigação educacional, referentes às limitações teórico-metodológicas e a falta de teorias explicativas:

[...] A identificação destas influências tem sido tentada, em diferentes contextos, ao se considerarem as chamadas “funções-produção” dos sistemas escolares. Contudo, estes exercícios ainda estão sujeitos a diferentes limitações teóricas e metodológicas, de cuja superação depende a possibilidade de encontrar as causas em razão das quais os diferentes fatores analisados são responsáveis pelas variações no rendimento escolar a eles atribuídas. (IZQUIERDO, 1973, p.7).

[...] Para exemplificar o que foi dito, é suficiente mencionar, em primeiro lugar à falta de teorias [...]. (IZQUIERDO, 1973, p.7).

Ernesto Schiefelbein (1973) em “A comunicação entre os centros de pesquisa educacional” discute as características dos produtores de conhecimento e de informação que circulava de forma mimeografada ou escrita e as dificuldades quanto à comunicação e ao acesso aos resultados de pesquisas educacionais que se realizavam na América Latina. Nas palavras do autor (1973): “[...] Os centros de investigação educacional têm a especial característica de ser, simultaneamente, produtores e consumidores de informações” (SCHIEFELBEIN, 1973, p. 20). No entanto, acerca dos centros de comunicação:

[...] Seria conveniente, entretanto, estimular algum intercâmbio de pesquisadores, a medida em que se possa contar com verbas para tal. Assim como algumas das outras sugestões, estes intercâmbios criam vínculos pessoais que podem ser de grande interesse nas fases de construção de um sistema mais eficiente de comunicação (SCHIEFELBEIN, 1973, p.30).

Carmen Barroso (1975) em “O ensino através do computador e a pesquisa educacional” reflete sobre questões concernentes ao planejamento educacional, aos softwares educacionais para a pesquisa educacional, formação tecnológica de professores, interações pesquisador-professor, uso de manuais para utilização do computador e problemas futuros quanto ao progresso tecnológico. De acordo com a autora (1975, p. 69) “[...] trata-se da necessidade de desenvolvimento de “software” adequado à implantação através dos computadores”.

Adolpho Ribeiro Netto (1976) em “Estímulos à pesquisa educacional” aborda três fatores de influência no processo de desenvolvimento da pesquisa educacional: o pesquisador, o meio ambiente e a pesquisa. Destaca a importância que a pesquisa tem para diagnosticar os problemas na área da educação, bem como questões sobre o modelo institucional, diagnósticos e recursos sobre a pesquisa educacional no país. Acerca da pesquisa educacional, o autor (1976) salienta:

Área de menor tradição em pesquisa, comparativamente a outras áreas do conhecimento, a pesquisa educacional foi, e em boa medida ainda é, predominantemente histórica e filosófica, fragmentária e pouco relevante, incapaz de fornecer aos administradores e aos responsáveis pela política educacional os elementos de diagnóstico, de acompanhamento e de avaliação indispensáveis para bem orientar as intervenções no sistema educativo. (NETTO, 1976, p. 72).

Heraldo Marelím Vianna (1976) em “Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional”, a partir da revisão de literatura acerca de estudos empíricos, discute a fidedignidade e a validade das provas de dissertação enquanto medidas de capacidade de expressão escrita, ou ainda, o panorama de estudos pautado na literatura estrangeira como contribuição à pesquisa educacional no país. Vianna (1976) não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tece críticas referentes à fidedignidade, a aspectos diversos e a validade na investigação educacional, a saber:

[...] O trabalho de COFFMAN (1971b) analisa problemas de erros de amostragem [...]. As pesquisas sobre o número ideal de questões ou tópicos

em provas de dissertação, além de raras não oferecem dados suficientes e conclusivos (McCOLLY, 1970). (VIANNA, 1976, p, 43).

Maria Laura P. Barbosa Franco; Maria Amélia Azevedo Goldberg (1976) em “Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras” indicam posição contrária e favorável, concernentes à pesquisa educacional no país. Os argumentos atribuídos à posição favorável estão atrelados ao planejamento da pesquisa e os argumentos à posição contrária, articuladas às de relevância científica e social. Com relação à pesquisa educacional, as autoras apontam:

Dentre as dificuldades, uma das mais fundamentais é a de definir pesquisa educacional. A discussão sobre os níveis de investigação pedagógica não é mais elucidativa do que a discussão sobre as áreas da pesquisa educacional, como se depreende dos trechos a seguir:

“Três são os níveis de investigação pedagógica:

1º - *A investigação fundamental* – investigação de ponta que lembra a investigação pura dos cientistas. Dedicar-se a novos campos de investigação:

2º - *A investigação aplicada*, que tem como finalidade a utilidade e ambiciona fazer progredir a tecnologia pedagógica... A este nível, o trabalho do investigador, solidamente inserido no real, faz lembrar mais o trabalho do engenheiro do que o do sábio;

3º - *A investigação de desenvolvimento técnico*, que tem como fim a produção e a utilização de novos materiais, aparelhos e processos pedagógicos. É evidente que pertence à investigação operacional” (Juff e Devero, 1974, p.138-139). (FRANCO; GOLDBERG, 1976, p. 75, grifos da autora).

As autoras (1976) não discutem as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tecem críticas referentes à falta de relevância teórica e social e a ausência de problemáticas de pesquisa bem conceituadas, expressas abaixo:

[...] Portanto, o balanço dos resultados das pesquisas já realizadas, numa determina área do processo de ensino-aprendizagem permite determinar quais as *necessidades* de natureza teórica que o investigador deve enfrentar, servindo, pois, como diretriz para determinação de prioridades científicas de pesquisa educacional. (FRANCO; GOLDBERG, 1976, p. 77, grifos das autoras).

[...] o trabalho ainda incipiente de pesquisa educacional parece padecer de uma falta de relevância, tanto teórica quanto social. Nosso pesquisador em educação parece incorrer em dois pecados: o pecado da inocência científica e o pecado da indiferença para com os problemas da educação brasileira de hoje. (FRANCO; GOLDBERG, 1976, p. 79).

Maria Amélia Azevêdo Goldberg (1976) em “Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação?” questiona a razão da inocência na área da educação, a partir de Benjamin S. Bloom (1972). As razões da inocência

estão atreladas à ideologia da competência profissional e da ideologia do beatério. A pesquisa foi apontada como o antídoto para o estado de inocência, assim como a ciência enquanto possibilidade de mudança no futuro. De acordo com a autora (1976):

Todavia, os educadores brasileiros não parecem estar ainda suficientemente convencidos de que a pesquisa – em maior ou menor grau – deve anteceder, acompanhar e suceder qualquer processo de elaboração, execução e teste de programas educacionais, a fim de afastar os perigos do estado de *inocência*. (GOLDBERG, 1976, p. 76, grifos da autora, grifo da autora).

Aparecida Joly Gouveia (1976) em “Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá” apresenta panorama da pesquisa educacional no período de 1970 a 1976, considerando as comunicações apresentadas em reuniões da Sociedade Brasileira Para Progresso da Ciência (SBPC), os projetos financiados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e os estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa* (relatos de pesquisa). Com relação aos trabalhos publicados nos *Cadernos de Pesquisa*, a autora elabora uma breve síntese da descrição dos estudos. Apesar de o artigo não ter como foco as questões teórico-metodológicas, são destacadas críticas quanto à investigação educacional e a presença de estudos descritivos, sem rigor metodológico “[...] realizados sem a preocupação de controles metodológicos mais sofisticados” (GOUVEIA, 1976, p. 75). Desse modo, a autora afirma que

[...] o potencial de crescimento das atividades da pesquisa se encontra mais na orientação teórica dos pesquisadores e no equipamento metodológico do que no tipo específico de problemas que investigam. (GOUVEIA, 1976, p.77).

Ernesto Schiefelbein e John Simmons (1980) em “Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento” expõem os resultados de vinte e seis estudos sobre o desempenho cognitivo de estudantes nos países em desenvolvimento, questões de política e pesquisa educacional, estudos multivariados e características dos determinantes do desempenho escolar. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas apresenta críticas quanto ao uso de métodos, técnicas concernentes à investigação educacional, como “[...] os dados disponíveis sobre

algumas das pesquisas deveriam ser reavaliados, a fim de se comparações mais expressivas” (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1980, p. 64), e outras como:

Os testes não medem todos os aspectos do desempenho cognitivo, nem qualquer dimensão do desenvolvimento afetivo ou interpessoal do estudante, como disciplina, cooperação, responsabilidade ou liderança. (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1980, p. 64).

Nossa análise indica que pequeno número de determinantes deveria ter prioridade na pesquisa experimental, relativamente ao grande conjunto que se supôs ser igualmente importante quando os estudos foram iniciados. (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1980, p. 64).

Bernardete Angelina Gatti (1982) em “Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade” apresenta discussão, a partir dos textos de comunicações do Seminário realizado na Fundação Carlos Chagas (FCC), no ano de 1980. Apresenta o texto de Fúlvia Rosemberg, “A pesquisa e a democratização do conhecimento”, Guiomar Namó de Mello, “Pesquisa em educação: questões de teoria e questões de método”, e Antonio Muniz de Rezende, “Teoria da pesquisa e pesquisa teórica. Fundamentação filosófica”. Apesar de os artigos abordados não discutirem as questões teórico-metodológicas, de forma central, há críticas presentes quanto à presença de modismos temáticos, a dicotomia: teoria da pesquisa x pesquisa teórica e a elaboração do problema de pesquisa.

Bernardete Angelina Gatti (1983) em “A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981” discute acerca dos programas de pós-graduação, mestrados, e dados de pesquisas concluídas, no período 1978-1981, considerando fontes secundárias, entrevistas, dados sobre pós-graduação, a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e dados obtidos em três seminários de pesquisa educacional sobre apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). São sinalizados problemas, necessidades e perspectivas, bem como a importância da participação da comunidade científica no processo de formulação da política da pesquisa educacional. O artigo não apresenta as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas aborda críticas quanto à presença de modismos temáticos investigativos, teóricos, a saber:

Outra consideração a fazer é que este desenvolvimento conseguido na área não é homogêneo, sendo ainda grande o número de trabalhos que se

ressentem de sérias deficiências tanto teóricas quanto metodológicas. (GATTI, 1983, p.4).

O privilégio atribuído a certos temas de investigação e suas formas de abordagem parece decorrência da influência de alguns modismos e da veiculação, nem sempre crítica, de alguns formatos teóricos entre os pesquisadores. (GATTI, 1983, p.14).

Any Dutra Coelho da Rocha (1983) em “Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau” analisa onze trabalhos de revisão de pesquisas internacionais, encomendadas pelo Banco Mundial e o Institute of Development and Research Centre (IDCR). A descrição sobre as tendências de pesquisa e os problemas metodológicos, tais como, a agregação dos dados, equívocos sobre interpretação de rendimento, a partir do uso de testes padronizados e questões sobre a revalorização dos fatores intra-escolares e a inadequação da escola e a clientela são focos de discussão, além de breve retrospecto dos estudos em sala de aula e os procedimentos de pesquisa utilizado. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca críticas quanto à simples agregação de resultados investigativos e aos problemas com os dados dos *surveys* e procedimentos metodológicos sofisticados, conforme seguem:

Um dos problemas metodológicos levantados pelos especialistas é o da agregação de dados. Em praticamente todos os estudos sobre determinantes do rendimento as variáveis da escola e do professor tem sido agregadas ao nível da escola, enquanto as variáveis do aluno têm sido usadas a nível individual. (ROCHA, 1983, p. 60).

[...] Outros problemas específicos, concernentes à utilização dos dados dos *surveys* e destes procedimentos metodológicos mais sofisticados podem ser citados. A fim de inferir causalidade de dados de cortes transversais é necessário presumir que algumas variáveis mantêm sempre o mesmo nível, isto é, que o nível atual de uma variável é um indicador confiável dos níveis passados [...]. (ROCHA, 1983, p. 60, grifo da autora).

Carmen Barroso (1983) em “Estatística e pesquisa: encontros e desencontros” discute a precariedade do uso da estatística na pesquisa educacional e a importância da precisão e da comunicação de resultados de pesquisa, a partir da explicitação do arcabouço metodológico utilizado. O artigo tem como foco a questão metodológica, mas apresenta críticas à investigação educacional, especificamente, aos modelos estatísticos, a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Segundo a autora “os modelos estatísticos são, em geral, excessivamente simples

para a complexidade da realidade estudada” (BARROSO, 1983, p. 72). Barroso (1983) sinaliza:

A dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa parece-me equivocada em mais de um sentido. [...] Embora a pesquisa qualitativa não use números nem testes de significância, recorre frequentemente a afirmações sobre presença-ausência, relações de ordem e associações, que não passam de uma imprecisa quantificação disfarçada. [...] Não podemos mais ter ilusão de que o uso da quantificação, em si mesmo, seja suficiente para estancar a enxurrada de publicações científicas irrelevantes [...].

Guiomar Namó de Mello (1983) em “A pesquisa educacional no Brasil” discute alguns dos problemas concernentes à pesquisa educacional. Apresenta breve história da trajetória da pesquisa educacional no país, considerando a institucionalização, as tendências investigativas e as causas de esvaziamento metodológico, o modismo, o academicismo, a “pobreza teórica” e a “inconsequência metodológica”. Com relação à “pobreza teórica” é indicada a não disponibilidade de um quadro interpretativo que supra o objeto de pesquisa, assim como a ausência de “categorias teóricas” que compreendam a complexidade concreta do fenômeno, e conseqüentemente, o sociologismo, o economicismo, o psicologismo, o tecnicismo, o psicopedagogismo. Nesse sentido, o artigo apesar de não apresentar o debate teórico-metodológico, de forma central, destaca críticas quanto à atividade investigativa em educação, tais como “pobreza teórica” e “inconsequência metodológica” volubilidade, estrangeirismo, modismo temático nas investigações, a falta de um modelo interpretativo, teórico. Nas palavras da autora (1983):

Parece-me que o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam a escolha dos temas e os enfoques de nossa pesquisa em educação e que, em última instância, são determinados pelas condições históricas e estruturais da sociedade brasileira, realizam-se pela mediação de dois movimentos que são mutuamente associados e que só didaticamente podem ser separados. Vou chamar provocativamente esses dois movimentos de POBREZA METODOLÓGICA e INCONSEQUÊNCIA METODOLÓGICA. (MELLO, 1983, p. 68).

A respeito da pobreza teórica acho que poderíamos dizer que a volubilidade, o estrangeirismo, o modismo temático da pesquisa educacional decorrem principalmente da inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes a respeito da natureza do seu objeto ou seja da natureza da própria educação. Em suma, poderia ser expressada da seguinte maneira: a pesquisa educacional, os pesquisadores, ou os educadores que fazem a pesquisa, não dispõem de um modelo teórico que de conta da educação, que é, em princípio, o próprio objeto da pesquisa. Na falta desse quadro teórico permitiria compreender a especificidade da educação sem abrir mão da sua complexidade, a pesquisa nessa área adota modelos da psicologia, da sociologia ou da economia. O preço que

em geral pagamos por isso é o de reduzir a educação a apenas uma das dimensões que a constituem. (MELLO, 1983, p. 69).

Novamente, o que nos falta são categorias teóricas que dêem contada complexidade concreta do nosso fenômeno e que nos permitam tomar como único bloco de problemas tanto as condições sociais que determinam o acesso, a permanência, e a exclusão nas instituições educacionais, como os mecanismos internos pelos quais esse acesso, permanência e exclusão se concretizam. (MELLO, 1983, p. 69).

Tudo o que acabei de dizer pode, na realidade, ser resumido no seguinte: a superação das falhas da pesquisa educacional depende de conseguirmos entender claramente a natureza própria da educação, e seu papel, potencial e limites na transformação da sociedade brasileira. (MELLO, 1983, p. 69).

Quando afirmo que inexistem modelos teóricos que informem a pesquisa em educação, isto não significa que as pesquisas se realizem sem respaldo em alguma teoria. Ao contrário, essa teoria sempre existe, pois sem ela seria impossível chegar a propor qualquer pesquisa. [...] O que falta é um modelo teórico consistente, explicitado e assumido como tal. Daí é que 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. (MELLO, 1983, p. 69).

Ao final, Mello (1983) salienta que, a fim de superar a “inconsequência ou inconsistência metodológica”, é importante compreender os modelos metodológicos dominantes das ciências humanas, e a postura de objetividade, a qual o pesquisador pode assumir, assim como entender a educação e suas contradições.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1984) em “Estudo de caso: seu potencial na educação” destaca que a Conferência Internacional, realizada em Cambridge, no ano de 1975, cujo tema foi “Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional” representou o marco inicial do estudo de caso. É defendido que o estudo de caso possui definição ampla, mas segundo os participantes da Conferência de Cambridge, o estudo de caso não poderia ser igual aos estudos de observação participante, tomados como simples pré-experimental de pesquisa, uma vez que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo, que inclui observação, entrevistas, fotografias etc. O artigo tem como foco a questão metodológica e apresenta críticas à investigação educacional baseadas nas incompreensões e mistificações acerca do estudo de caso na pesquisa educacional, as quais seguem:

A própria conceituação de estudo de caso, suas características distintivas e a forma de desenvolver tal tipo de trabalho são aspectos que parecem não ter sido ainda suficientemente discutidos entre os educadores, o que tem originado uma série de incompreensões e mistificações sobre o seu potencial efetivo na educação. (ANDRÉ, 1984, p.51).

O problema de validade se torna realmente grave se não é possível permanecer tempo longo no campo, quando o pesquisador teria oportunidade de corrigir falsas interpretações ou esclarecer interpretações duvidosas. (ANDRÉ, 1984, p.53).

Michel Jean-Marie Thiollent (1984) em “Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução” reflete sobre aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa educacional e social. Considerando os aspectos - qualitativos e quantitativos - as pesquisas podem ter diferentes objetivos como os de descrição, avaliação e (re) construção. O artigo tem como foco a questão metodológica e apresenta críticas à investigação educacional baseadas na discussão qualidade x quantidade, precariedade das fontes, imprecisão no uso de técnicas, limitações e distorções quanto ao uso do método experimental. Nas palavras do autor (1984):

A nosso ver, a discussão qualidade *versus* quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores à rivalidade dos centros de pesquisa. (THIOLLENT, 1984, p. 46, grifo do autor).

Nas condições de hoje, fora de qualquer ecletismo, precisamos evitar duas formas de “radicalismo”. O radicalismo quantitativista, ainda vigente entre os positivistas [...] e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que não pode fazer parte da ciência e do conservadorismo, em termos ideológicos. (THIOLLENT, 1984, p. 46).

Nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características socio-culturais de quem faz o discurso influem de alguma forma no que é dito e no que fica escondido. Sempre há distorções tanto nas orientações quantitativistas quanto nas qualitativas. (THIOLLENT, 1984, p. 47).

As distorções quantitativas são devidas à precariedade das fontes, à manipulação da informação social, à imprecisão das técnicas. [...] Do ponto de vista qualitativo, no nome às coisas (isto é, conceituação, categorização, classificação ou ‘rotulagem’) existem distorções semânticas, em particular relacionadas com a polissemia das palavras, com sua imperfeita compreensão nas situações de investigação e com as diferentes conotações associadas, algumas delas, inclusive, com implicações morais (por exemplo, a marginalidade). Ainda no plano qualitativo, outra fonte de distorção a ser controlada é relacionada com as generalizações estabelecidas nas conclusões a partir dos resultados que nem sempre permitem inferir o que os pesquisadores pretendem [...]. (THIOLLENT, 1984, p. 47).

As distorções existem tanto no plano quantitativo quanto no qualitativo e tanto no modo de observação passiva quanto no ativo. Cada tipo de pesquisa possuía suas próprias distorções. A concepção tradicional de eliminação por métodos exclusivamente passivos parece ilusória. (THIOLLENT, 1984, p. 47).

Além do problema da precária relevância da informação processada, a artificialidade criada pelo experimentalismo apresenta problemas de ordem ética. (THIOLLENT, 1984, p. 47).

Oyara Petersen Esteves (1984) em “Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje. Que caminho tomar?” discute a “crise” com a qual a pesquisa educacional se depara e indica a falta de critérios na escolha dos problemas, metodologias inadequadas, inutilidade de resultados de pesquisa. O artigo é constituído em torno de questões ou indagações, a saber: O que é pesquisa, que faz o pesquisador? Que se entende por conhecer, que é o conhecimento e de onde vem? Que fazer para legitimar, validar ou desmitificar os conteúdos do conhecimento formulados a nível do senso comum? Qual a importância do método em pesquisa? Quais as formas de conhecimento ou maneira de conhecer que constituem a experiência humana? Essas formas de conhecimento se relacionam bem, co-existem em harmonia? Como se explica a supremacia de uma determinada percepção de vida, ou uma certa visão do mundo, em detrimento das demais? E a pesquisa educacional em tudo isso, onde fica e o que faz? Mais especificamente, o que há de errado na utilização de metodologia científica para estudar o fenômeno “educação? Que fazer para re-orientar a pesquisa no caminho de uma “praxiologia educacional”?

O artigo não apresenta as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca críticas quanto aos problemas na escolha de estudos, resultados de pesquisa fragmentados, inadequação metodológica. Segundo a autora (1984):

A questão metodológica é, sem dúvida, de fundamental e decisiva importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela representação da realidade que a investigação descortina ao pesquisador. Compreende-se, então, o porquê das controvérsias e discussões intermináveis a respeito de metodologia da pesquisa em ciências sociais, particularmente da pesquisa em educação. Eles ignoram, muitas vezes mascaram e desvirtuam, mas sempre colocam em segundo plano, ou pelo menos obscurecem, a natureza filosófica do problema metodológico. (ESTEVEES, 1984, p. 7).

[...] O que está errado é o uso indiscriminado da metodologia científica no seu aspecto quantitativo, experimental e de significação estatística dos resultados. O erro frequentemente cometido consiste em fazer generalizações que extrapolam os limites da natureza dos problemas estudados e da metodologia usada. (ESTEVEES, 1984, p.11).

O campo da Educação é complexo e seus caminhos escorregadios, mas é essa complexidade mesma a insegurança do percurso que devem constituir o objeto próprio da pesquisa educacional – de estudos que andam de dentro para fora e não, como na grande maioria das vezes, de fora para dentro. A intencionalidade do comportamento, um gesto, uma expressão, e tudo aquilo que a linguagem não diz, são muito mais ricos e mais

eloquentes do que a descrição “objetiva e precisa” que faz o observador a distância, olhando-de- fora- para- dentro. (ESTEVEZ, 1984, p.13).

Maria Laura P. Barbosa Franco (1984) em “Pesquisa educacional: algumas reflexões” indica a importância do papel do pesquisador da área da Educação e da divulgação de pesquisa, bem como, a dimensão política e do caráter histórico da responsabilidade social da pesquisa educacional. São apontadas questões sobre realidade e pesquisa educacional, a falta de verbas públicas, o problema na divulgação de resultados de pesquisa educacional. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas expõe a inadequação quanto ao uso de dados e a falta de rigor teórico-metodológico na investigação educacional, a saber:

Em primeiro lugar é necessário ter uma visão bastante clara do que queremos pesquisar. Isso implica no domínio de um arsenal teórico-metodológico que nos permita sobreviver, enquanto pesquisadores, às pressões institucionais, políticas e financiadoras para que possamos ter mais autonomia nas escolhas de prioridades, temas, enfoques e métodos. (FRANCO, 1984, p. 86).

Outro aspecto que considero importante ressaltar diz respeito à dificuldade de utilização dos dados de pesquisa para compreensão da realidade social brasileira (como um todo) devido as diferenças de equilíbrio estrutural que se apresentam tanto para a totalidade de nossa estrutura sócio-econômica, como para cada um de seus setores. (FRANCO, 1984, p. 87).

Guiomar Namó de Mello (1985) em “Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau” aponta histórico da pesquisa e política educacional no país, demarca o otimismo pedagógico, na década de 20 e 30, período em que a pesquisa educacional e políticas governamentais eram integradas, a década de 60, onde a influência da pesquisa educacional foi múltipla, e a teoria do capital humano e o tecnicismo ganharam força, e a década de 70, quando a pesquisa educacional voltou-se para a explicação do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino. O foco central do artigo não está pautado nas questões teórico-metodológicas, mas destaca crítica quanto à falta da relação pesquisa educacional, teoria da educação e do conhecimento:

Não se pode também falar em pesquisa sem fazer menção à sua necessária articulação com uma teoria da educação e do conhecimento ainda que nem sempre isso se explicita na própria pesquisa. [...] Se nos detivermos sobre as inter-relações e reciprocidade existentes entre a pesquisa, a teoria, a concepção de mundo e a política educacional, fica

claro que será uma enorme pretensão elaborarmos aqui qualquer modelo explicativo, acerca de sua articulação. (MELLO, 1985, p. 25-26).

[...] Entretanto a teoria e a pesquisa educacional avançaram muito pouco no que se refere ao relacionamento da escola com a população que é usuária. Restou aí uma área de penumbra na qual, hoje, a dificuldade e a falta de clareza são muito maiores do que na área das relações internas da escola. (MELLO, 1985, p. 31).

Pedro Demo (1985) em “Qualidade e representatividade da pesquisa em educação” entende que a qualidade da pesquisa em educação está situada na dimensão histórico-cultural, política, de conteúdo e de participação. Acerca da representatividade, a saber - científica, social, regional, política - são discutidas na pesquisa educacional, sendo a política o eixo central. O foco do artigo não está nas questões teórico-metodológicas, mas são destacadas críticas concernentes aos problemas sobre a qualidade das pesquisas educacionais e quanto à função da teoria e metodologia.

[...] Isto porque predomina a crença metodológica de que somente pode ser considerada científica uma construção acadêmica de caráter *lógico-experimental* [...]. (DEMO, 1985, p. 76, grifo do autor).

Qualidade científica é um estereotipo, porque se encerra em parâmetros externos, tais como: a) *imitação de métodos prevalentes externos* [...]; b) caça a *títulos* [...]; c) exigência de produtividade [...]; d) sofisticação metodológica e teórica [...]; e) veneração do *argumento de autoridade*; f) premência da *utilidade* funcional [...]. (DEMO, 1985, p. 77, grifos do autor).

De outro lado, existe a realização histórica da pesquisa, dentro da unidade dialética de teoria e prática. Uma teoria que não chega à prática ou a evita e desconhece, nunca o foi, pois não se refere a algo histórico concreto. E uma prática que não volta à teoria, não sabe o que pratica, pois perde o horizonte da crítica e da autocrítica. (DEMO, 1985, p. 78).

Sofia Lerche Vieira (1985) em “A pesquisa em educação no Brasil - conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades” trata da pesquisa em educação no Brasil como tarefa árdua. Expõe breve histórico da pesquisa em educação, a falta de investimentos e de financiamentos na produção de pesquisa e de articulação entre pesquisadores do Nordeste e eixo Centro-Sul. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca a análise de temas investigativos não pertinentes para a pesquisa educacional, ou seja, “[...] o pesquisador em Educação tem se concentrado, talvez em excesso, na análise de temas, que muitas vezes, não colaboram na solução de problemas educacionais da maioria” (VIEIRA, 1985, p. 84).

Cláudio Salm; Mirian Jorge Warde; Maria Umbelina Caiafa Salgado (1985) em “Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. Ensino de 2º grau” abordam uma série de comunicações apresentada no *Seminário Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais de Educação* pelo 20º aniversário da Fundação Carlos Chagas.

Cristina Bruschini; Tina Amado (1988) em “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério” realizam revisão bibliográfica sobre o magistério, a partir de trabalhos oriundos de instituições de São Paulo. Destaca-se o magistério como profissão feminina, a partir de discussões sobre sua natureza e vocação. É indicada a pouca articulação entre a pesquisa na área da Educação e os estudos sobre mulher no Brasil. As autoras não apresentam questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tecem críticas sobre inadequação de temas sem análise e falta de instrumentos teóricos e metodológicos na investigação educacional:

Assim, a análise de temas como a formação do magistério. Escolha vocacional, interação professora-aluno, para citar apenas alguns, continua sendo reproduzida sem que as questões da relação de gênero – cuja importância no campo da Educação é tão evidente – seja percebida e menos incorporada. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.11).

Além disso, os estudos sobre mulher só recentemente começaram a gerar instrumentos teóricos e metodológicos para lidar simultaneamente com classe e gênero: como as questões de classe, para o nosso sistema escolar, são tão centrais, a ausência desses instrumentos pode ter levado à mera justaposição, e a resultados fragmentados [...]. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.11).

Menga Lüdke (1988) em “Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação” discorre sobre o debate das metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. Aponta que a pesquisa em educação ainda possui muitos caminhos a percorrer, além de uma possível tendência de concentração de escolhas metodológicas referentes às abordagens qualitativas. Destaca a importância da distinção entre aspectos técnicos, metodológicos e epistemológicos, distinção a qual se tornou questão crucial na pesquisa em educação. O artigo tem como foco a questão metodológica e apresenta críticas à investigação educacional, críticas concernentes aos problemas ligados aos estudos qualitativos, relacionados às precárias evidências recolhidas e ao

embasamento teórico, problemas no uso de técnicas de pesquisa, conforme seguem:

[...] a considerar os estudos qualitativos como meramente exploratórios, preliminares a estudos quantitativos mais sólidos, visando então à generalização dos achados. (LÜDKE, 1988, p. 63).

[...] o confronto constante entre as evidências recolhidas e o embasamento teórico proposto tem que ser feito lenta, cuidadosa e continuamente. Nada de saltos ou viadutos cobrindo espaços pouco claros, em contradição com os fundamentos epistemológicos que embasam sua metodologia. (LÜDKE, 1988, p. 63).

[...] Mas cuidado para que as técnicas empregadas representem soluções econômicas mas também apropriadas à natureza do seu objeto de estudo e às bases epistemológicas que o sustentam. (LÜDKE, 1988, p. 63).

Evaldo Vieira (1988) em “Pesquisa em educação: quando se é específico?” discute a especificidade do objeto da pesquisa em educação, a partir de duas questões centrais: as condições da pesquisa universitária, ou seja, quem faz pesquisa, como se faz pesquisa, por que se faz pesquisa, e acerca do que é específico e do específico ao inespecífico em pesquisa educacional. Para o autor, a especificidade do objeto da pesquisa educacional encontra-se no processo de ensino e em seus múltiplos aspectos, que requer tratamento analítico e singular. Nesse sentido, torna-se o específico em inespecífico, no que tange aos seus aspectos histórico, filosófico, antropológico, sociológico, psicológico, administrativo, metodológico, econômico etc. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas expõe acerca da redundância temática e analítica, modismos, proselitismo, temas e análises superficiais, má utilização do método, divergências metodológicas, uma vez que “[...] basta, porém, ler com constância diversas pesquisas universitárias para constatar-se a repetição de temas e análises, de forma intelectualmente superficial e pobre” (VIEIRA, 1988, p. 58) e que “[...] o modismo teórico dá áreas de novo à investigação e normalmente substitui o quanto já se escreveu sobre o assunto, pela última palavra e pela(s) últimas (s) obras (s) lançada(s)” (VIEIRA, 1988, p. 58). Ou ainda,

[...] debates no campo educacional não passam de apreciação de falsos problemas, em razão da má utilização do método, da divergência metodológica e, acima de tudo, da ação nociva da ideologia e da alienação. É claro que tais embaraços são gerados historicamente. (VIEIRA, 1988, p. 58).

Alda Judith Alves-Mazzotti (1991) em “O planejamento de pesquisas qualitativas em educação” apresenta questões sobre pesquisa qualitativa em educação, considerando seus possíveis conceitos, pontos de convergência e divergência entre as diversas vertentes que as sustentam, assim como indicações acerca da elaboração de um projeto de pesquisa, considerando o problema e os procedimentos metodológicos e o que antecipar em tal projeto. O artigo tem como foco a questão metodológica e apresenta críticas à investigação educacional como a falta de metodologias adequadas às abordagens qualitativas, estudos qualitativos como relatos impressionistas e superficiais e as entrevistas consideradas como pouco estruturadas na pesquisa qualitativa, conforme segue:

O crescente prestígio das abordagens qualitativas não tem sido, na prática, acompanhado pela utilização adequada de metodologias que permitam lidar, de maneira competente com o problema proposto, o que faz com que muitos estudos ditos qualitativos não passem de relatos impressionistas e superficiais e pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes. (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 54).

Assim como, segundo a autora, “as entrevistas qualitativas são geralmente muito pouco estruturadas, assemelhando-se mais a uma conversa do que uma entrevista formal” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p.60).

Bernardete Angelina Gatti (1992) em “A pesquisa em educação: um tema em debate” expõe análises da produção da pesquisa em educação, a partir dos artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa*, no período de 1971-1991, ao longo de 20 anos do periódico. De acordo com a autora, o período de 1976 até 1982 foi marcado pela produção de artigos que tratam sobre a pesquisa em educação, período no qual surgem novas teorias e metodologias na área da Educação. São destacadas duas temáticas investigativas sobre pesquisa em educação nos artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa*: pesquisa qualitativa, análises críticas sobre as produções ou a chamada “crise”. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tece críticas referentes à teoria e método na pesquisa educacional, problemas referentes à pesquisa qualitativa. Segundo a autora (1992):

[...] a problemática, tal como discutida nesses artigos, é uma boa amostra das perplexidades que perpassam as discussões sobre método e teoria [...]. Essa dificuldade que aponta faz com que a investigação em Educação se reduza, ou ao atacado com o sociologismo e o economicismo, ou ao varejo, como psicologismo, o tecnicismo e o psicopedagogismo. (GATTI, 1992, p. 108).

Duas temáticas de caráter geral relativas às pesquisas em Educação se destacam ainda [...] a das questões relativas à chamada pesquisa qualitativa e a das análises críticas sobre as produções, sob a ótica de uma “crise”. (GATTI, 1992, p. 109).

[...] Conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de métodos e utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto, problemas de natureza institucional fazem parte do vivido nas lides dos que trabalham com a investigação científica. [...] por outro lado nem tudo que o que se faz sob a égide da pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios de investigação científica. (GATTI, 1992, p. 110).

Jacques Velloso (1992) em “Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios” sinaliza as principais tendências abordadas na pesquisa educacional na América Latina, da década de 60 até a década de 90, assim como os desafios conceituais e a importância da superação entre as abordagens macro e micro acerca da educação. Questões como formação de pesquisadores, financiamento, políticas públicas e suas relações com a pesquisa educacional também são sinalizadas. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas apresenta críticas quanto à investigação educacional, ou ainda, sobre as abordagens macro e micro do fenômeno educacional e as dificuldades na utilização das abordagens macrosociais. Nas palavras do autor “[...] questão nuclear que se coloca à pesquisa educacional: a de superar a separação que tem prevalecido entre as abordagens macro (ou macrosocial) e micro (ou psicopedagógica) [...]” (VELLOSO, 1992, p. 15). Ou ainda, “[...] o que está sendo discutido implica um salto qualitativo a ser dado pela pesquisa educacional: o de superar o hiato entre os enfoques macro e micro dos fenômenos educacionais [...]” (VELLOSO, 1992, p. 15).

Silke Weber (1992) em “A produção recente na área da educação” identifica o panorama da produção brasileira na área da Educação, na década de 80. As questões que predominavam na produção eram concernentes ao Estado e educação, universidade e sociedade, professor e prática pedagógica, educação popular. É indicada a importância a elaboração de balanços mais enriquecedores e a ampliação do diálogo entre as áreas de conhecimento com a área da Educação. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tece crítica à investigação educacional quanto às dificuldades teórico-metodológicas, assim, expressa:

A relação entre postura metodológica e teoria é também preocupação de Gamboa (1987), Gatti (1982) e Goergen (1985; 1986); este último autor atribui as dificuldades epistemológicas, observadas especialmente na frequente inadequação objetos conjunturais/modismos metodológicos e na compartimentação da realidade, à recentidade da investigação na área da Educação, em particular da formação sistemática de bons pesquisadores. (WEBER, 1992, p. 25).

Osmar Fávero; José Silverio Baia Horta; Gaudêncio Frigotto (1992) em “Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas” apresentam retrospectiva acerca do planejamento da educação no Brasil, desde 1962, a partir da indicação da relação planejamento e políticas educacionais, eixos temáticos para pesquisa e ensino.

Maria Malta Campos; Osmar Fávero (1994) em “A pesquisa em educação no Brasil” expõe o levantamento da situação da pesquisa educacional no país, considerando os programas de pós-graduação, desde a década de 1970, assim como os temas, os problemas e os desafios para a atividade investigativa em Educação. São indicados desafios e necessidades para a pesquisa educacional, dentre estes, implementação das políticas públicas na área da Educação, a formação do pesquisador, e a necessidade de melhores condições de trabalho do professor-pesquisador. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas tece críticas relacionadas ao uso da metodologia qualitativa, extensas introduções teóricas, dispersão temática, perspectiva teórico-metodológica.

[...] além disso, as dificuldades de financiamento e de infra-estrutura para projetos de pesquisa de maior escala colaboraram no sentido de fazer prevalecer o recurso a estudos de caso, de caráter exploratório, com uso de metodologia qualitativa, apoiados geralmente em extensas introduções teóricas. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p. 13).

[...] necessidade de superar problemas como dispersão temática, fragilidade teórica e metodológica, descontinuidade de linhas de pesquisa, entre muitos outros. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.16).

Marisa C. Vorraber Costa (1994) em “Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos” identifica aspectos sobre a pesquisa educacional, considerando a concepção de ciência, os paradigmas teóricos e os desafios da produção de conhecimento. A influência da teoria crítica, a importância de uma nova compreensão sobre as concepções de ciência, a formação do professor são apontadas como discussões. As pesquisas qualitativas são indicadas como possibilidade de investigação para a elaboração de uma ciência da

educação. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca críticas referentes à falta de tendência teórica e a dicotomia entre abordagens tradicionais x abordagens qualitativas. A autora salienta que “[...] todo pesquisador que não faz profissão de fé em uma tendência teórica dominante não está desqualificado para participar do debate” (COSTA, 1994, p. 17), bem como:

No que diz respeito à concepção de ciência que embasa as pesquisas nessa área, creio que podemos considerar superadas as abordagens tradicionais, tendo estas cedido lugar às metodologias que identificamos genericamente como qualitativas. (COSTA, 1994, p. 20).

Sandra M. Zákia L. Sousa (1995) em “Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980” aborda as ênfases nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Brasil. Elabora breve histórico da pesquisa educacional no país. Sinaliza questões sobre o conhecimento produzido até a década de 70, as quais eram referentes aos estudos sobre a análise da evolução da pesquisa educacional no país, e a década de 80 como fontes dissertações e teses desenvolvidas em programas de pós-graduação no período 1930 a 1980.

Alda Judith Alves-Mazzotti (1996) em “O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação” tem como foco a questão metodológica e apresenta críticas à investigação educacional, com relação aos equívocos relacionados aos paradigmas de pesquisa e ao debate dos paradigmas da pesquisa educacional, da década de 80, e as principais tendências metodológicas da década de 90. Na década de 80 foram apontados enquanto problemas metodológicos: a discussão qualidade *versus* quantidade; o término do paradigma lógico-positivista; o questionamento acerca da nomeação de um novo paradigma, ou ainda, do questionamento da validade ou surgimento de um novo paradigma. Os três paradigmas considerados novos são o pós-positivista, teórico-crítico e construtivista. Cada um destes paradigmas é caracterizado segundo a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica. Ao final, é indicada a busca por caracterizações mais alternativas e novas perspectivas para a pesquisa na área da Educação.

Alfredo Rojas Figueroa (1997) em “Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile” discorre sobre a evolução histórica, a partir da privatização da educação básica e média ocorrida no Chile, no período de 1981-1993, considerando os fatores políticos e sócio-educacionais. São apontados dois fatos históricos acerca da privatização no Chile, a saber: o primeiro,

referente ao regime de Pinochet (1981-1990), e o segundo, iniciado em 1993, a partir do processo de financiamento compartilhado, durante o primeiro governo de Negociação de Partidos pela Democracia.

Kenneth N. Ross (1997) em “Pesquisa e política: uma mistura complexa” indica que, cada vez mais, a educação é compreendida como instrumento para o desenvolvimento econômico nacional, assim como em países em desenvolvimento da Ásia, América Latina e África havia mecanismos para planejar a educação, por exemplo, a *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), datada de 1959, em Hamburgo e patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir de 1969, que possuía por objetivo elaborar projetos de pesquisa educacional em nível internacional. Em novembro de 1996, a IEA publicou o relatório preliminar de seu estudo denominado *The Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), estudo baseado em dados de quinhentos mil alunos em quinze mil escolas de quarenta países. A indicação de cinco fatores importantes para o contexto escolar e os resultados do TIMSS indicaram alguns equívocos, tais fatores estavam relacionados ao tamanho da classe, a experiência do professor, a organização da classe, ao acompanhamento do progresso do estudante, ao uso de nova tecnologia.

Vera Henriques (1998) em “Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações” discute a relação educação e ciências sociais, considerando as condições para tal relação, a partir do Centro Brasileiro de Pesquisa educacional (CBPE), assim como a relação CBPE, educadores, e cientistas sociais e instituições universitárias ligadas ao CBPE. São demarcados problemas educacionais e das ciências sociais, daquele momento. O objetivo do CBPE era o de estabelecer relação entre educadores e cientistas sociais. O artigo não discute as questões teórico-metodológicas, de forma central, mas destaca a falta de fundamentos teóricos na investigação educacional, a saber:

[...] no momento em que urgia a compreensão de fatores presentes nas situações globais concretas nas quais as questões políticas, psicológicas e antropológicas se apresentavam, o Centro, segundo Florestan, se preocupava em operar mapas. [...]. (HENRIQUES, 1998, p. 97).

Alda Judith Alves-Mazzotti (2001) em “Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação” não trata especificamente das questões teórico-metodológicas, porém discute a qualidade da pesquisa educacional. É indicado que

os problemas oriundos do campo da Educação no país exigem soluções dentro de um corpo de conhecimentos do que se está presenciando, assim como a importância pela busca do rigor nas pesquisas enquanto meta política. A autora elabora críticas quanto à investigação educacional considerando a “pobreza teórico-metodológica” e a “pulverização”, “irrelevância das temáticas de pesquisa”, conforme destacado:

Assim, a pobreza teórico-metodológica identificada nas pesquisas parece ser, em grande parte, responsável por sua pulverização e irrelevância e, também, pela adesão aos modismos e pela preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados. [...] a teorização se encontra ausente ou é insuficiente para que se possa ser aplicada ao estudo de situações semelhantes resulta na pulverização e na irrelevância desses estudos. [...] Por outro lado, a pouca atenção dada ao conhecimento acumulado na área, ao não permitir uma análise mais consistentes dos referenciais conceituais disponíveis para abordagem do tema em interesse, favorece a adesão acrítica de autores da “moda”. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 41).

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2001) em “Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade” aborda questões concernentes à busca pelo rigor na produção de pesquisas em educação, considerando os novos rumos da pesquisa, os contextos e as metodologias dos últimos anos, bem como as condições dos pesquisadores em educação, a produção científica e a importância da luta para melhoria das condições de pesquisa. O foco central do artigo não está nas questões teórico-metodológicas, mas críticas são tecidas quanto à investigação educacional, como a falta de categorias teóricas consistentes, a presença de modismos temáticos, o imediatismo na escolha dos problemas de pesquisa, os conflitos entre métodos e técnicas:

[...] temos visto surgir, nos últimos anos, uma tendência de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas da universidade. No fundo dessa polêmica está uma supervalorização da prática e um certo desprezo pela teoria. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

[...] Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletadas mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Bernardete Angelina Gatti (2001) em “Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo” apresenta panorama da pesquisa educacional no Brasil. No contexto histórico da trajetória da pesquisa educacional

foram destacadas tendências temáticas e metodológicas convergentes. Os modismos periódicos advindos dos Estados Unidos, Inglaterra, França foram frequentes na pesquisa educacional, assim como o pragmatismo e o imediatismo concernente a escolha dos problemas de pesquisa gerando o empobrecimento teórico nas pesquisas, a relativização dos resultados de pesquisa, a concentração de grupos em determinados temas são alguns dos problemas relacionados pela autora. O artigo não tem as questões teórico-metodológicas como foco central, mas tece críticas quanto aos modismos temáticos, falta de domínio dos pressupostos dos métodos e das técnicas, problemas quanto às pesquisas quantitativas, qualitativas, a saber:

[...] Dificuldade de se construir na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. (GATTI, 2001, p. 69).

Embora nem toda produção assim se caracterize, boa parte dela reflete o que poderíamos chamar de modismos periódicos, provavelmente consequente de parca institucionalização e da ausência de uma tradição de produção científica [...]. (GATTI, 2001, p.70).

É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Sob esse ponto, há também alguns problemas nos trabalhos de pesquisa na área educacional, tanto nos que usaram quantificação quanto nos que usaram metodologias alternativas. [...]. Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma da distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, as possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado. De outro lado encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, tanto de um lado como de outro, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos. (GATTI, 2001, p.75-76).

Rosa Maria Bueno Fischer (2001) em “Foucault e a análise do discurso em educação” indica conceitos da teoria do discurso, a partir de Michel Foucault, em específico, os conceitos de enunciado, prática discursiva, sujeito e heterogeneidade

do discurso. O artigo trata sobre a noção de discurso em Foucault, indicando que o discurso está para além dos textos e documentos, e o pesquisador, por intermédio da investigação dos discursos, pode vir a se defrontar com a história do passado e pensar de outra forma o presente, que parece ser tão evidente. O artigo discute a questão metodológica, mas não tece críticas à investigação educacional.

A partir das análises dos artigos é possível indicar que os 42 artigos possuem diferentes formas de apresentação, análises da pesquisa educacional, a presença ou ausência do debate metodológico e críticas quanto à investigação educacional, de forma direta ou indireta, relacionadas às questões teórico-metodológicas.

Na década de 70, a pesquisa educacional foi apresentada, discutida, em termos de trajetória histórica, temática e metodológica (GOUVEIA, 1971), funcionalidade e prioridades (IZQUIERDO, 1973), produção, comunicação, divulgação científica (SCHIEFELBEIN, 1973), perspectiva da tecnologia, formação de pesquisadores (BARROSO, 1975), desenvolvimento, estímulo (RIBEIRO NETTO, 1976), fidedignidade e a validade das provas de dissertação (VIANNA, 1976), prioridades e fatores contrários (FRANCO; GOLDBERG, 1976), papel da educação e do pesquisador (GOLDBERG, 1976), balanço da pesquisa educacional (GOUVEIA, 1976).

Com relação à discussão das questões teórico-metodológicas, nenhum dos artigos as propõem, de forma central.

As críticas à investigação educacional não foram apontadas por Schiefelbein (1973), Carmen Barroso (1975), Ribeiro Netto (1976), Goldberg (1976). Por outro lado, os demais artigos apresentaram críticas referentes às questões teórico-metodológicas, a saber: estudos exploratórios, simples levantamentos, falta de orientação metodológica, falta de domínio de técnicas, preocupação investigativa com problemas “práticos” (GOUVEIA, 1971), limitações teórico-metodológicas, falta de teorias explicativas (IZQUIERDO, 1973), problemas relativos à fidedignidade, validade de instrumentos de pesquisa (VIANNA, 1976), falta de relevância teórica, ausência de problemáticas de pesquisa bem conceituadas (FRANCO; GOLDBERG, 1976), presença de estudos descritivos, sem rigor metodológico (GOUVEIA, 1976).

Na década de 80, a pesquisa educacional foi apresentada, discutida, a partir da política, estudos multivariados e características dos determinantes do desempenho escolar (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1980), questões sobre conhecimento, filosofia (GATTI, 1982), balanço da pós-graduação e pesquisa

educacional (GATTI, 1983), evasão e repetência no 1º grau (ROCHA, 1983), utilização da estatística (BARROSO, 1983), fazer investigativo educacional (MELLO, 1983), caracterização do estudo de caso (ANDRÉ, 1984), aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa educacional e social (THIOLLENT, 1984), rumos da pesquisa educacional (ESTEVES, 1984), papel do pesquisador e da divulgação de pesquisa (FRANCO, 1984), políticas governamentais e o ensino de 1º grau (MELLO, 1984), qualidade e representatividade (DEMO, 1985), problemas, perspectivas e prioridades da pesquisa educacional (VIEIRA, 1985), políticas governamentais em educação, ensino de 2º grau (SALM; WARDE; SALGADO, 1985), estudos sobre mulher, educação, magistério (BRUSCHINI; AMADO, 1988), metodologias quantitativas e qualitativas (LÜDKE, 1988), a especificidade e não especificidade do objeto educacional (VIEIRA, 1988).

A discussão das questões teórico-metodológicas como forma central não foi proposta por Schiefelbein e Simmons (1980), Gatti (1982), Gatti (1983), Rocha (1983), Mello (1983), Esteves (1984), Franco (1984), Mello (1984), Demo (1985), Vieira, (1985), Salm; Warde, Salgado (1985), Bruschini; Amado (1988), Vieira, (1988), porém a questão metodológica foi indicada por Barroso (1983), André (1984), Thiollent (1984), Lüdke (1988).

As principais críticas à investigação educacional, com exceção de Cláudio Salm; Mirian Jorge Warde; Maria Umbelina Caiafa Salgado (1985) foram apresentadas, no âmbito teórico-metodológico pelos demais autores, da seguinte forma: críticas quanto ao uso de métodos, técnicas (SCHIEFELBEIN e SIMMONS, 1980), presença de modismos temáticos, dicotomia: teoria da pesquisa x pesquisa teórica, a importância da elaboração do problema de pesquisa (GATTI, 1982), presença de modismos temáticos, teóricos investigativos (GATTI, 1983), a simples agregação de resultados investigativos, problemas com os dados dos *surveys* e procedimentos metodológicos sofisticados (ROCHA, 1983), crítica aos modelos estatísticos, dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa (BARROSO, 1983), “pobreza teórica e incoerência metodológica da pesquisa educacional”, volubilidade, estrangeirismo, modismo temático nas investigações, falta de modelo interpretativo, teórico (MELLO, 1983), incompreensões e mistificações acerca do estudo de caso (ANDRÉ, 1984), discussão qualidade x qualidade, precariedade das fontes, imprecisão no uso de técnicas, limitações e distorções quanto ao uso do método experimental (THIOLLENT, 1984), problemas na escolha da seleção de

estudos, resultados de pesquisa fragmentados, inadequação metodológica (ESTEVES, 1984), inadequação quanto ao uso de dados, falta de rigor teórico-metodológico (FRANCO, 1984), falta da relação pesquisa educacional, teoria da educação e do conhecimento (MELLO, 1985), problemas quanto à qualidade das pesquisas educacionais, questionamentos quanto à função da teoria e metodologia (DEMO, 1985), análise de temas investigativos não pertinentes para a pesquisa educacional (VIEIRA, 1985), inadequação de temas, falta de instrumentos teóricos e metodológicos adequados (BRUSCHINI; AMADO, 1988), problemas concernentes aos estudos qualitativos, relação das precárias evidências recolhidas e do embasamento teórico, problemas quanto ao uso de técnicas de pesquisa (LÜDKE, 1988), redundância temática e analítica, modismos, proselitismo, temas e análises superficiais, má utilização do método, divergências metodológicas (VIEIRA, 1988).

Na década de 90, a pesquisa educacional foi apresentada, discutida através da pesquisa qualitativa em educação (ALVES-MAZZOTTI, 1991), análises da produção da pesquisa educacional (GATTI, 1992), tendências, necessidades e desafios (VELLOSO, 1992), panorama da produção brasileira na área da educação (WEBER, 1992), políticas educacionais no Brasil (FÁVERO; HORTA; FRIGOTTO, 1992), situação da pesquisa educacional no país (CAMPOS; FÁVERO, 1994), concepção de ciência, os paradigmas teóricos e os desafios da produção de conhecimento em educação (COSTA, 1994), pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Brasil (SOUSA, 1995), paradigmas da pesquisa em educação (ALVES-MAZZOTTI, 1996), privatização da educação (FIGUEROA, 1997), pesquisa e política (ROSS, 1997), educação e ciências sociais (HENRIQUES, 1998).

Com relação à discussão das questões teórico-metodológicas, esta foi situada de forma central, no âmbito metodológico, nos artigos de Alves-Mazzotti (1991, 1996).

As principais críticas à investigação educacional não foram indicadas por Fávero; Horta; Frigotto (1992), Sousa (1995), Figueroa (1997), Ross (1997), mas apresentadas pelos demais autores, a saber: falta de metodologias adequadas às abordagens qualitativas, estudos qualitativos como relatos impressionistas e superficiais, entrevistas na pesquisa qualitativa consideradas como pouco estruturadas (ALVES-MAZZOTTI, 1991), críticas referentes à teoria e método na pesquisa educacional, problemas referentes à pesquisa qualitativa (GATTI, 1992), críticas às abordagens macro e micro do fenômeno educacional, dificuldades na

utilização das abordagens macrosociais (VELLOSO, 1992), discussões sobre dificuldades teórico-metodológicas (WEBER, 1992), uso da metodologia qualitativa, extensas introduções teóricas, dispersão temática, fragilidade teórico-metodológica (CAMPOS; FÁVERO, 1994), falta de tendência teórica, dicotomia entre abordagens tradicionais x abordagens qualitativas (COSTA, 1994), equívocos quanto aos paradigmas de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 1996), falta de fundamentos teóricos (HENRIQUES, 1998).

Nos anos 2000, 2001, a pesquisa educacional foi apresentada da seguinte forma: perspectivas, qualidade (ALVES-MAZZOTTI, 2001), rigor, qualidade (ANDRÉ, 2001), panorama, tendências temáticas e metodológicas (GATTI, 2001), teoria do discurso (FISCHER, 2001).

Somente o artigo de Fischer (2001) discutiu a questão metodológica de forma profícua.

Com relação às principais críticas à investigação educacional, foram realizadas, com exceção de Fischer (2001). As críticas foram “pobreza teórico-metodológica”, pulverização, irrelevância das temáticas de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2001), falta de categorias teóricas consistentes, presença de modismos temáticos, imediatismo na escolha dos problemas de pesquisa, conflitos entre métodos e técnicas (ANDRÉ, 2001), presença de modismos temáticos, falta de domínio dos pressupostos dos métodos e das técnicas, problemas quanto às pesquisas quantitativas, qualitativas (GATTI, 2001). A partir do levantamento da produção científica e análises dos 42 artigos publicados no *Cadernos de Pesquisa* (1971-2001), os quais possuem os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” em seus títulos e/ou palavras-chave, afirmo que tal produção apresentou o que, ao longo, da década de 1970 até o ano de 2001 era compreendido, em termos de pesquisa educacional, questões teórico-metodológicas e críticas à investigação educacional, especialmente, ligadas ao fazer educativo em termos de teoria, método, técnica.

Tal produção, na década de 70, estava centrada na discussão da trajetória histórica e da produção da própria pesquisa educacional, em termos de funcionalidade, formação de pesquisadores. As discussões teórico-metodológicas não eram tão influentes, porém, críticas quanto ao fazer investigativo foram colocadas, no sentido de como elaborar pesquisas na área, problemas quanto ao domínio de técnicas, teorias, metodologias, uma vez que a atividade investigativa

ainda está sendo organizada. Na década de 80, a pesquisa educacional foi analisada, considerando o debate acerca dos problemas educacionais, rumos, prioridades, teorias, métodos da pesquisa educacional. A questão metodológica foi apresentada e muitas críticas foram levantadas quanto ao fazer investigativo, em termos de críticas aos procedimentos, técnicas investigativas. A pesquisa educacional, na década de 90 foi compreendida, a partir do contexto educacional vigente, dos significados de pesquisa, tendências, desafios e tipologias de metodologias. A questão metodológica foi apontada como forma de discussão dentro do debate teórico-metodológico. As críticas feitas à investigação educacional foram predominantes às questões de teoria, metodologia, técnicas utilizadas na pesquisa educacional. A pesquisa educacional nos anos 2000, 2001 foi concernente à metodologia e as críticas ao fazer investigativo relacionadas às temáticas, teoria e metodologia, falhas no processo investigativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objetivo identificar e analisar o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional, apresentado nos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*, no período 1971-2001.

O problema de pesquisa foi formulado a partir das seguintes perguntas: [1] como a pesquisa em educacional é apresentada e analisada? [2] Como as questões teórico-metodológicas são discutidas? [3] Quais as principais críticas à investigação educacional apresentadas nas análises publicadas?

Para o desenvolvimento da investigação foram necessárias as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida, ao longo dos capítulos 1 ao 3, e a pesquisa documental, a partir dos seguintes procedimentos, indicados no capítulo 4: [1] seleção, organização, consulta às versões das edições impressas dos sumários e dos artigos, no período inicial de análise, julho de 1971, quando foi publicado o primeiro número do periódico *Cadernos de Pesquisa*, e o período final de análise da presente pesquisa, ano de 2001, número 113, completando 30 anos de publicação; [2] elaboração do quadro geral dos artigos publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, considerando o período de análise, 1971-2001; [3] identificação dos artigos que trazem nos seus títulos e/ou no rol das suas palavras-chave, os termos “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, considerando o período de análise, 1971-2001; [4] construção de quadro com a referência bibliográfica de cada artigo; [5] construção de quadros, tabelas, gráficos, recursos que contribuíram para a organização e descrição do material empírico da pesquisa; [6] leitura, síntese, análise dos artigos que trazem nos seus títulos e/ou no rol das suas palavras-chave, os termos “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”, considerando o período de análise, 1971-2001; [7] análise dos artigos, buscando identificar os argumentos centrais do debate teórico-metodológico.

A fim de responder as questões da investigação, elaborei cinco capítulos: “Questões teórico-metodológicas e produção de conhecimento”, “Periódicos científicos: da “formação da comunidade científica” aos periódicos científicos educacionais”, “O periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* da Fundação Carlos Chagas (FCC)”, “Quadro da produção científica no periódico *Cadernos de Pesquisa*

(CP) (1971-2001): pesquisa educacional e as questões teórico-metodológicas”, “Análises sobre a “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” e as questões teórico-metodológicas no *Cadernos de Pesquisa (CP) (1971-2001)*”.

No capítulo 1, “Questões teórico-metodológicas e produção de conhecimento” foi apresentado o debate que tem acompanhando a produção do conhecimento nas áreas das ciências humanas e sociais, desde a década de 70 até a atualidade. Esse debate compreende as questões sobre conhecimento, teoria, método e realidade.

No capítulo 2, “Periódicos científicos: da “formação da comunidade científica” aos periódicos científicos educacionais”, inicialmente, foi contextualizada a trajetória da “formação da comunidade científica” no Brasil, formada no período colonial, chegando à República, com a criação de instituições, laboratórios, universidades, pós-graduação como espaços destinados à formação de pesquisadores. Acompanhando a trajetória da formação da comunidade científica, foram consideradas, também, ao longo da história, as estratégias, os entraves e as situações político-econômicas e sociais. Dessa trajetória, faz parte o periódico científico.

Para dar especificidade à publicação científica, algumas estratégias foram efetivadas. De início, algumas formas possíveis de conceituar periódico científico foram elencadas. Em seguida, voltei à atenção para a história da constituição do periódico científico como veículo privilegiado de divulgação do conhecimento científico. No século XIX, surgiram os primeiros periódicos científicos e ao longo do século XX, ele se consolida como veículo importante de difusão do conhecimento científico. Essa posição que o periódico científico passou a ocupar no desenvolvimento científico, a partir do século XX, implicou em mudanças quanto à produção e à avaliação dos resultados da pesquisa científica. Reconhecendo a importância do periódico científico para o avanço da discussão sobre os resultados da pesquisa, considereei uma possível classificação do periódico científico na área do conhecimento educacional e algumas indicações dos procedimentos ou orientações instrumentais, mais recorrentes, no trabalho de investigação que tem como fonte de análise, os periódicos da área da Educação. Esses procedimentos e orientações instrumentais foram buscados em 12 artigos, publicados em 3 periódicos científicos da área. Esses artigos indicaram os resultados de pesquisas que tinham como preocupação destacar os principais aspectos do debate sobre uma determinada temática publicado em um determinado periódico. A pesquisa, aqui, apresentada

segue esse modelo na medida em que se propõe a investigar o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, no período 1971-2001.

No capítulo 3, “O periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* da Fundação Carlos Chagas (FCC)” foi apresentada a trajetória da pesquisa educacional no país, em quatro fases históricas, com início na década de 30. O relato dessa trajetória considerou não só os aspectos institucionais e teórico-metodológicos, bem como a existência de desafios e perspectivas para a pesquisa educacional. Nessa trajetória da pesquisa educacional, destaquei o histórico e as características da Fundação Carlos Chagas (FCC), desde sua criação em 1964, uma vez que essa instituição publica o periódico *Cadernos de Pesquisa*.

Por último, ressaltar as especificidades do periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)*. Ao apresentar suas características, destaquei a preocupação que o periódico tem com o debate teórico-metodológico na pesquisa educacional desde o seu primeiro número.

No capítulo 4, “Quadro da produção científica no periódico *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001): pesquisa educacional e as questões teórico-metodológicas” foi apresentado o material empírico da presente pesquisa. Esse material compreende 42 artigos que tratam, especificamente, da pesquisa educacional e das questões teórico-metodológicas, no período 1971-2001.

No capítulo 5, “Análises sobre a “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” e as questões teórico-metodológicas no *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001) ” foram consideradas questões teórico-metodológicas e críticas à investigação educacional.

Para terminar, destaco algumas questões nascidas desse trabalho que, ainda, me instigam: o que tem sido considerado como produção de conhecimento em educação? As críticas teórico-metodológicas têm, de fato, sido inseridas no debate atual acerca da pesquisa educacional? As análises críticas sobre a pesquisa educacional têm contribuído para mudanças e avanço da pesquisa na área? Por que o debate teórico-metodológico é apresentado de forma indireta e as críticas à investigação de modo mais direto e objetivo?

Finalmente, penso que é importante mantermos uma atenção constante sobre as questões teórico-metodológicas presentes na pesquisa educacional, buscando as

contribuições de pesquisadores que interrogam o sentido e a prática da pesquisa educacional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Natália Regina de. *Questão para a pesquisa em educação: um debate teórico-metodológico*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ALVARENGA, Lídia. *A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-74*. 1996. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1996.
- ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul.2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. *Educ. Technol.*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.
- ANPEd. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/site/rbe>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- AZANHA, José Maria Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed, São Paulo: EduSP, 2011.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os Cadernos de Pesquisa: sua vocação e desafios. *Estudos e Documentos*, São Paulo, n. 42, 2002, p 59- 74.
- BÉGAULT, Béatrice. O periódico científico, um papel para a mediação de informação entre pesquisadores: qual seu futuro no ambiente digital? *RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.91-96, set., 2009.
- BITTAR, Marisa Bittar. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar. 2009.

BORBA, Siomara Moreira Vieira Borba; ALMEIDA, Natália Regina de. Pesquisa em educação: investigação sobre a ação pedagógica. *ETD – Educ. Temat. Digit.*, Campinas, São Paulo, v.17, n.1, p.142-156, jan./abr.2015.

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

CAPES. Portal Periódicos CAPES. Disponível em:<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2017

CAPES. Plataforma Sucupira. Disponível em:<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro, v. 25, p. 61-100, 1976.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx: anotações sobre a "Introdução" de 1857. *Cadernos do ICHF*, UFF, Niterói, n.30, set. 1990, p.1-55.

CARVALHO, Kátia. Revista científica e pesquisa: perspectiva histórica. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar et al. *Revistas científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011, p.23-42.

CASTRO, Amélia D. de. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ago. 1984.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000). *RBPAAE*, v.25, n.3, p. 491-521, set./dez. 2009.

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Levantamento temático em *Cadernos de Pesquisa*: processos de alfabetização e analfabetismo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.150, v. 43, p. 1026-1041, set./dez. 2013.

CONSONI, Juliana Barbosa; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Cadernos de Pesquisa*: Psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.154, v. 44, p. 1070-1092, out./dez. 2014.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição ímpar: Os Cadernos de Pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.80, p.91-99, fev. 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Curitiba: UFPR, 1978, mimeo.

CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.77, p.63-80, maio 1991.

CUNHA, Marcus Vinícius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Educação superior em pauta: balanço das publicações na *Rbep* no período 1997-2001. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 389-400, maio/ago. 2012.

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

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. As Ciências na história brasileira. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 1, p.162-172, jan./mar. 2005.

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. Depoimento. *Revista Maracanan*, n.13, p. 158-163, dez. 2015.

DOCUMENTO. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2005, p. 162-173.

EM ABERTO. Sobre a revista. Disponível em:  
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/about>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FÁVERO, Osmar. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do *Em Aberto*. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Fabiana Silva. Abordagens de planejamento educacional em *Cadernos de Pesquisa* (1972-1986). *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 153, v. 44, p. 522-546, jul./set.2014.

FEUSP. Faculdade de Educação da USP. Acervo Azanha. Disponível em:<[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo\\_jmpa/principal.asp?cond=3&id=a cervojmpa&pass=4308](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/principal.asp?cond=3&id=a cervojmpa&pass=4308)>. Acesso em: 09 de dez. 2017.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos primeiros periódicos científicos brasileiros. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 54-66, set. /dez.2006.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na Educação. *Educação & Linguagem*, ano 9, n.14, p. 13-15, jul.- dez. 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Apresentação. In: COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 9-12.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, 68 (159): 279-88, maio/ago. 1987.

GÖERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em aberto*, Brasília, ano 5, n.31, jul.- set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 1, p.1-20, 1971.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.19, p.75-79, 1976.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2006, Caxambu. *Anais do...Caxambu*: ANPEd, 2006, p. 1-16.

IBCT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/revistas-no-seer>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Políticas do ensino médio: continuam os mesmos dilemas. In: COSTA, Albertina de Oliveira. *Uma história para contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004, p.91-118.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, (66), p.70-74, ago. 1988.

MARQUES, Rubens Murillo. Nota introdutória. In: COSTA, Albertina de Oliveira. *Uma história para contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004.

MCTIC. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em: <<http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/paginaInstitucional.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MEADOWS, A. J. *A comunicação científica*. Brasília, Distrito Federal: Briquet de Lemos, 1999.

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

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. *Ciência da Informação*, Brasília, v.25, n. 3, p. 375-382, set. / dez. 1996.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 122, v. 34, p. 337-357, maio/ago. 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 2001, p.07-25.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. *Pedagogia e educação: a construção de um campo científico*. 154 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. *Ciência e Estado: a política científica no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das. *A Pedagogia do Laboratório: Um estudo sobre a iniciação de jovens na ciência biomédica*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Érica Beatriz Pinto Moreschi. Periódicos científicos eletrônicos: definições e histórico. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.18, n.2, p. 69-77, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, Marcelle Colares. Análise dos periódicos brasileiros de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, USP, São Paulo, n.29, p. 68-86, maio/ago. 2002.

ORTEGA, Cristina; FÁVERO, Osmar; GARCIA, Walter. Análise dos periódicos de educação. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v.79, n.193, p.161-191, 1998.

PACKER, Abel L. A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 301-323, abr./jun. 2014.

PACKER, Abel L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. *Revista USP*, São Paulo, n.89, p. 26-61, março/maio. 2011.

PUBLICAÇÕES FCC. Educação e Seleção. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PUBLICAÇÕES FCC. Estudos em Avaliação Educacional. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PUBLICAÇÕES FCC. Textos FCC. Disponível em:  
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/index>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RBEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível em:  
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/home.oa>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

ROSAS, Paulo. A psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago.1984.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos; KOBASHI, Nair Yumiko. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Pesq. bras. Ci. Inf.*, Brasília, v.2, n.1, p.155-172, jan./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.65, n.150, p. 273-290, maio/ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. Ed. Nacional: São Paulo, Finep, Rio de Janeiro, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

SciELO. Scientific Library Online. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de dez. 2017.

SCOPUS. Disponível em:  
<<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=7003473646>>. Acesso em: 15. dez. 2017.

SGUISARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*: período 1968-1995. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./dez. 1998.

SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa. *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos: Rima, 2004.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos *Cadernos de Pesquisa*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.123, v.34, p.633-661, set./dez. 2004.

SILVA, José Fernando Modesto da; SANTOS, Marcelo dos; PRAZERES, Ana Paula Pereira dos. Incubadoras de revistas científicas. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar et al. *Revistas científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011, p.69-90.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação educacional: tratamento do tema na Rbep no período de 1998 a 2010. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.93, n.234, [número especial], p. 372-388, maio/ago. 2012.

SOUZA, Francisco das Chagas. Comunicação científica no Brasil: criação e evolução da revista *encontros bibli.* *Inf. Inf.*, Londrina, v.13, n.1, p.140-158, jan./jul. 2008.

VELLOSO, Jacques. O financiamento da educação na Rbep: temas dos últimos 15 anos. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 353-371, maio/ago. 2012.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional nos *Cadernos de Pesquisa*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.80, p.100-105, fev. 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SOUSA, Sandra Zákia. A Revista Brasileira de Educação e a difusão da pesquisa educacional (2007-2011). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012, p. 463-482.

WARDE, Miriam Jorge. O papel na pesquisa na pós-graduação em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.73, p.65-75, 1990.

WARDE, Miriam Jorge. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

WEB OF SCIENCE. Disponível em:

<<https://login.webofknowledge.com/error/Error?Error=IPError&PathInfo=%2F&RouterURL=https%3A%2F%2Fwww.webofknowledge.com%2F&Domain=.webofknowledge.com&Src=IP&Alias=WOK>>. Acesso em: 15. dez. 2017.

WEBER, Silke. Políticas do ensino fundamental em Revista: um debate pela democracia. In: COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 55-90.

**ANEXO A** - Referências bibliográficas completas dos artigos indicados no “Quadro 15: Questões de teoria e método: balanços, propostas, análises críticas” (MOREIRA, 2007)

ALVES, Alda Judith. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio. 1984.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-63, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise dos dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 63-66, maio. 1984.

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

CARVALHO, José Sergio F. de. A teoria da ciência em Weber e as pesquisas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 20-30, ago. 1991.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p.15-20, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (77): 63-67, maio 1991.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, p. 74-80, 1976.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 84-87, nov. 1984.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 68-75, nov. 1985.

GATTI, Bernardete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

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

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 67-70, maio. 1984.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov. 1985.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 49, p. 43-44, maio. 1984.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

THOLLENT, Michel, J.M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio, 1984.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades, desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 56-58, nov. 1988.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. A produção recente na área de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, p. 22- 32, maio 1992.

**ANEXO B** - Referências bibliográficas dos artigos analisados no *Cadernos de Pesquisa (CP)* (1971-2001)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 96, p.15-23, fev.1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul.2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.

BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.46, p.72-74, ago.1983.

BARROSO, Carmen. O ensino através do computador e a pesquisa educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.13, p.69-71, jun. 1975.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev.1988.

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

COSTA, Maria C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 90, p.15-20, ago. 1994.

DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 55, p.76-80, nov. 1985.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje. Que caminho tomar? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.50, p.3-14, ago. 1984.

FÁVERO, Osmar Fávero, HORTA, José Silverio Baia, FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.83, p.5-14, maio 1992.

FIGUEROA, Alfredo Rojas. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.100, p.49-56, mar.1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.114, p.197-233, nov.2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.51, p.84-87, nov.1984.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.16, p.74-80, mar. 1976.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em educação: um tema em debate. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 80, p. 106-11, fev. 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. A pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil, 1978 -1981. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.40, p. 3-14, fev. 1982.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em educação? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.17, p.75-77, jun.1976.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 1, p.1-20, 1971.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Sobre a pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.19, p.75-79, dez. 1976.

HENRIQUES, Vera. Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.103, p.81-99, mar.1998.

IZQUIERDO, Carlos Muñoz. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.5, p.3-18, abr.1973.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.64, p. 61-63, fev.1988.

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

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. Estímulos à pesquisa educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.16, p.72-73, mar. 1976.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.

ROSS, Kenneth N. Pesquisa e política: uma mistura complexa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.102, p.187-193, nov.1997.

SALM, Cláudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.55, p.31-49, nov.1985.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. A comunicação entre os centros de pesquisa educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.5, p.19-33, abr.1973.

SCHIEFELBEIN, Ernesto e SIMMONS, John. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 35, p.53-71, nov. 1980.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.94, p.43-49, ago.1995.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.49, p.45-50, maio 1984.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.81, p.5-21, maio 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.16, p.41-47, mar. 1976.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.67, p.56-58, nov.1988.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em educação no Brasil - conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.55, p. 81-84, nov.1985.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.

**ANEXO C** - Referências bibliográficas referentes às questões metodológicas, técnicas da pesquisa educacional apontadas pelos autores nos artigos publicados no Cadernos de Pesquisa, a partir dos descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” nos títulos e /ou palavras-chave (1971-2001)

Artigo	Referência dos Artigos/livros citados
BARROSO, Carmen. Estatística e pesquisa: encontros e desencontros. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.46, p.72-74, ago.1983.	JACKSON e BORGATTA. <i>Factor analysis and mensurement</i> . Sage, 1981.
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 49, p.51-54, maio 1984.	ADELMAN, C. <i>et. al.</i> Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 6, 3, 1976. DAWSON, J. A. <i>Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?</i> Trabalho apresentado no Encontro Annual da AERA, New York, 1982. NISBETT, J e Watt. J. <i>Case study</i> . Redguide in Education Research. University of Nottingham School of Education, 1978. STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. <i>Education Researcher</i> , 7,2, 1978. STAKE, R. E. Case study methodology: an epistemological advocacy. In: Welch, W.W. <i>Case study methodology in educational evaluation</i> . Proceedings of the Minnesota Evaluation Conference, 1981. WALKER, R. The conduct of educational case study: ethics, theory and procedmes. In: Dockrell, W.B. e Hamilton, D. (eds.). <i>Rethinking Educational Research</i> . London, Hodder and Stoughton, 1980.
DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 55, p.76-80, nov. 1985.	BRANDÃO, C.R.( Org). <i>Pesquisa participante</i> . São Paulo, Brasiliense, 1984. DEMO, P. <i>Pesquisa participante: mito e realidade</i> . Rio de Janeiro, SENAC, 1984.
LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.64, p. 61-63, fev.1988.	BRYMAN, A. The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology? <i>The British Journal of Sociology</i> , 35 (1). DE LANDSHEEREM G. <i>La recherche en éducation dans le monde</i> , Paris, PUF, 1986. LÜDKE, M & ANDRÉ, M. <i>Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas</i> , São Paulo, EPU, 1986. SMITH, J.K & HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. <i>Educational Researcher</i> , 14 (1), jan. 1986.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.	FETTERMAN, D. M. Ethnograhy in educational research: the dynamics of diffusion. In:_____(ed). <i>Ethnograhy in educational evaluation</i> . Beverly Hills, Sage Publ., 1984. FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (66): 75-80, ago. 1988. LE COMPTE, M.D & GOETZ, J. Ethnographic data collection in evaluation research. In: FETTERMAN, D. M. (ed.). <i>Ethnography in educational evaluation</i> . Beverly Hills, Sage Publ., 1984.

	<p>LINCOLN, Y.S &amp; GUBA, E. G. <i>Naturalistic inquiry</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1985.</p> <p>LÜDKE, M &amp; ANDRÉ, M. <i>Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas</i>, São Paulo, EPU, 1986.</p> <p>LUNA, S. O falso conflito entre tendências metodológicas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (66): 70-4, ago. 1988.</p> <p>MARSHALL, C. &amp; ROSSMAN, G. B. <i>Designing qualitative research</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1989.</p> <p>MILES, M. B. &amp; HUBERMAN, M. A. <i>Qualitative data analysis: a source book of new methods</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.</p> <p>PATTON, M. <i>Qualitative evaluation methods</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1986.</p> <p>SANDAY, P. R. The ethnographic paradigm. In: VAN HAANEN, J. (ed.). <i>Qualitative methodology</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1984.</p> <p>WOLCOTT, H. F. Differing styles of on-site research, or if it isn't ethnography, what is it? In: BELLOK, M. &amp; HOGGERSON, N. (eds.). <i>Naturalistic research paradigms</i>. Arizona State Univ./Tempe, 1982.</p> <p>YIN, R. K. <i>Case study research: design and methods</i>. Beverly Hills, Sage Publ., 1985.</p>
<p>THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. <i>Cad. Pesqui.</i>, São Paulo, n.49, p.45-50, maio 1984.</p>	<p>McHUGH, P. <i>et al.</i>, <i>The begining of Social Inquiry</i>. Londres, R.K.P., 1974.</p> <p>THIOLLENT, M. A captação de informação nos dispositivos de Pesquisa Social: problemas de distorção e relevância. <i>Cadernos do CERV</i>, S. Paulo, (16): 81-105, 1981.</p> <p>THIOLLENT, M. <i>Crítica metodológica, investigação social e enquete operária</i>, São Paulo, Pólis, 1980.</p>
<p>GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa em educação: um tema em debate. <i>Cad. Pesqui.</i>, São Paulo, n. 80, p. 106-11, fev. 1992.</p>	<p>ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. <i>CP 77</i>, p.53-61, maio 1991.</p> <p>ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. <i>CP 49</i>, p.51-4, maio 1984.</p> <p>ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. <i>CP 45</i>, p. 66-70, maio 1983.</p> <p>DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade de pesquisa em educação. <i>CP 55</i>, p.76-80, nov. 1985.</p> <p>FRANCO, Ma. Laura P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. <i>CP 66</i>, p.75-80, ago. 1988.</p> <p>GOUVEIA, Aparecida J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. <i>CP 49</i>, p.67-70, maio 1984.</p> <p>LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação. <i>CP 64</i>, p.61-3, fev. 1988.</p> <p>LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. <i>CP 66</i>, p. 70-4, ago. 1988.</p> <p>MELLO, Guiomar N. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. <i>CP 40</i>, p. 6-10, fev. 1982.</p> <p>THIOLLENT, Michel J. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. <i>CP 49</i>, p. 45-50, maio 1984.</p>
<p>WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. <i>Cad. Pesqui.</i>, São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.</p>	<p>GAJARDO, Marcela. <i>Pesquisa participante na América Latina</i>. São Paulo: Brasiliense, 1986.</p> <p>GAMBOA, S.A.S. <i>Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas</i>. Campinas, 1987. Dissert. (mestr.), UNICAMP.</p> <p>GATTI, Bernardete A. (Org.). <i>Alternativas metodológicas para a pesquisa</i></p>

	educacional: conhecimento e realidade. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, n.40, p.3-14, fev.1982.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 96, p.15-23, fev.1996.	CAMPBELL, D. T; STANLEY, J. C. <i>Experimental and quasi-experimental designs for research</i> . Chicago: Rand McNally College, 1966. CARSPACKEN, P. F.; APPLE, M. Crritical qualitative research. In: LE COMPTE. M. D., MILLROY, W. L., PREISSLE, J. (eds.). <i>The handbook of qualitative research</i> . London: SAGE, 1992. COOK, T. D., REINCHARDT, C. S. Hacia la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos e cuantitativos. In: COOK, T. D., REICHARDT, C. S. <i>Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa</i> . Madrid: Morata, 1986. JACOB, E. Qualitative research traditions. <i>Review of Educational Research</i> , n. 57, p. 1-50, 1987. JACOB, E. Clarifying qualitative research. A focus tradition. <i>Educational Research</i> , v. 17, n.1, p. 16-9, 1988. LINCOLN, Y.S. Qualitative research: a response to Atkinson Delamont and Hammersley. <i>Review of Educational Research</i> , v. 59, n.2, p. 237-9, 1989. LINCOLN, Y.S., GUBA, E. G. <i>Naturalistic inquiry</i> . London: Sage, 1985. PATTON, M. Q. <i>Qualitative evaluation methods</i> . London: Sage, 1986. RIZO, F. The controversy about quantification in social research. An extension of Gage's historical sketch. <i>Educational Researcher</i> , v. 20, p.9-12, 1991. SMITH, J.K & HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. <i>Educational Researcher</i> , v.15, n.1, p. 4-12, 1986. WOLCOTT, H. F. Differing styles of on-site research, or "if it isn't ethnography, what is it?". <i>Review of Philosophy &amp; Social Science</i> , v. 7, n.1-2, p. 154-69, 1982.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n.113, p.39-50, jul.2001.	FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 19, p, 58-78, jan./abr. 1999. LINCOLN, Y.; GUBBA, E. G. <i>Naturalistic inquiry</i> . London: Sage, 1985. MARSHALL. C.; ROSSMAN, G. B. <i>Designing qualitative researcher</i> . London: Sage, 1989. MILLES, M. B.; HUBERMAN, M. A. <i>Qualitative data analysis: a source book of new methods</i> . London: Sage, 1984. YIN, R. K. <i>Case study research: design and methods</i> . London: Sage, 1984.
GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.	ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 45, p. 66-70, maio 1983. CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 49, p. 63-6, maio 1984. FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 66, p.75-80, ago. 1988. GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. <i>ECCOS-Revista Científica</i> , n.1, 1999. LUNA, S. O Falso conflito entre tendências metodológicas. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 66, p. 70-4, 1988.
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. <i>Cad. Pesqui.</i> , São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.	DAWSON, J. <i>Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?</i> Nova York, 1982. Trabalho apresentado no Encontro Annual da AERA. DENZIN, N. K. <i>The Research Act</i> . New York: MacGraw-Hill, 1978. FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , n. 19, p, 58-78, jan./abr. 1999. FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , n. 66, p.75-80, ago. 1988. LANGEMAN, E. C., SHULMAN, L. S. (eds.). <i>Issues in education research: problems and possibilities</i> . São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. LINCOLN, Y., GUBA, E. <i>Naturalistic inquiry</i> . Newburg Park: Sage, 1985.

	<p>LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 64, p.61-3, fev. 1988.</p> <p>LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. <i>Cadernos de Pesquisa</i>, n. 66, p. 70-4, 1988.</p> <p>SMITH, J.K &amp; HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. <i>Educational Researcher</i>, v.14, n.1, p. 4-12, 1986.</p> <p>STAKE, R. E. The Case study method in social inquiry. <i>Educational Researcher</i>, v. 7, n.2, 1978.</p>
--	---