



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

Sandra Garcia Neves

**As contribuições do periódico científico *Cadernos de Pesquisa* da
Fundação Carlos Chagas ao debate sobre a pesquisa educacional
no Brasil**

Rio de Janeiro
2017

Sandra Garcia Neves

As contribuições do periódico científico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas ao debate sobre a pesquisa educacional no Brasil

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

Orientadora: Professora Doutora Siomara Borba

Rio de Janeiro

2017

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

N518 Neves, Sandra Garcia.
 As contribuições do periódico científico Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas ao debate sobre a pesquisa educacional no Brasil / Sandra Garcia Neves. – 2017.
 196 f.

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

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

es CDU 37(81)

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

Assinatura

Data

Sandra Garcia Neves

As contribuições do periódico científico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas ao debate sobre a pesquisa educacional no Brasil

Tese apresentada como requisito para 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: 31 de março de 2017.

Banca examinadora:

Professora Doutora Siomara Borba
Faculdade de Educação da UERJ

Professora Doutora Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Faculdade de Educação da UERJ

Professora Doutora Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação da UERJ

Professora Doutora Miriam Waidenfeld Chaves
Faculdade de Educação da UFRJ

Professora Doutora Liliane Barreira Sanchez
Faculdade de Educação da UFRRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos familiares,

Pedro Ribeiro Neves

Maria Garcia Neves

Sônia Maria Vieira

Ubiraci Magela

Maria Antônia Garcia Neves Magela

Maria Natalina Ribeiro Neves

Graciela Aparecida Garcia Neves

Gabriele Garcia Neves Cunha

Tatiane Francielli Vieira

Aos amigos e amigas,

Aline de Carvalho Moura

Alexandre Augusto e Souza

Elaise Mara Ferreira Crepaldi

Ieda Borges de Souza

Jesus Crepaldi

Maria Aparecida de Souza

Vanda Borges de Souza

Viviane Custódia Borges

Ao amor,

Sidiney Martins de Campos

AGRADECIMENTO

À professora doutora Siomara Borba.

RESUMO

NEVES, Sandra Garcia. **As contribuições do periódico científico *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* ao debate sobre a pesquisa educacional no Brasil**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, obteve em 2013 do Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a classificação A1, a mais elevada para periódicos. Com o subtítulo *Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, o *CP* é um dos periódicos científicos da área da educação que mais aprofundada e recorrentemente promove debates sobre a pesquisa educacional. Nosso objetivo com a realização dessa pesquisa foi identificar as principais características do debate teórico-metodológico sobre a “pesquisa educacional” a partir dos artigos publicados no referido periódico científico. Partimos da hipótese de que o debate entre pesquisadores e educadores na área da educação tem contribuído com o desenvolvimento e com a consolidação teórico-metodológica da pesquisa educacional no Brasil. Fundamentamos o desenvolvimento dessa pesquisa na abordagem filosófica do materialismo histórico-dialético de Marx (2011) e consideramos as contribuições de Cardoso (1990) sobre a pesquisa científica. Para a identificação das contribuições do *CP* ao debate sobre pesquisa educacional, selecionamos para o estudo os artigos publicados nesse periódico que possuem nos títulos e nas palavras-chave o descritor “pesquisa” e seu plural, mais específica e aprofundadamente, o descritor “pesquisa educacional”, num total de cento e trinta e nove (139) artigos. Nessa pesquisa consultamos também os históricos de treze (13) periódicos da área da educação em busca de artigos que tratassem da “pesquisa educacional” com intuito de ampliar a possibilidade de caracterização do debate teórico-metodológico. Nossa pesquisa foi composta por quatro capítulos: no primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos da abordagem empírica e da abordagem materialista histórico-dialética da pesquisa científica; no segundo capítulo apresentamos o contexto sócio, histórico e político mundial e nacional; no terceiro capítulo tratamos da institucionalização da pesquisa educacional no Brasil e da criação de periódicos na área da educação; no quarto capítulo caracterizamos o debate teórico-metodológico sobre a pesquisa educacional no Brasil conforme discussões apresentadas no *CP*.

Palavras-chave: *Cadernos de Pesquisa*. Debate teórico-metodológico. Pesquisa Educacional. Periódicos Científicos.

ABSTRACT

NEVES, Sandra Garcia. **The contributions of the scientific journal *Cadernos de Pesquisa* of Carlos Chagas Foundation to the debate on educational research in Brazil.** 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

In 2013, the *Cadernos de Pesquisa* magazine of the Carlos Chagas Foundation obtained the A1 classification, the highest for journals in the Qualis System of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. With the subtitle Journal of Studies and Research in Education, *CP* is one of the scientific journals in the area of education that further and more often promotes debates on educational research. Our objective with this research was to identify the main characteristics of the theoretical-methodological debate on "educational research" from the articles published in the aforementioned scientific journal. We start from the hypothesis that the debate between researchers and educators in the area of education has contributed to the development and theoretical-methodological consolidation of educational research in Brazil. We base the development of this research on the philosophical approach of Marx's (2011) historical-dialectical materialism and consider the contributions of Cardoso (1990) on scientific research. In order to identify the contributions of the *CP* to the debate on educational research, we selected for the study the articles published in this journal that have the descriptor "research" and its plural, more specifically and in depth, the descriptor "educational research", in a total of one hundred and thirty-nine (139) articles. In this research we also consulted the histories of thirteen (13) periodicals of the area of education in search of articles dealing with "educational research" in order to broaden the possibility of characterization of the theoretical-methodological debate. Our research was composed of four chapters: in the first chapter, we present the foundations of the empirical approach and the historical-dialectical materialist approach to scientific research; in the second chapter we present the social, historical and political world and national context; in the third chapter we deal with the institutionalization of educational research in Brazil and the creation of periodicals in the area of education; in the fourth chapter we characterize the theoretical-methodological debate on educational research in Brazil according to the discussions presented in the *CP*.

Keywords: Educational Research. Research Notebooks. Scientific journals. Theoretical-methodological debate.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEC	Associação Brasileira de Editores Científicos
ABEU	Associação Brasileira de Editoras Universitárias
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AERES	<i>Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur</i>
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBE	Bibliografia Brasileira de Educação
BIBE	<i>Boletín Internacional de Bibliografías sobre Educación</i>
BIBLAT	<i>Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social</i>
BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BPMB	Biblioteca Pedagógica Murilo Braga
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia
CAI	Instrução Assistida por Computador
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAP	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
CEAS	<i>Co-operative Educational Abstracting Service</i>
CEDATE	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPLAN	Consultoria Econômica e Planejamento
CESGRANRIO	Fundação CESGRANRIO – Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CIBEC	Centro de Informações Bibliográficas em Educação
CIDE	<i>Centro de Investigación e Desarrollo de la Educación</i>

CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CLASE	<i>Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC	Casa de Oswaldo Cruz
COMPEd	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
CP	<i>Cadernos de Pesquisa</i>
CRPE	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
DIADORIM	Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras
DIALNET	<i>Fundación Dialnet</i>
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DPE	Departamento de Pesquisas Educacionais
ERGO	<i>Education Research Global Observatory</i>
ERIC	<i>Education Research Information Center</i>
ETD	Educação Temática Digital
EZB	<i>Elektronische Zeitschriftenbibliothek</i>
FAE	Fundação de Assistência ao Educando
FaE/UFMG	Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FINEP	Fundação Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FLACSO	<i>Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales</i>

HCERES	<i>Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur</i>
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IIEPE	Instituto Internacional de Planejamento Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IREISIE	<i>Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa</i>
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
LATINDEX	<i>Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, em Caribe, España y Portugal</i>
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
PIIE	<i>Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación</i>
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROED	Programa de Estímulo a Editoração
PROPED/UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PSICODOC	<i>Base de Datos Bibliográfica de Psicología</i>
REDIB	<i>Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico</i>
RBEP	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>
OEA	<i>Organización de los Estados Americanos</i>
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
SCIVERSE SCOPUS	<i>The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources</i>
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMa	Universidade Federal do Maranhão

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SciVERSE SCOPUS	<i>The largest abstract and citation database of peer reviewed literature and quality web sources</i>
SCT-PR	Secretaria Especial da Ciência e Tecnologia da Presidência da República
SDI	Seção de Documentação e Intercâmbio
SEES	Serviço de Estatística da Educação e Saúde
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIBE	Sistema de Informações Bibliográficas em Educação
SIP	Seção de Inquéritos e Pesquisas
SOE	Seção de Organização Escolar
SOEP	Seção de Orientação Educacional e Profissional
SUBIN	Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento do pensamento do real (concreto) para o concreto (pensado)	67
Figura 2 – Capa do número 01 e do 28 do <i>CP</i>	142
Figura 3 – Diagramação textual do número 01 do <i>CP</i>	143
Figura 4 – Capas dos números 29 e 31 do <i>CP</i>	156
Figura 5 – Capas dos números 36, 42 e 47 do <i>CP</i>	156
Figura 6 – Diagramação textual do número 31 do <i>CP</i>	157
Figura 7 – Capa do número 80 do <i>CP</i>	168
Figura 8 – Capa e diagramação textual do número 100 do <i>CP</i>	172
Figura 9 – Capas dos números 106, 127 e 141 do <i>CP</i>	173
Figura 10 – Capa e diagramação textual do número 142 do <i>CP</i>	173

LISTA DE QUADROS

Figura 1 – Movimento do pensamento do real (concreto) para o concreto (pensado)	67
Figura 2 – Capa do número 01 e do 28 do <i>CP</i>	142
Figura 3 – Diagramação textual do número 01 do <i>CP</i>	143
Figura 4 – Capas dos números 29 e 31 do <i>CP</i>	156
Figura 5 – Capas dos números 36, 42 e 47 do <i>CP</i>	156
Figura 6 – Diagramação textual do número 31 do <i>CP</i>	157
Figura 7 – Capa do número 80 do <i>CP</i>	168
Figura 8 – Capa e diagramação textual do número 100 do <i>CP</i>	172
Figura 9 – Capas dos números 106, 127 e 141 do <i>CP</i>	173
Figura 10 – Capa e diagramação textual do número 142 do <i>CP</i>	173

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	ABORDAGEM EMPÍRICA E MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PESQUISA CIENTÍFICA	20
1.1	A abordagem empírica da pesquisa científica	20
1.1.1	<u>Os sentidos e o intelecto humano devem ser providos de auxílios...</u>	21
1.1.2	<u>O entendimento é a faculdade mais nobre da alma...</u>	35
1.1.3	<u>O homem é um ser racional...</u>	48
1.2	A abordagem materialista histórico-dialética da pesquisa científica	62
1.3	Considerações técnicas e procedimentais	73
2	CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL E NACIONAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI	81
2.1	Um século de extremos	82
2.1.1	<u>Ciclos de desenvolvimento e de catástrofes...</u>	82
2.1.2	<u>Ameaças de batalhas nucleares...</u>	96
2.1.3	<u>Desenvolvimento científico e tecnológico...</u>	102
2.1.4	<u>A crise do final do século...</u>	105
3	A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL – SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI	112
3.1	A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	112
3.2	A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais	123
3.3	As primeiras publicações sistematizadas sobre pesquisa educacional	126
4	O DEBATE SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL (1971-2014)	133
4.1	Periódicos científicos como objeto/fonte da pesquisa educacional	133
4.2	A avaliação trienal da Capes e o Qualis-Periódicos	134
4.3	A pesquisa educacional em periódicos científicos brasileiros	138
4.3.1	<u>Concepção de pesquisa/pesquisa educacional e missão dos periódicos</u>	138

4.4	A pesquisa educacional na história do periódico científico <i>Cadernos de Pesquisa</i> da Fundação Carlos Chagas (1971-2014)	141
4.5	O debate sobre a pesquisa educacional no <i>Cadernos de Pesquisa</i> da Fundação Carlos Chagas (1971-2014)	174
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional no Brasil começou a ser discutida mais amplamente a partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930. Na mesma década, a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, seriam as primeiras instituições a realizar mais sistematicamente, pesquisas na área da educação. Em 1955, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, completaram o quadro de instituições públicas destinadas à pesquisa educacional no Brasil.

Essas instituições possuíam revistas para divulgar os resultados de pesquisas realizadas. A Universidade de São Paulo (USP) teve em seu âmbito como veículo para divulgação das pesquisas realizadas, a *Revista da Faculdade de Educação*¹, criada em 1975; o Inep, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), criada em 1944; o CBPE, a revista *Educação e Ciências Sociais – Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*; e dentre os CRPEs, por exemplo, o CRPE de São Paulo a revista *Pesquisa e Planejamento*, criada em 1957.

Gustavo Capanema, ministro da educação em 1937, ao reformular o Instituto Nacional de Pedagogia, deu-lhe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e estabeleceu como finalidade básica, realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos diferentes aspectos. Uma das quatro seções que compôs o Inep foi a Seção de Inquéritos e Pesquisas. A utilização do termo inquérito, aliado ou em substituição ao termo pesquisa, demonstra a tendência, à época, de apresentação de grandes levantamentos, como por exemplo, estimativas da área escolarizada e da área de possível escolarização no Brasil. O objetivo com esses levantamentos era caracterizar a situação do ensino no país e a partir daí planejar e estabelecer políticas para a área da educação.

A revista *Educação e Ciências Sociais – Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, tinha como objetivo publicar resultados de estudos e pesquisas em andamento no âmbito do CBPE e a *Revista Brasileira de Estudos*

¹ Do ano de sua criação, em 1975, até o ano de 1998, a revista denominava-se *Revista da Faculdade de Educação*. A partir do ano de 1999, passou a ser denominada *Educação e Pesquisa*.

Pedagógicos tinha essa mesma função com relação às atividades do Inep. A revista *Educação e Ciências Sociais* foi extinta por decisão e poder político em 1964.

A revista *Cadernos de Pesquisa (CP)* é de responsabilidade do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC), de São Paulo, capital. A FCC é uma instituição privada, sem fins lucrativos e dedicada a trabalhos na área da educação. O *CP* foi criado com a pretensão de contribuir com a comunicação eficiente entre as instituições, grupos ou pessoas dedicadas à pesquisa educacional.

O periódico *CP*, criado em julho de 1971, tornou-se, no mesmo ano, de responsabilidade do Departamento de Pesquisa Educacionais da FCC. De acordo com o Sistema Integrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2013), Qualis/CAPES, o periódico possui estrato A1, que significa, qualificação mais elevada para periódicos. Além da qualificação, consideramos como justificativa de seleção do periódico em nosso estudo, o fato de possuir 46 anos (completados em 2017) de ininterrupta publicação e objetivar divulgar e comunicar pesquisas na área da educação. No final do ano de 2014 o periódico chegou aos 154 números publicados.

O artigo que inaugurou o periódico foi de Aparecida Joly Gouveia, intitulado “A Pesquisa Educacional do Brasil”. Ao inaugurar o *CP*, a FCC trouxe para a discussão, artigo publicado na revista *La Educación* editada pela *Unión Panamericana*, em dezembro de 1970, com o título “*La investigación educativa en el Brasil*”. Com a publicação desse artigo, em língua portuguesa, a FCC demonstrou claramente o objetivo do periódico de desenvolver amplamente o debate sobre a pesquisa educacional no Brasil.

O periódico *Cadernos de Pesquisa – Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, conforme denominação acrescentada ao periódico em setembro de 1972, dois anos após sua criação, é um dos periódicos científicos que mais publica estudos e pesquisas com o descritor “pesquisa educacional” no Brasil, desde sua criação em 1971. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* é o periódico científico da área da educação mais antigo e ainda publicado, e, no decorrer de sua história, também publicou e publica, artigos sobre “pesquisa educacional”, contudo, é classificada com estrato B1 pelo Qualis/Capes de 2013. Recorremos aos periódicos *RBEP* e *Educação e Ciências Sociais*, publicados no período de 1944-1969, porque

ambos contribuem para a compreensão de como foi a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil.

Na realização de nosso estudo, partimos da seguinte problemática:

- Quais as principais características do debate teórico-metodológico da pesquisa educacional no Brasil, a partir das análises publicadas pelos pesquisadores brasileiros no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, no período de 1971-2014?

Baseamos nossa pesquisa na hipótese de que o debate entre pesquisadores e educadores na área da Educação tem contribuído com o desenvolvimento e com a consolidação teórico-metodológica da pesquisa educacional no Brasil. Para averiguarmos nossa hipótese, estabelecemos como objetivo principal:

- Identificar as principais características do debate teórico-metodológico sobre a “pesquisa educacional” a partir dos artigos publicados no periódico científico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas.

Ao tratarmos do nosso objetivo, estabelecemos como objetivos específicos:

- Caracterizar o contexto sócio, histórico e político do período que compreende a publicação dos 154 números do *Cadernos de Pesquisa* (1971-2014);
- Apresentar as características constitutivas da concepção empirista e da concepção materialista histórico-dialética da pesquisa científica;
- Apresentar como foi a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil e quais foram as primeiras publicações sistematizadas por meio de periódicos científicos;

- Realizar levantamento histórico com destaque à temática “pesquisa educacional” em outros periódicos científicos classificados com estrato A1 pelo Qualis-CAPES;
- Identificar nos elementos pré e pós-textuais do *CP* referências, informes e comunicações sobre a “pesquisa educacional” em seu histórico de publicação (154 números);
- Identificar na história de publicações do *CP* artigos que possuam o descritor “pesquisa” e/ou “pesquisa educacional”;
- Expor as principais características do debate teórico-metodológico publicado pelo *CP*.

No primeiro capítulo apresentamos embasamento teórico-metodológico sobre duas grandes abordagens de produção do conhecimento: o empirismo e o materialismo histórico-dialético. Para entendermos o empirismo, recorreremos a alguns filósofos que entendem que a origem do conhecimento está na realidade sensível, imediata. Dentre eles, Francis Bacon (1973, 2007), John Locke (1999) e David Hume (1999, 2009). Acerca da abordagem do materialismo histórico-dialético destacamos a proposição metodológica de Karl Marx (2011). Especificamente, nos embasamos nos estudos de Miriam Limoeiro Cardoso (1990) acerca do método de construção do conhecimento na abordagem marxista. Objetivamos, por meio do estudo dessas abordagens teóricas, caracterizar como se dá a pesquisa científica e com base nessa fundamentação, discutir os aspectos teórico-metodológicos do debate sobre a “pesquisa educacional”.

No segundo capítulo apresentamos o contexto sócio histórico e político no qual se deu o processo de institucionalização e a consolidação da pesquisa educacional no Brasil. A partir da análise de Eric Hobsbawn (1995), de Octávio Ianni (1971, 1996, 1998, 2000) e de Slavoj Zizek (1996, 2003, 2011a, 2011b).

No terceiro capítulo abordamos a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Tratamos também das primeiras publicações sistematizadas em periódicos da área da educação, assim como a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP) e a revista *Educação e Ciências Sociais* (CBPE).

No quarto capítulo apresentamos o debate teórico-metodológico da pesquisa educacional por meio das publicações de treze (13) periódicos da área, e, especificamente, do *Cadernos de Pesquisa* do qual selecionamos cento e trinta e nove (139) artigos para estudo. Esses artigos possuem no título e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa” e/ou plural. Contudo, em nossa análise nos detemos mais profundamente, nos artigos que possuem no título e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa educacional”, nosso objeto de análise.

1 ABORDAGEM EMPÍRICA E MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PESQUISA CIENTÍFICA

1.1 A abordagem empírica da pesquisa científica

Nosso objetivo nessa seção é apresentar os fundamentos da abordagem empírica apresentada por três de alguns de seus principais representantes: Francis Bacon, John Locke, David Hume. Limitamos nossa pesquisa acerca dos estudos desses filósofos por terem publicado e dedicado parte de seus estudos a produção, comunicação e progresso do conhecimento, e, especificamente, serem considerados filósofos empiristas.

Para tratarmos da produção do conhecimento para Francis Bacon, utilizamos como fonte de pesquisa dois livros em que o filósofo trata expansivamente sobre o tema. Os livros são o “*Progresso do conhecimento*”, publicado em 2007 pela editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e o “*Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*”, publicado em 1973 pela Editora Abril.

Dentre os livros de John Locke, utilizamos como fonte principal para estudos o “*Ensaio acerca do entendimento humano*”, publicado em 1999 pela Editora Nova Cultural, onde o filósofo trata do progresso humano na direção do conhecimento.

Apesar da ressalva de David Hume de ser “*Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais*” um escrito da juventude, utilizamos tanto esse livro publicado pela Unesp em 2009, quanto a “*Investigação sobre o entendimento humano*”, escrito, segundo Hume, na maturidade, publicado em 1999 pela Editora Nova Cultural na coleção “*Os pensadores*”, por tratar do método experimental acerca do entendimento da natureza humana, então denominada “*ciência do homem*”.

1.1.1 Os sentidos e o intelecto humano devem ser providos de auxílios...

Na faculdade de saber interrogar está metade do conhecimento

Bacon, 2007, p. 194

Francis Bacon nasceu e morreu (1561-1626) em Londres. Iniciou a formulação do programa de reforma do saber ao escrever “*O progresso do conhecimento*”, em 1605, concluído no “*Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*”, em 1620. Nesse último, Bacon teorizou sobre o método da pesquisa científica ao determinar, a partir dos fatos, “[...] as formas ou essências que constituem e definem a coisa mesma” (JAPIASSU, 1995, p. 52). O método se constituiria por observação minuciosa dos fenômenos individuais, por identificação de prudentes hipóteses e por finalização com experimentações.

No pensamento de Bacon “[...] a teoria de um *ordenamento da realidade natural*, capaz de introduzir na multiplicidade caótica dos fatos físicos uma disposição tal que dê ao intelecto a possibilidade de procurar conexões reais” (ROSSI, 2006, p. 402, grifo do autor). Para Bacon nenhum progresso seria possível sem uma história natural e experimental. Nesse sentido, de acordo com Japiassu (1995, p. 40):

os principais motores do pensamento baconiano são: antes de comandar a Natureza, conhecer suas leis; substituir os procedimentos artificiais de exposição, que anquilosam as ciências, por métodos comprovados de pesquisa. Como as idéias do entendimento são abstratas, é na observação da Natureza que deve se fundar o novo método.

Bacon (2007, p. 308) considerou que a propriedade inseparável de sua época foi “[...] o progressivo desenvolvimento da verdade [...]” e que “[...] no conhecimento a mente humana é movida pelo sentido [...]” e para progredir necessitaria de instrumentos intelectuais. Entre a mente e a realidade existiria “[...] uma “distância” que é necessário preencher mediante a ajuda de técnicas especiais de controle da sensibilidade e da razão” (ROSSI, 2006, p. 325).

A tentativa de Bacon “[...] de uma pesquisa tendente a estabelecer aquela técnica de controle dos sentidos, da memória e da razão, que é indispensável para

se chegar à “ciência” e para permitir a passagem do plano da experiência comum para o da experiência científica” (ROSSI, 2006, p. 406). Nesse sentido, a filosofia de Bacon apresentou dois conceitos centrais:

[...] 1) O ideal da ciência como potência e como obra ativa, votada a modificar a situação natural e humana; 2) a definição do homem como “ministro e intérprete da natureza” (*naturae minister et interpres*), que Bacon substituiu à veneranda definição do homem como “animal racional” (ROSSI, 2006, p. 109, grifo do autor).

Ao propor seu método indutivo, Bacon (1973, p. 82) se dispôs a “[...] investigar a possibilidade de realmente estender os limites do poder ou da grandeza do homem e tornar mais sólidos os seus fundamentos”. A tarefa do método científico seria “[...] conduzir a um contato com as *naturezas abstratas* de cuja combinação resulta a realidade natural” (ROSSI, 2006, p. 388, grifo do autor). Desse modo,

o problema do método era, deste ponto de vista, não apenas o problema do esquema indutivo do qual se valer para a invenção científica, mas também o da possibilidade, para o intelecto humano, de chegar a dominar esse esquema, libertando-se, ao mesmo tempo, dos limites históricos e naturais que o caracterizam e o condicionam. Daqui decorre a ligação estreita entre o problema da reforma do método indutivo e o da comunicação ou transmissão ou ensino deste método (ROSSI, 2006, p. 301).

Bacon (1973, p. 52) considerou que “[...] a forma essencial do conhecimento uma apresentação da verdade: pois a verdade do ser e a verdade do saber são uma mesma, e não diferem entre si mais [...]”. O conhecimento buscaria a invenção das “formas”, que, na teoria das ideias de Platão, “[...] constituíam o verdadeiro objeto do conhecimento [...]” (BACON, 2007, p. 148, grifo do autor). De acordo com Japiassu (1995, p. 44), Bacon recebeu dessa tradição “[...] a idéia segundo a qual o saber, embora estreitamente vinculado à experiência, constitui um saber de formas e de substâncias [...]”. Inquirir “as *formas verdadeiras*” de todas as coisas constituiria parte da Metafísica de que a “*causa eficiente*” seria o veículo da “*forma*”. Decorreria “[...] dever e virtude de todo conhecimento condensar a infinidade de experiências individuais até onde o permita a idéia da verdade [...]” (BACON, 2007, p. 149). Nesse sentido, Bacon (2007, p. 150) considerou que:

[...] sempre é mais apreciável aquele conhecimento que está carregado de menos multiplicidade, o qual parece ser Metafísica, como aquele que considera as Formas Simples ou Diferenças das coisas, que são poucas em

número, e de cujas graduações e coordenações nasce toda a variedade que vemos.

Significa que os conhecimentos teriam a história como base assim como a Filosofia Natural seria a base da História Natural, seguida pela Física e depois pela Metafísica. Acerca desse processo científico, Rossi (2006, p. 297, grifo do autor), salienta que em todas as obras de Bacon “[...] as formulações dadas a uma reforma do método aparecem ligadas organicamente a uma pesquisa de caráter “histórico” e uma indagação tendente a diagnosticar os limites e as insuficiências do presente *status* da cultura”.

Referente ao propósito de reformular o método científico, Bacon (1973, p. 11) avaliou seu método de investigação e de conhecimento como absolutamente seguro, deduzido de princípios verdadeiros e consistido

[...] no estabelecer os graus de certeza, determinar o alcance exato dos sentidos e rejeitar, na maior parte dos casos, o labor da mente, calcado muito de perto sobre aqueles, abrindo e promovendo, assim, a nova e certa via da mente, que, de resto, provém das próprias percepções sensíveis.

Em sua ordenação metodológica, Bacon (1973) distinguiu dois métodos de investigação e de conhecimento: ao primeiro, denominou “*antecipação da mente*” e o destinou ao cultivo das ciências; o segundo, denominou “*interpretação da natureza*” e o destinou à descoberta científica. Ambos restaurariam o saber e a ciência com a utilização de instrumentos e de recursos auxiliares que garantiriam a solidez das noções lógicas ou físicas. Japiassu (1995, p. 42, grifo do autor) cita a explicação de Bacon acerca de seu método experimental:

se queremos conhecer a Natureza e agir sobre ela, precisamos a ela nos dirigir. Porque a experiência é a verdadeira mestra das coisas. Não a experiência vaga, cujas descobertas são devidas ao acaso e só conduzem a princípios empíricos formados a partir de observações incompletas e casuais. Mas a experiência raciocinada, sábia e circunstanciada (*experientia literata*) que procede com ordem e com método (*rite et ordine*) para elevar-se, em seguida, de modo gradual e contínuo, aos axiomas que lhe permitem, não só antecipar-se à Natureza, mas interpretá-la. Trata-se de uma experiência que vai “*ab experimentis ad experimenta*” e da interpretação da Natureza aos axiomas.

Deste modo, Rossi (2006, p. 421, grifo do autor) observa que “*a reunião de materiais para a pesquisa científica parecia de tal modo a Bacon muito mais importante de qualquer indagação que tendesse a aperfeiçoar o aparato teórico das*

ciências". Para Bacon (1973, p. 22) haveriam duas vias de investigação para descoberta da verdade:

uma, que consiste no saltar-se das sensações e das coisas particulares aos axiomas mais gerais e, a seguir, descobrirem-se os axiomas intermediários a partir desses princípios e de sua inamovível verdade. Esta é a que ora se segue. A outra, que recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo contínua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios da máxima generalidade. Este é o verdadeiro caminho, porém ainda não instaurado.

A instauração do caminho para o progresso do conhecimento foi o propósito pelo qual Bacon se dedicou ao progresso da ciência e à exposição do método científico. Considerou que "[...] as coisas modestas e pequenas levam a descobrir as grandes melhor que as grandes a descobrir as pequenas [...]" e, acerca da natureza de cada coisa, haveria "[...] que se começar a buscá-la nas concordâncias modestas e porções pequenas" (BACON, 2007, p. 116). Isso porque Bacon (2007, p. 154) considerou "[...] a natureza da mente do homem (para extremo prejuízo do conhecimento) deleitar-se na espaçosa liberdade das generalidades, como num campo aberto, e não nos cercados da particularidade [...]". Diferentemente, para Bacon (2007, p. 194), a razão humana se expandiria do estudo para a interpretação da natureza pois considerou que "[...] na faculdade de saber interrogar está metade do conhecimento". O método levaria "[...] os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens [...]" (BACON, 1973, p. 26) para que se habituassem ao trato direto das coisas. Afirmou que "[...] concluir *de uma enumeração de particulares sem instância contraditória* não é conclusão, mas conjectura [...]" (BACON, 2007, p. 189, grifo do autor).

Existiriam em todas as coisas uma dupla natureza "[...] uma, na medida em que cada coisa é uma totalidade ou algo substantivo em si; a outra na medida em que é parte ou membro de um corpo maior; das quais a última é em grau a maior e mais valiosa, porque tende à conservação de uma forma mais geral" (BACON, 2007, p. 231). De modo que "[...] toda ação natural se cumpre em mínimos graus, ou pelo menos em proporções que não chegam a ferir os sentidos, ninguém poderá governar ou transformar a natureza antes de havê-lo devidamente notado e compreendido" (BACON, 1973, p. 105). Nesse sentido, "um dos objetivos principais da reforma do saber é o de submeter o homem ao *governo da razão*, de subtrair

seus comportamentos aos modos e aos vícios do raciocínio, à verbosidade inútil, às paixões [...]” (ROSSI, 2006, p. 298).

A verdadeira indução seria o método que livraria o intelecto humano dos ídolos ou noções falsas, pois, “[...] os maiores embaraços e extravagâncias do intelecto provêm da obtusidade, da incompetência e das falácias dos sentidos” (BACON, 1973, p. 31). A indução propriamente dita precederia a experiência. Japiassu (1995, p. 55) afirma que, para Bacon, “[...] a indução nos permite extrair os axiomas da experiência [...]” e se constitui essência da interpretação. Rossi (2006, p. 300, grifo do autor) explica que tanto no *Novum Organum* quanto na *Distributio operis*,

[...] a formulação da doutrina da indução científica se apresentava não apenas como correlacionada, mas como inseparável da doutrina da correção do intelecto que tem a tarefa de libertar dos *ídola* a mente humana. Os meios de que a “lógica nova” pode dispor para remediar os defeitos do conhecimento sensível seriam suficientes, se o intelecto fosse semelhante a uma tábula rasa [...].

Rossi (2006, p. 383) afirma que “a nova lógica se apresenta como ‘a doutrina do melhor e mais perfeito uso da razão’, que visa aumentar as possibilidades do intelecto humano e ampliar suas faculdades em vista de uma superação da obscuridade da natureza”. Desse modo, “a reforma da indução científica é tão-somente uma “seção” da reforma da lógica e esta, por sua vez, só é um aspecto e uma “seção” da restauração do saber que Bacon teve intenção de realizar” (ROSSI, 2006, p. 298). A lógica para Bacon compreenderia quatro partes denominadas “*artes intellectuais*” e se basearia nos fins propostos a realizar, ou seja, “[...] o homem a) *encontra* o que procurava; b) *julga* o que encontrou; c) *retém* o que julgou; d) *transmite* o que reteve” (ROSSI, 2006, p. 299, grifo do autor). Portanto, a lógica de seria composta por quatro partes: “[...] da procura ou *invenção*; do exame ou *juízo*; da retenção ou *memória*; do falar ou *transmissão*”. À diversidade de fins corresponderia a diferença na ordem das demonstrações.

De acordo com Japiassu (1995, p. 53, grifo do autor) “[...] a única esperança de progresso encontra-se na indução verdadeira, numa indução realmente probante, susceptível de provar que, uma vez supressa a causa, cessa o efeito [...]”. Desse modo, toda pesquisa experimental coerente e bem-feita compreenderia três momentos:

- a) *Acumulação dos fatos*. O primeiro momento do método indutivo consiste em recolher ou coletar um grande número de fatos. Trata-se da *experientia literata*, pois o sábio deve anotar suas observações; trata-se de organizar uma exploração da Natureza, uma “caça aos fatos”, guiada por uma espécie de faro. Contudo, para recolher o maior número possível de fatos, precisamos colocar questões à Natureza, vale dizer, realizar experiências. Bacon indica oito meios de observação: variação, repetição, inversão, etc. E dentre as espécies de fatos (27 ao todo: notórios, clandestinos, irregulares, cruciais, etc.), o sábio precisa reter os “fatos privilegiados” da “floresta” de observações.
- b) *Classificação dos fatos*. O segundo momento do método consiste em repartir os fatos em listas metódicas ou “taboas”, nas quais são transcritos os resultados das experiências tendendo a estabelecer a causa de um mesmo fenômeno. Há uma “taboa de presença” do fato em questão, uma “taboa de ausência” e uma “taboa dos graus” (variações dos fatos). Na taboa da presença são registradas todas as experiências onde a natureza se encontra presente, apesar da diversidade dos temas ou das circunstâncias. Na taboa de ausência são registrados os casos em que a natureza se encontra ausente. E na taboa dos graus são registrados os casos em que a natureza varia.
- c) *Determinação da causa*. O terceiro momento consiste na extração, das experiências assim codificadas, de uma interpretação. Fazendo isso, o sábio pode encontrar a causa do fenômeno estudado e, em seguida, sua lei. Este momento capital se realiza em dois tempos:
 - 1º) pela comparação das “taboas”, perceberemos o fenômeno antecedente (presente, ausente e variável) e, ao mesmo tempo, o fenômeno estudado; mas isto constitui apenas “uma primeira colheita”, diz Bacon em sua linguagem repleta de imagens: a interpretação é hipotética;
 - 2º) em seguida, essa hipótese precisa ser verificada, graças a “fatos privilegiados”; ele recomenda a *experientia crucis* (experiência crucial): colocar a Natureza na “encruzilhada dos caminhos” experimentando uma última vez para verificar a hipótese; instituindo uma experiência precisa e limitada na qual a hipótese deve ou conformar-se e tornar-se explicação definitiva, ou ser derrubada e abandonada. Assim, quando duas hipóteses forem possíveis, é a experiência crucial que decidirá qual delas é a verdadeira (JAPIASSU, 1995, p. 53, grifo do autor).

A organização desses três momentos da pesquisa experimental contribuiria com o estabelecimento de uma nova lógica científica. Ou seja, para Bacon, a ciência necessitaria de uma lógica capaz de proceder “[...] por indução, por um raciocínio capaz de passar do particular ao universal, do especial ao geral ou, mais precisamente, do conhecimento dos fatos ao conhecimento das leis (JAPIASSU, 1995, p. 40). Bacon complementou que os sentidos seriam débeis e enganadores. Devido a isso, “[...] toda verdadeira interpretação da natureza se cumpre com instâncias e experimentos oportunos e adequados, onde os sentidos julgam somente o experimento e o experimento julga a natureza e a própria coisa (BACON, 1973, p. 32).

Para Bacon (1973, p. 35) o intelecto humano tenderia ao abstrato. Devido a isso, melhor seria dividir em partes a natureza que a traduzir em abstrações. Nesse sentido, seria “[...] necessário o recurso aos fatos particulares e às suas próprias ordens e séries [...]”. Segundo Bacon (1973, p. 104), “[...] a investigação do próprio fato ou da verdade da coisa, bem como o conhecimento das causas e dos

consensos, refere-se tão somente àqueles axiomas primários e universais, relativos às naturezas simples [...]”. Bacon (1973, p. 107) explicou que, no método indutivo,

[...] quanto mais a investigação se dirige às naturezas simples tanto mais se plainam e se tornam perspicazes as coisas, passando o objeto (assunto) do múltiplo ao simples, do incomensurável ao comensurável, do insensível ao calculável, do infinito e vago ao definido e certo [...].

Caberiam duas obras aos homens de ciência: “[...] a recompensa e a designação de professores das ciências já existentes e formadas, e a recompensa e designação de autores e pesquisadores de todas as partes do saber insuficientemente trabalhadas e cultivadas” (BACON, 2007, p. 104). Bacon (1973, p. 45) considerou a experiência rigorosa, correta e metódica a melhor demonstração de conhecimento e que “[...] em qualquer espécie de experiência, deve-se primeiro descobrir as causas e os axiomas verdadeiros [...]”, ou seja, “a verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos” (BACON, 1973, p. 55).

Bacon (1973, p. 75) dedicou-se à experiência e ao exame dos fatos particulares. A experiência procederia de acordo com leis seguras e graduais e explicou que “[...] a indução que será útil para a descoberta e demonstração das ciências e das artes deve analisar a natureza, procedendo às devidas rejeições e exclusões, e depois, então, de posse dos casos negativos necessários, concluirá o respeito dos casos positivos”. Com essa indução descobriria axiomas e definiria noções. Os axiomas constituídos por meio da indução seriam examinados e provados. O encaminhamento metodológico para isso foi assim especificado por Bacon (1973, p. 75):

[...] deve-se verificar se o axioma que se constitui é adequado e está na exata medida dos fatos particulares de que foi extraído, se não os excede em amplitude e latitude, se é confirmado com a designação de novos fatos particulares que, por seu turno, irão servir como uma espécie de garantia. Dessa forma, de um lado, será evitado que se fique adstrito aos fatos particulares já conhecidos; de outro, que se cinja a sombras ou formas abstratas em lugar de coisas sólidas e determinadas na sua matéria.

Em sua especificação metodológica, Bacon (1973) propôs as “tábuas da descoberta” como método de investigação/conhecimento para a ciências da lógica, da ética e da política. A lógica de Bacon (1973, p. 91) procederia por indução e teria

a pretensão de constituir a história e as tábuas de descobertas. Essas tábuas de descobertas se refeririam:

[...] a ira, o medo, a vergonha e assuntos semelhantes; e também para exemplos das coisas civis e, não menos, para as operações mentais, como a memória, para a composição e a divisão, para o juízo, etc. E, ainda, para o calor, para o frio, para a luz, vegetação e assuntos semelhantes.

O método de interpretação de Bacon (1973), a partir da preparação e da ordenação da história, se dirigia e aplicaria à natureza de todas as coisas e de cada uma em particular. Rossi (2006, p. 388, grifo do autor) avaliou que, para Bacon, “não se trata, todavia, de ir buscando a produção das coisas concretas [...] que são transitórias e em número infinito, mas de partir em busca das naturezas abstratas [...], que são poucas e permanentes [...]”. Bacon (2007, p. 155) afirmou que:

[...] muitas partes da natureza não podem ser desveladas com sutileza suficiente, nem expostas com clareza suficiente, nem acomodadas ao uso com facilidade suficiente, se não for com o auxílio e intervenção da Matemática; deste tipo são a Perspectiva, a Música, a Astronomia, a Cosmografia, a Arquitetura, a Engenharia e diversas outras.

Decorre que, para Bacon (1973, p. 95, grifo do autor), “a *interpretação* é, com feito, a obra verdadeira e natural da mente, depois de liberta de todos os obstáculos”. Nesse sentido, na interpretação da natureza

[...] a verdadeira forma é tal que deduz a natureza de algum princípio de essência que é inerente a muitas naturezas e é mais conhecido (como se diz) na ordem natural que a própria forma. Por conseguinte, o enunciado e a regra do verdadeiro e perfeito axioma do saber: *que se descubra outra natureza que seja conversível à natureza dada e que ainda seja a limitação de uma natureza mais geral, à maneira de um verdadeiro gênero* (BACON, 1973, p. 102, grifo do autor).

Após estabelecer a finalidade da ciência, Bacon (1973, p. 108) explicou as duas partes gerais que constituiriam o método de investigação da natureza: a criação dos axiomas da experiência, a dedução e a derivação de novos axiomas. O surgimento da experiência compreenderia a administração dos sentidos, da memória e da mente ou razão. Assim, o conhecimento das “*formas*”, derivado e deduzido das operações da Metafísica se relacionaria a preparação e a precaução. Bacon (2007, p. 158, grifo do autor) explicou que:

a primeira é que se faça uma *lista semelhante a um inventário* dos // haveres do homem, que contenha todas as invenções (obras ou frutos da natureza ou da arte) que existem agora e dos quais o homem já está de posse; do que naturalmente se desprende a nota de que coisas se consideram, ainda, impossíveis, ou não estão inventadas. Essa lista será tanto mais perfeita e útil se a cada suposta impossibilidade se agrega aquilo já existente que mais se lhe aproxima em grau, a fim de que, mediante essas opções e potencialidades, a investigação humana esteja tanto mais alerta a deduzir a direção de obras da especulação sobre causas. E, em segundo lugar, que não apenas sejam avaliados os experimentos que tenham uma utilidade imediata e presente, mas principalmente os que encerrem conseqüências mais amplas para a invenção de outros experimentos, e os que lancem mais luz para o descobrimento de causas [...].

A “*História Natural e Experimental*” seria o fundamento de todo o método, estatuída e organizada nas “*tábuas e coordenações de instância*” (BACON, 1973) e utilizaria a indução como chave da investigação. A “*História da Natureza*” se constituiria em três tipos: “[...] da natureza em seu curso normal, da natureza em seus erros ou variações e da natureza alterada ou trabalhada; isto é, história das Criaturas, história das Maravilhas e história das Artes” (BACON, 2007, p. 113). Para Bacon (2007, p. 126) “[...] a verdadeira tarefa da história é apresentar os próprios acontecimentos com as deliberações, e deixar as observações e conclusões à liberdade e faculdade de julgamento de cada um”. O método de Bacon se fundamentaria na indução para chegar a uma única ciência experimental pois considerou que haveria aliança entre a razão e a experiência. Considerou que importante classificar e organizar a natureza e, para isso, “[...] projetou uma *História natural e experimental* com o objetivo de unir, numa única história, a descrição tradicional da natureza e uma história do domínio do homem sobre ela” (JAPIASSU, 1995, p. 58).

Segundo Rossi (2006, p. 299, grifo do autor), com a reforma do método indutivo, Bacon forneceu “[...] aos procedimentos da ciência um novo *órgão* ou *instrumento* capaz de permitir ao homem ser dono da realidade e dobrá-la a seus fins”. Segundo Japiassu (1995, p. 45), decorre que:

para se organizar todo esse conjunto de conhecimentos e de técnicas, que devem constituir a ciência experimental, a primeira tarefa a ser realizada, pensa Bacon, consiste em elaborar uma espécie de mapa-mundi do universo intelectual, estabelecendo uma classificação geral das ciências. Objetivo dessa classificação é o de mostrar o que já se fez, o que ainda resta por ser feito, a ordem a ser instaurada e as lacunas a serem preenchidas. Bacon afunda nas diversas faculdades (operações do espírito) da alma humana. Em seu entender, a alma é a sede da ciência. O espírito

humano procura, em primeiro lugar, conservar os fatos; em seguida, reproduzi-los; enfim, combiná-los.

Ao expor as tábuas e coordenação de instâncias, Bacon (1973, p. 129) destacou que o objetivo seria uma citação perante o intelecto, e, mediante essas tábuas, passaria a prática indutiva. Com as tábuas e a coordenação de instâncias descobriria “[...] uma natureza tal que sempre esteja presente quando está presente a natureza dada, ausente quando aquela está ausente, e capaz de crescer e decrescer acompanhando-a; e seja, [...] uma limitação da natureza mais comum”. O primeiro grupo de tábuas e coordenação de instâncias compreenderia a “*tábua de essência e de presença*” assim estatuída e organizada:

[...] sobre uma natureza dada deve-se em primeiro lugar fazer uma *citação* perante o intelecto de todas as instâncias conhecidas que concordam com uma mesma natureza, mesmo que se encontrem em matérias dessemelhantes. E essa coleção deve ser feita historicamente, sem especulações prematuras ou qualquer requinte demasiado (BACON, 1973, p. 108).

O segundo grupo compreenderia a “*tábua de desvio (ou declinação) ou de ausência em fenômenos próximos*”, que, segundo Bacon (1973, p. 111) compreenderia as instâncias privadas da natureza dada. Assim, “[...] uma vez que a forma [...] deve estar ausente quando está ausente a natureza, bem como estar presente quando a natureza está presente”. Nesse sentido, limitaria “[...] o recolhimento das instâncias negativas em correspondência com as positivas e considerem-se as privações apenas naqueles objetos muito semelhantes e aqueles em que elas estão presentes e são manifestas”.

O terceiro grupo foi denominado de “*tábua de graus ou de comparação*” e abarcaria as instâncias que, quando investigadas, estariam mais ou menos presentes depois de comparados o aumento ou a diminuição de um mesmo objeto, ou seja, após de tê-lo comparado a diversos outros objetos. Bacon (1973, p. 120) avaliou que:

[...] sendo a forma de uma coisa a coisa em si mesma e posto que a coisa difere da forma tanto quanto difere a aparência da existência, o exterior do interior e o relativo ao homem do relativo ao universo, segue-se necessariamente que se não pode tomar uma natureza pela verdadeira forma, a não ser que sempre decresça quando decresce a referida natureza e, igualmente, sempre aumente quando aumenta a natureza.

Para exemplificar as tábuas e coordenação de instâncias, Bacon (1973) citou as instâncias conformes ou convenientes na natureza do calor, as instâncias em fenômenos próximos, privados da natureza do calor e as tábuas de graus ou de comparação do calor. Bacon (1973, p. 129) avaliou que qualquer pessoa constataria a pobreza da história natural de sua época se para isso utilizasse as tábuas de coordenações e instâncias pois possibilitariam a análise e a decomposição completa da natureza. Bacon (1973, p. 129, grifo do autor) explicou que:

a primeira obra da verdadeira indução, para a investigação das formas, é a *rejeição* ou *exclusão* das naturezas singulares que não são encontradas em nenhuma instância em que está presente a natureza dada, ou encontram-se em qualquer instância em cuja natureza dada não está presente, ou cresçam em qualquer instância em cuja natureza dada decresce, ou decrescem quando a natureza dada cresce. Depois de ter feito as convenientes rejeições ou exclusões na forma devida, restará no fundo, como resíduo donde se evolaram como fumaça as opiniões, a forma afirmativa, sólida, verdadeira e bem determinada.

Para Bacon (1973, p. 130) as formas seriam as “[...] leis e determinações do ato puro, que ordenam e constituem toda e qualquer natureza simples [...]” que não se afastariam ou se abstrairiam do aspecto operativo das coisas. Segundo Rossi (2006, p. 107) isso significa que:

trata-se de um processo de decomposição que vai do múltiplo ao simples, do incomensurável ao comensurável, do indefinido ou definido e que é semelhante ao da decomposição de uma palavra nas letras que a constituem ou de uma série de sons nas notas que a compõem. As naturezas simples aparecem, desse modo, como o *alfabeto da natureza* e constituem qualidades irreduzíveis às quais a natureza pode ser reconduzida analiticamente.

O encaminhamento metodológico de Bacon (1973, p. 131) foi o de que “[...] depois de haver considerado a natureza em sua unidade, que é o principal, depois no seu devido lugar, tratar-se-á das divisões e ramificações da natureza, tanto das ordinárias quanto das internas e mais verdadeiras”. Os fundamentos da verdadeira indução estariam nas tábuas das exclusões que seriam, por sua vez, perfeitas se apoiadas nas tábuas afirmativas. Contudo, as tábuas exclusivas não estariam completas inicialmente, pois, ao representar a rejeição das naturezas simples, somente seriam completadas após a noção justa e verdadeira dessas próprias naturezas. Devido a isso, o objetivo de Bacon (1973, p. 133) no “*Novum Organum*” foi “[...] colocar o intelecto humano ao nível da natureza e das coisas [...]” e, nesse

empenho, avaliou oferecer e subsidiar o intelecto com os mais poderosos auxílios, por isso, afirmou que no arquivo geral do conhecimento que elaborou, seguiu as divisões da natureza das coisas. Ou seja,

[...] deve-se formar e preparar o ânimo na interpretação da natureza, de modo que, de um lado, detenha-se devidamente nos vários graus de certeza e, de outro, pense também, especialmente no início, que o que lhe é permitido examinar depende sobremaneira do que ainda está para ser examinado (BACON, 1973, p. 133).

Quanto à reforma do saber, Bacon (2006) afirmou que resultados efetivos e consistentes seriam alcançados pela sucessão de um trabalho de pesquisa por cientistas em colaboração. Como exemplo, Rossi (2006, p. 2006, p. 121, grifo do autor) cita que “*os métodos e os procedimentos das artes mecânicas, seu caráter de progressividade e intersubjetividade fornecem o modelo para a nova cultura*”. Segundo Rossi (2006, p. 125),

a partir dessa identificação da atividade científica com uma obra de colaboração e com uma sucessão de pesquisas que necessita, para viver, de instrumentos técnicos, de contatos humanos, de trocas contínuas e da “publicidade” dos resultados, nascia a exigência de um método rigoroso, formulado em uma linguagem compreensível e intersubjetiva que pudesse fornecer regras à atividade humana e que tivesse condições de assegurar seu progresso.

A história correta do saber, da antiguidade às origens dos conhecimentos, teria como finalidade “[...] tornar sábios os doutos no uso e administração do saber [...]” (BACON, 2007, p. 113), por isso, julgou que “[...] o conhecimento que o homem recebe do ensino é cumulativo e não original [...]” (BACON, 2007, p. 135). Rossi (2006, p. 378, grifo do autor) afirma que para Bacon, “o progresso do saber não está ligado exclusivamente à proposta de “teorias” ou ao aperfeiçoamento de suas estruturas lógicas, mas depende *também* da situação da civilização e da cultura humanas”. Quanto ao fim da pesquisa científica, Rossi (2006, p. 145) afirma que:

[...] a ciência, para proceder à transformação do mundo, deve fundar-se no trabalho colaborativo, articular-se numa série de instituições, basear-se na publicidade dos resultados e servir-se de uma linguagem o mais possível intersubjetiva e rigorosa. Mas a atribuição dessas tarefas à ciência e a tentativa de substituir a uma cultura de tipo retórico-literário outra de tipo retórico-científico pressupõem uma tomada de posição crítica diante do passado, um exame que vise tornar os homens conscientes dos erros cometidos e livrá-los destes.

Desse modo, para o progresso da ciência Bacon (2007) citou como necessário:

- Liberdade para as instituições de ensino de artes e ciências em geral;
- Saber aplicado à ação;
- Seleção de eficazes e eficientes professores;
- Ganhos iguais para os homens de ação e para os professores das ciências;
- Designação de fundos para gastos com experimentação;
- Inspeção por reitores, príncipes ou superiores das instituições associadas ao saber e exame da instituição das aulas, dos exercícios e outras coisas habituais;
- Relação entre invenção e memória nos exercícios empregados nas universidades;
- Ajuste e composição de exercícios tão próximos quanto possível à prática real;
- Existência de inteligência, fraternidade de saber e correspondência mútua entre as universidades;
- Designação pública de escritores ou pesquisadores referentes as partes do conhecimento insuficientemente trabalhadas ou assumidas;
- Observação ou exame das partes do saber a serem cultivadas ou omitidas.

As instâncias definidas por Bacon (1973, p. 139) como “[...] auxílios do intelecto na interpretação da natureza, bem como à indução verdadeira e perfeita” são apresentadas no Quadro 01. Nosso objetivo com a apresentação do Quadro 01 acerca das “tábuas e coordenação de instâncias” de Francis Bacon é ilustrar como foram organizadas tendo em vista o empreendimento de interpretar a natureza.

Quadro 1 - Tábuas e coordenação de instâncias de Francis Bacon (1973)

TÁBUAS DE DESCOBERTA E COORDENAÇÕES DE INSTÂNCIAS		
Tábua de essência e de presença	Tábua de desvio (ou declinação) ou de ausência em fenômenos próximos	Tábua de Graus ou de Comparação
Instâncias prerrogativas; adminículos da indução; retificação da indução; variação da investigação segundo a natureza do assunto; prerrogativas da natureza; limites da investigação; dedução à prática; preparativos para a investigação; escala ascendente e descendente dos axiomas.		
Instâncias prerrogativas	Instâncias de lâmpada ou de primeira informação	Instâncias práticas
Instâncias solitárias; migrantes; ostensivas; clandestinas; constitutivas; conformes ou proporcionadas; monádicas; desviantes; limítrofes; de potestade ou do cetro; de acompanhamento e hostis; subjuntivas; de aliança ou de união; cruciais; de divórcio.	Instâncias de porta ou entrada; de citação; de caminho; suplementares ou substitutivas; secantes ou velicantes.	Instâncias de vara; de currículo ou da água; de quantidade; de luta; indicadoras; policrestas; mágicas.

FONTE: BACON, 1973. Adaptado pela autora.

Diante da proposição das tábuas e coordenação de instâncias, Bacon (2007, p. 143) afirmou que a Filosofia Natural teria escala dupla “[...] ascendente e descendente, ascendendo dos experimentos à invenção das causas, e descendendo das causas à invenção de novos experimentos [...]”. A variedade das coisas seria descrita pela História Natural e suas causas fixas e constantes seriam descritas pela Física. A pretensão do método baconiano, segundo Japiassu (1995, p. 54), seria que fossem

[...] recolhidos todos os fatos possíveis, que sejam feitas todas as observações possíveis e que sejam realizados todos os experimentos praticáveis. Numa palavra, procura colecionar e classificar os resultados conforme certas regras; sem seguida, estabelecer as conexões existentes entre os diversos fenômenos para que surjam as regras gerais capazes de descrever suas relações mútuas.

Rossi (2006, p. 297) afirma que “os projetos relativos a uma reforma da lógica acompanham o desenvolvimento do pensamento baconiano [...]”. Nesse sentido, a lógica para Bacon (1973, p. 235) deveria

[...] realmente esquadrihar a natureza, voltando-se para a descoberta das virtudes e dos atos dos corpos, bem como de suas leis determinadas na matéria, dependendo, em resumo, esta ciência, não apenas da natureza do intelecto, mas também da natureza das coisas [...].

Assim, vemos que, após definir e exemplificar cada uma das tábuas e coordenações de instâncias, Bacon (1973) afirmou que no “*Novum Organon*” tratou de uma lógica que ensinaria e guiaria o intelecto humano obra iniciada em “*O Progresso do conhecimento*”.

1.1.2 O entendimento é a faculdade mais nobre da alma...

Na realidade, não se pode falar em onipotência da educação sobre o ser humano, mas apenas de uma tremenda maleabilidade do ser humano perante a força da acção educativa

MORGADO, 2012, p. 25, grifo do autor

John Locke, nasceu e morreu (1621-1704) no Reino Unido. O livro “*Ensaio acerca do entendimento humano*”, segundo Aarsleff (2011) iniciou a vigorosa e duradoura tradição filosófica empirista inglesa e Locke foi considerado o intelectual soberano do século XVIII, o século da razão. A influência do pensamento de Locke deveu-se a utilização do método da filosofia natural ao estudo da mente, ou seja, da progressão da mente em direção ao conhecimento.

O “*Ensaio*” é um tipo de educação filosófica para a humanidade e de uma investigação empreendida por Locke acerca do entendimento humano. Ao escrever o “*Ensaio*” o propósito de Locke (1999, p. 29, grifo do autor) foi “[...] investigar a origem, certeza e extensão do *conhecimento humano*, juntamente com as bases e graus da *crença, opinião e assentimento* [...]”. Para isso considerou suficientes as faculdades discernentes do homem e como seriam empregadas sobre os objetos a elas relacionados.

Locke integrou o grupo de autores que valorizaram a experiência como fonte do conhecimento. Martins e Monteiro (1999) afirmam que o “*Ensaio*” é uma aplicação da teoria empirista do conhecimento aos problemas do ensino. Com isso o objetivo de Locke foi descobrir os elementos constitutivos do conhecimento, suas origens e processo de formação, bem como, sua amplitude e aplicabilidade. Segundo Morgado (2012, p. 9),

[...] o homem tem de cultivar as suas faculdades, físicas mas sobretudo intelectuais, para realizar a sua natureza, ou a sua humanidade. O homem completo é o homem racional, ou mais rigorosamente o homem que cultiva a razão e o entendimento no mais elevado grau.

Para Locke o homem seria um ser de sociabilidade e a educação seria a instância por excelência dessa socialização. Mesmo porque, para Locke, a educação serviria o propósito de adequação do ser 'individual' à 'sociedade'. Nesse sentido, Morgado (2012, p. 19) explica que:

se o conhecimento e a formação de ideias no entendimento provêm sempre em última instância das percepções externas, e se o propósito da educação só pode ser realizado por meio do desenvolvimento do entendimento, e se é confirmada a importância das percepções externas desde muito cedo na nossa existência; então, tem de ser parte integrante da educação a adequação do ambiente externo da criança à boa educação, o que vale por dizer que tem de ser parte integrante da boa educação a manipulação inteligente desse ambiente externo.

Desse modo, para Locke (1999) todo conhecimento e toda formação de ideias proviriam, direta ou indiretamente, da percepção sensorial. O trabalho possibilitaria ao homem transpor a fronteira entre o mundo humano e o mundo natural, fosse pelo trabalho intelectual, pelo trabalho econômico ou pelo trabalho educativo. A prática habitual possibilitaria aos seres humanos aprender, pois, seriam levados naturalmente à expansão da personalidade pelo mundo externo.

Na concepção de educação como prática habitual, o educando para Locke assumiria sua instrução ao agir com curiosidade natural que seria, por sua vez, estimulada em diálogo livre e espontâneo com o educador. Nesse sentido, “[...] a aprendizagem só é sólida se for, de algum modo, auto-aprendizagem, em que as impressões e conhecimentos são trabalhados e assimilados pelo entendimento do educando” (MORGADO, 2012, p. 37).

Aarsleff (2011, p. 312) ao tratar de como Locke abordou o conhecimento, afirma que “a filosofia natural somente pode admitir aquele conhecimento que é [...] extraído a partir da experiência compartilhável da reflexão e da sensação, da razão e dos sentidos”. Nessa perspectiva, os aspectos mais influentes do pensamento de Locke seriam: “[...] a noção de que o conhecimento é cumulativo e progressivo, a necessidade de comunicação e a curiosidade sobre a diversidade cultural [...]” (AARSLEFF, 2011, p. 314). As diferenças culturais se derivariam da desigualdade de oportunidades no desenvolvimento das faculdades humanas e a comunicação seria responsável pelo nível cultural intelectual nas cidades.

Aarsleff (2011, p. 320) afirma que a característica básica da epistemologia de Locke seria a noção de que o homem não pode conhecer as essências reais das

substâncias, por isso a ciência natural não poderia tornar-se demonstrativa. Os sentidos em cooperação, corrigiriam a ideia inicial criada por um único sentido. Martins e Monteiro (1999, p. 10) afirmam que, para Locke, as fontes do conhecimento seriam a experiência sensível e a reflexão, ou mais especificamente, a experiência sensível e a reflexão, seriam os “[...] processos que suprem a mente com os materiais do conhecimento”. As ideias de sensação seriam provenientes do exterior e as ideias da reflexão do interior dos indivíduos. Ambas seriam categorizadas como simples, proviriam de experiências concretas e forneceriam as ideias simples de sensação, de reflexão e de sensação e reflexão mutuamente.

No processo de conhecimento, a primeira etapa seria para Locke a investigação do próprio entendimento humano. Os homens poderiam, por meio das faculdades mentais, adquirir todo conhecimento, teriam para isso capacidade inata, mas, o conhecimento seria adquirido. De acordo com Locke (1999, p. 41, grifo do autor) o processo de conhecimento se daria do seguinte modo:

os sentidos inicialmente tratam com idéias *particulares*, preenchendo o gabinete ainda vazio, e a mente se familiariza gradativamente com algumas delas, depositando-as na memória e designando-as por nomes. Mais tarde, a mente, prosseguindo em sua marcha, as vai abstraíndo, apreendendo gradualmente o uso dos nomes gerais. Por este meio, a mente vai se enriquecendo com idéias e linguagem, *materiais* com que exercita sua faculdade discursiva. E o uso da razão torna-se diariamente mais visível, ampliando-se em virtude do emprego desses materiais.

Para Locke (1999) as ideias chegariam à mente humana por graus e adquiriria outras ideias por meio da experiência e da observação das coisas conforme lhes fossem apresentadas, ou seja, o conhecimento das verdades universais seria resultado, nas mentes humanas, do ser das próprias coisas. Significa que todo conhecimento seria fundado e derivado da experiência.

A sensação seria a maior fonte das ideias humanas, ou seja, aquilo que os sentidos perceberiam dos objetos externos. Outra fonte em que a experiência supriria o entendimento com ideias seria a percepção das operações da própria mente humana. Locke (1999, p. 58) explicitou que “[...] as coisas materiais externas, como objeto de sensação, e as operações de nossas próprias mentes, como objeto de reflexão, são, [...] os únicos dados originais dos quais as idéias deriva”. Desse modo, o conhecimento humano seria adquirido por meio da sensação e da reflexão.

Ao considerar o objeto da sensação fonte das ideias, Locke (1999, p. 57) afirmou que os “[...] sentidos familiarizados com os objetos sensíveis particulares, levam para a mente várias e distintas percepções das coisas, segundo os vários meios pelos quais aqueles objetos os impressionam”. Os sentidos retirariam dos objetos externos o que fosse produzido pela percepção: grande fonte das ideias. A esse processo Locke (1999) denominou sensação. A percepção das operações pela mente foi denominada por Locke (1999) de reflexão, ou seja, capacidade da mente de refletir acerca de suas próprias operações.

As qualidades sensíveis supririam a mente com objetos externos. Decorre que as qualidades sensíveis seriam as diferentes percepções produzidas nos homens com as quais a mente humana supriria o entendimento por meio de suas próprias operações (LOCKE, 1999). Desse modo, os diferentes objetos, pelos quais os homens adquiririam alguma sensação, supririam as idéias simples, e, a partir dessas, as ideias complexas. Assim, segundo Locke (1999, p. 59):

os homens são, portanto, supridos com menos ou mais idéias simples do exterior, à medida que os objetos com os quais entram em contato oferecem maior ou menor variedade; estão supridos com as operações internas de suas mentes, à medida que refletem mais ou menos sobre elas [...].

Para Locke (1999, p. 60) o entendimento humano se voltaria para si mesmo e refletiria sobre suas próprias operações, o que significaria, que o entendimento humano seria objeto de sua própria contemplação. Afirmou que “[...] a percepção das idéias é para a alma o que o movimento é para o corpo [...]”, ou seja, uma de suas operações essenciais.

O entendimento da maneira e da extensão do conhecimento humano dependeriam da observação cuidadosa tanto das ideias simples quanto das ideias complexas. Contudo, “[...] as idéias, produzidas na mente, entram pelos sentidos, simples e sem mistura” (LOCKE, 1999, p. 63). Significaria que as ideias simples seriam perceptíveis aos homens de modo claro e distinto e distinguíveis em ideias diferentes. Seriam a sensação e a reflexão as fornecedoras dos materiais para o conhecimento humano acerca das ideias simples. Assim, “quando o entendimento já está abastecido de idéias simples, tem o poder para repetir, comparar e uni-las numa variedade quase infinita, formando à vontade novas idéias complexas”

(LOCKE, 1999, p. 63). Nesse sentido, para Locke (1999, p. 65, grifo do autor), as ideias simples seriam percebidas por quatro diferentes meios:

Primeiro, algumas entram em nossas mentes *por um único sentido*.
Segundo, outras transportam-se à mente *por mais de um sentido*.
Terceiro, outras derivam apenas *da reflexão*.
Quarto, algumas abrem caminho, e são sugeridas à mente, por *todos os meios da sensação e da reflexão*.

No “*Ensaio acerca do entendimento humano*”, Locke (1999) explicou como cada um desses meios seriam utilizados para a percepção das ideias simples e, a partir dessas, das ideias complexas. A experiência ensinaria acerca das ideias simples: algumas são percebidas por um sentido, outras por dois sentidos ou mais, outras pela sensação, e, outras ainda, pela sensação e pela reflexão mútuas. Quanto às ideias simples de reflexão, Locke (1999, p. 73, grifo do autor) sintetizou que essas “[...] **são as operações da mente acerca de suas outras idéias**” e explicou que:

[...] a mente, adquirindo idéias do exterior, volta-se para dentro de si mesma e observa suas próprias ações acerca das idéias que já possui, retirando dessas tudo que for adequado como objeto de sua contemplação, do mesmo modo que faz com uma daquelas recebidas das coisas externas.

Em seguida, as ideias da percepção e da vontade seriam derivadas da reflexão e seriam importantes e essenciais ações da mente humana. Para Locke (1999, p. 73, grifo do autor), “o poder do pensamento denomina-se *entendimento*, e o poder da volição denomina-se *vontade*; tais poderes ou habilidades na mente são denominados *faculdades*”. Reconheceria a existência das ideias quando percebidas pela mente humana, e, num primeiro momento, seriam as ideias simples o material utilizado pelo entendimento para formar o conhecimento. Nas palavras de Locke (1999, p. 76), a ideia de sucessão “[...] constituem as mais notáveis das idéias simples pertencentes à mente, a partir das quais se formam todos os outros conhecimentos [...]” e seriam fornecidas pela sensação e pela reflexão.

Ao explicar como ocorre a percepção, Locke (1999, p. 79) afirmou que apenas a reflexão daria a ideia do que seria a percepção. Ainda mais, “a percepção é a primeira faculdade da mente usada por nossas idéias, consiste, assim, na primeira e na mais simples idéia que temos da reflexão [...]”. Para Locke (1999, p. 80, grifo do autor) isso significaria que, quaisquer alterações nos sentidos, afetariam

a percepção das coisas externas pela mente humana, como por exemplo, uma alteração na visão, pois, “**a percepção é a entrada de todos os materiais do conhecimento**”. Acerca dessa afirmativa, Locke (1999, p. 80, grifo do autor) afirmou que:

sendo a percepção o *primeiro* passo e grau na direção do conhecimento e entrada de todos os seus materiais, implica que se alguma pessoa, ou outra criatura qualquer, estiver provida de menos sentidos, são poucas e embaçadas as impressões que deixam suas marcas nela, e são tanto mais embaçadas quanto as faculdades por ela utilizadas, permanecendo, deste modo, bem distante do conhecimento descoberto por outras pessoas.

Em várias passagens do “*Ensaio*” Locke (1999) fez a mesma afirmativa de que a percepção seria a primeira operação de todas as faculdades intelectuais e a entrada de todo conhecimento da mente humana. O progresso na direção do conhecimento ocorreria quando a mente retivesse as ideias simples recebidas pela sensação e/ou pela reflexão. Nesse sentido, a memória seria um armazém de ideias, mas, segundo Locke (1999, p. 81) as ideias humanas seriam “[...] apenas percepções presentes na mente [...]”.

As ideias depositadas na mente seriam conservadas devido ao fato de serem revividas as percepções as quais pertenceriam. Ou seja, cada vez que uma percepção fosse revivida, a mente as acrescentaria às percepções obtidas anteriormente. As percepções seriam revistas pela mente, pois, a repetição e a atenção contribuiriam sobremaneira com a fixação de quaisquer ideia na memória. A isso Locke (1999, p. 82) denominou de percepção secundária: o ato de rever as ideias localizadas na memória e destacou que “numa criatura com intelecto, a necessidade da memória equivale à da percepção”.

Os atos de reviver as memórias pelo intelecto humano foram denominados por Locke (1999) por invenção, por fantasia e por vivacidade. Contudo, seria preciso que a mente humana fosse capaz de discernir e de distinguir tais memórias entre a variedade das ideias, dos diferentes objetos e de suas qualidades. Seria o julgamento a capacidade de distinguir as ideias entre si em consideração às suas menores diferenças e a determinação de extensão, de graus, de tempo, de espaço ou qualquer outra, operações abarcadas por suas relações contíguas.

De acordo com Locke (1999), as ideias internas da mente humana seriam apreendidas das coisas particulares. A mente, então, transformaria as ideias

particulares obtidas de objetos particulares em gerais, totalmente separadas das existências e das circunstâncias da existência real dos objetos, seja do tempo, do espaço ou quaisquer outras ideias relacionadas. Acerca dessa operação da mente humana, Locke (1999, p. 87, grifo do autor) afirmou que:

denomina-se a isso *abstração*, e é através dela que as idéias extraídas dos seres particulares tornam-se representações gerais de uma mesma espécie e seus vários nomes aplicam-se a qualquer coisa que exista em conformidade com essas idéias abstratas. São estas, precisamente, aparências vazias da mente, sem se averiguar como, de onde e se são apreendidas com outras, que o entendimento armazena (com denominações gerais que lhes são anexadas), e servem de padrão para organizar as existências reais em classes, desde que se conformem a esses padrões e possam receber uma denominação adequada.

Locke (1999, p. 88, grifo do autor) expôs o método utilizado para explicar as faculdades da mente humana a partir de três razões:

Primeiro, sendo várias destas faculdades exercidas principalmente no início com respeito às idéias simples, poderíamos, segundo a natureza deste método ordinário, traça-lás e descobri-las em seu nascimento, progresso e gradual aperfeiçoamento.

Segundo, observando como as faculdades da mente operam em relação às idéias simples, usualmente bem mais claras para a maioria das mentes humanas, devemos antes examinar e entender como a mente extrai, denomina, compara e exercita em suas outras operações com as complexas, em que nos encontramos mais expostos ao erro.

Terceiro, porque as próprias operações da mente acerca das idéias recebidas das sensações formam por si mesmas, quando refletem sobre elas, outra série de idéias devidas a outra fonte do conhecimento que denomino de reflexão, portanto, adequada para ser examinada depois das idéias simples da sensação.

Nesses três relatos estaria, segundo Locke (1999, p. 88), o início da história do conhecimento humano, ou seja, “[...] como a mente apreende seus primeiros objetos, quais os passos que a fazem progredir com base na provisão e armazenamento dessas idéias, a partir das quais todo conhecimento de que é capaz pode ser modelado [...]”. E Locke (1999, p. 88) de novo afirmou que a experiência seria a única via pela qual o entendimento humano poderia ter ideia adequada acerca das coisas e assim admitiu que “[...] as sensações externas e internas são as únicas passagens descobertas do conhecimento para chegar ao entendimento”.

Após explicar como a mente apreenderia as ideias simples, por meio da sensação e da reflexão, Locke (1999) considerou como a mente humana exerceria

poder sobre tais ideias. Esse exercício de poder da mente pela sensação e pela reflexão ocorreria por três modos:

1. Combinando várias idéias simples para formar uma composta, originando, assim, todas as *idéias complexas*; 2. Reunindo duas idéias (simples ou complexas), e regulando-as reciprocamente a fim de ter imediatamente uma visão delas, sem, contudo, unificá-las numa, obtendo por este meio todas as suas *idéias de relações*; e 3. Separando-as de todas as outras idéias que lhes estão incorporadas em sua existência real mediante a abstração; deste modo a mente forma todas as suas *idéias gerais* (LOCKE, 1999, p. 91).

De modo geral, as ideias simples existiriam aliadas em várias combinações, ou seja, estariam unidas na mente em uma única ideia como se apresentassem e externamente unidas nos objetos externos. Em síntese, a reunião de várias ideias simples se denominaria ideias complexas visto que as ideias simples seriam derivadas das próprias coisas. De acordo com Locke (1999), a mente humana variaria e multiplicaria objetos de pensamento infinitamente, além do que fosse fornecido pela sensação e/ou pela reflexão, que seriam os materiais fundamentais para composições posteriores. Segundo Locke (1999, p. 92), somente os sentidos obteriam as ideias das qualidades sensíveis e significaria que:

[...] adquirido as idéias simples, a mente deixa de se limitar pela mera observação do que lhe é oferecido externamente, passando, mediante seu próprio poder, a reunir as idéias que possui para formar idéias complexas originais, pois jamais foram recebidas assim unidas.

Para explicar o que seriam as ideias complexas, Locke (1999) as correlacionou aos modos, as substâncias e as relações. Os “*modos*” seriam as ideias complexas compostas e dependentes, os atributos das substâncias, como por exemplo, a ideia complexa de triângulo. As ideias de substâncias seriam combinações de ideias simples que representariam coisas distintas, particulares e subsistentes por si mesmas. As ideias de relação, consistiriam na consideração e na comparação de uma ideia com outra. Com base na explicação das ideias complexas, Locke (1999, p. 113, grifo do autor) explicou, por exemplo, a ideia complexa de poder:

sendo a mente diariamente informada pelos sentidos das alterações das idéias simples que observa nas coisas externas, e averiguando como uma chega ao fim e deixa de ser, e a outra começa a existir onde antes não

existia; igualmente, refletindo acerca do que ocorre consigo mesma, e observando constante mudança entre suas idéias, às vezes pela impressão de objetos externos nos sentidos, outras vezes por determinação de sua própria escolha; e concluindo, de tudo isso que constantemente observou ter ocorrido, que semelhantes mudanças se manifestariam no futuro nas mesmas coisas por semelhantes agentes e por meios semelhantes, considera numa coisa a possibilidade de ter uma das idéias simples modificada, e na outra a possibilidade de fazer esta mudança, adquirindo a idéia que denominamos *poder*.

Para Locke (1999), a mente teria poder para ordenar a escolha ou não de qualquer ideia. Nesse sentido, o poder de percepção seria denominado “*entendimento*”. A percepção possibilitaria o entendimento e ocorreria em três modos: a percepção da ideia na mente; a percepção dos significados dos sinais; e a percepção da conexão ou rejeição entre quaisquer ideias da mente. Locke (1999) atribuiu esse poder ao entendimento ou poder perceptivo.

A ideia de substância seria suporte das qualidades que a mente humana descobriria acerca das coisas. Locke (1999, p. 124, grifo do autor) explicou acerca da ideia de substância, que:

[...] formada uma obscura e relativa idéia de *substância em geral*, adquirimos as idéias de espécies particulares de substâncias aprendendo estas combinações de idéias simples descobertas pela experiência e observação dos sentidos humanos como existindo unida, e, por conseguinte, são supostas derivar da específica constituição interna ou da essência desconhecida dessa substância.

Nesse sentido, a ideia de qualquer substância abarcaria complicação ou coleção de várias ideias simples de qualidades sensíveis. O fato de a mente humana não imaginar ideias simples nem qualidades sensíveis a existir sozinhas, suporia a sustentação de tais ideias por substrato geral denominado substância. Desse modo, as várias espécies de substâncias compreenderiam coleções de ideias simples a que supostamente pertenceriam e nas quais subsistiriam. Em síntese, “[...] todas as idéias simples, que se encontram deste modo unidas num *substratum* geral e formam nossas idéias complexas de várias espécies de substância, não são diversas das recebidas através da sensação ou da reflexão” (LOCKE, 1999, p. 126, grifo do autor). Com base em tais observações, Locke (1999, p. 131, grifo do autor) chegou a explicação da relação causa e efeito, ou seja, a ideia “[...] que produz qualquer *idéia* simples ou complexa [a que] designamos pelo nome geral *causa*, e que é produzida, *efeito*”. A relação de causa e efeito seria aquela relacionada às

operações que os sentidos estabeleceriam das coisas entre si. Assim, as coisas seriam, segundo Locke (1999, p. 131), originadas por três categorias: criação, geração, fabricação e alteração.

Após ter apresentado a origem das ideias simples e complexas e seus vários tipos, Locke (1999, p. 139) ressaltou que “[...] nossas idéias simples são claras quando são tais que os próprios objetos dos quais foram extraídas fizeram ou puderam, mediante muito bem-ordenada sensação ou percepção, apresenta-las”. Desse modo, se as ideias simples fossem claras, as ideias complexas também seriam. Ainda mais,

uma idéia clara consiste naquilo que a mente adquiriu através de uma percepção completa e evidente recebida do objeto externo agindo sobre um órgão bem organizado; portanto, uma idéia *distinta* consiste na percepção da mente diferenciando-a de todas as outras, ao passo que uma idéia confusa não pode ser suficientemente distinguida de outra, da qual deve ser diversa (LOCKE, 1999, p. 140, grifo do autor).

Em decorrência, Locke (1999) explicou que a ideia de geral e de universal, por não comportarem a existência real das coisas, seriam invenções do entendimento formadas para seu uso e se refeririam, portanto, a sinais, a palavras e mesmo, às ideias. Em suas palavras:

[...] as palavras são gerais quando usadas como sinais de idéias gerais, sendo, deste modo, indiferentemente aplicáveis a várias coisas particulares; e as idéias são gerais quando constituídas para representar diversas coisas particulares, não pertencendo universalmente às próprias coisas, por serem todas particulares do ponto de vista da existência, até mesmo as palavras e idéias que significam coisas gerais (LOCKE, 1999, p. 155).

A classificação a partir das espécies e a classificação das coisas seria um trabalho do entendimento humano de abstrair a forma das ideias gerais. Isso significaria que as coisas seriam classificadas a partir da captação da similaridade observada entre elas e assim, se formaria as ideias gerais abstratas, ou seja,

[...] quando os nomes gerais têm qualquer conexão com os seres particulares, estas idéias abstratas são os meios que os unem, de sorte que as essências da espécie, como distinguida e denominada por nós, nem são nem podem ser nada exceto estas precisas idéias abstratas que temos em nossas mentes. E, portanto, as supostas essências reais das substâncias, se diferentes de nossas idéias abstratas, não podem ser as essências da espécie com que *nós* classificamos as coisas (LOCKE, 1999, p. 156, grifo do autor).

Diante disso, Locke (1999) afirmou que as ideias abstratas distintas seriam as essências distintas. Em consequência, denominou as “*essências reais*” como aquelas tomadas como seres de quaisquer coisas, por isso, “a essência é o que é”. Em outras palavras, “[...] a constituição interna real das coisas, às quais suas finalidades descobríveis estão subordinadas, pode ser chamada a essência das coisas” (LOCKE, 1999, p. 157).

As essenciais nominais possuiriam a ideia abstrata acerca da qual seria signo, ou seja, acerca da qual seria atribuída classe de coisas particulares. Significaria dizer que, para Locke (1999), todas as coisas naturais possuiriam existência real desconhecida, mas, distinguida por qualidades sensíveis e classificadas por espécie. Assim, duas coisas distintas não participariam da mesma essência real pois possuiriam qualidades diferentes. Nesse sentido, as essências seriam apenas ideias abstratas. Locke (1999) esclareceu que as ideias complexas ou essências dos modos mistos de ideias seriam formadas pela comunicação: o principal fim da linguagem. Isso porque, os nomes dos modos mistos das ideias seriam as essências reais de cada espécie de coisas. Locke (1999, p. 171, grifo do autor) assim explicou essa afirmação:

os nomes comuns das substâncias, tanto como outros termos gerais, significam *classes*, que nada mais são do que o ser transformado em sinais destas idéias complexas, em que várias substâncias particulares devem ou podem concordar, por meio do que elas são capazes de ser compreendidas uma concepção comum, e ser entendidas por um único nome.

A essência seria a medida ou o limite estabelecido para cada classe ou espécie por meio das quais seriam constituídas as classes particulares distinguidas umas das outras. Locke (1999, p. 171) afirmou que a essência das substâncias naturais conhecidas pela mente humana e conforme distinguida em classes, se denominaria essência nominal, enquanto que, a essência real constituiria as partes insensíveis das quais dependeriam as qualidades e todas as outras propriedades das coisas. Objetivamente,

por essa *essência real* entendo que a constituição real de algo é o fundamento de todas essas propriedades que lá estão combinadas e que constantemente descobrimos nela coexistir; ao passo que essência nominal consiste na constituição particular que tudo tem internamente, sem nenhuma relação a algo que lhe é externo (LOCKE, 1999, p. 174, grifo do autor).

Desse modo, a mente para formar ideias gerais, distinguiria as ideias mais comuns às várias classes de coisas. O conhecimento da essência real possibilitaria, em decorrência, o conhecimento das propriedades delas derivadas, o que significaria que:

para formar qualquer essência nominal é necessário, primeiro, que as ideias com respeito às quais são constituídas tenham uma tal união para instituir apenas uma idéia, por mais que seja composta. Segundo, que as ideias particulares assim unidas sejam exatamente as mesmas, nem mais nem menos (LOCKE, 1999, p. 179).

Locke (1999) observou que o termo geral representaria a ideia menos complexa e cada gênero seria uma concepção parcial da espécie nele compreendida. Assim entendidas, as ideias estariam relacionadas a algo existente conforme formado pela natureza. Em outras palavras, a mente “[...] tem o poder para abstrair suas ideias, e assim elas se tornam essências, essências gerais, por meio das quais classes de coisas são distinguidas” (LOCKE, 1999, p. 185). O conhecimento intuitivo seria o meio pelo qual a mente perceberia a diferença e a distinção entre cada ideia abstrata.

Segundo Locke (1999), a distinção de nomes mostraria a diferença das ideias e, por sua vez, as ideias simples possuiriam nomes concretos e abstratos, fossem, por exemplo, substantivos ou adjetivos. Desse modo, a linguagem teria dois usos: o registro e a comunicação dos pensamentos. De acordo com Aarsleff (2011, p. 313), para Locke “a linguagem opera somente por meio do consenso tácito entre seus falantes acerca do uso corrente das palavras, isto é, por contrato”. Acerca do uso correto da linguagem, Locke (1999, p. 190) esclareceu que “nisto devemos obedecer à natureza, adequar nossas ideias complexas às existências reais e regular o significado de seus nomes pelas próprias coisas, se quisermos que nossos nomes sejam os sinais delas e as signifiquem”. O significado concordaria com a constituição real das coisas a que se refeririam, ou seja, os nomes seriam conformados às coisas tal como existissem. Diante disso, Locke (1999, p. 203, grifo do autor) avaliou que “[...] o único meio seguro para tornar conhecido o significado do nome de qualquer ideia simples consiste em *apresentar aos seus sentidos este objeto que pode produzi-la em sua mente*, e fazê-lo realmente ter a ideia da palavra enunciada”. Aarsleff (2011, p. 329) afirmou que Locke “[...] desejava, por meio de uma espécie

de terapia intensiva, fazer as pessoas ‘refletirem sobre seu próprio uso da linguagem’”.

Decorre das afirmações anteriores que “[...] o *conhecimento* nada mais é que a *percepção da conexão e acordo, ou desacordo e rejeição, de quaisquer de nossas idéias*” (LOCKE, 1999, p. 211, grifo do autor). Onde esta percepção fosse manifestada existiria conhecimento. O conhecimento se daria por vários graus e seria demonstrativo ou intuitivo. O mais perfeito deles, o conhecimento intuitivo, ocorreria quando a mente percebesse, imediatamente, o acordo ou o desacordo entre duas ideias sem a intervenção de qualquer outra ideia. Isso significaria que, por meio da percepção do acordo ou desacordo entre qualquer ideia, se daria o conhecimento.

Diane do exposto, o raciocínio seria a resignação da mente com base na intervenção de outras ideias ao descobrir acordo ou desacordo entre elas. Locke (1999, p. 219) considerou que “esta percepção intuitiva do acordo ou desacordo das idéias intermediárias, em cada passo e progresso da demonstração, deve igualmente ser introduzida com a mesma exatidão na mente, e um homem deve estar seguro que nenhuma parte foi esquecida”. Nesse sentido, os graus do conhecimento seriam a intuição e a demonstração. Locke (1999, p. 221) acrescentou aos dois tipos de conhecimento citados:

[...] a existência de objetos externos particulares, devido a esta percepção e consciência que temos da presente entrada de suas idéias, possibilita estes três graus de conhecimento, a saber, *intuitivo, demonstrativo e sensitivo*, havendo em cada um deles diferentes graus e meios de evidência e certeza.

De modo geral, o conhecimento originado pela percepção do acordo ou desacordo das ideias seria: pela intuição, pela razão ou pela sensação. Se a mente percebesse tal acordo ou desacordo, o conhecimento seria, então, universal. Dessa afirmação decorreria que “as verdades pertencentes à essência das coisas (isto é, às idéias abstratas) são eternas, sendo encontradas apenas na contemplação dessas essências, do mesmo modo que a existência das coisas deve ser conhecida apenas pela experiência” (LOCKE, 1999, p. 236). Deste modo, seria o recebimento das ideias do exterior por meio dos sentidos que informaria a mente da existência de outras coisas. As percepções produziriam as causas exteriores e impressionariam os sentidos humanos.

Para Locke (1999) o grande avanço e a certeza do conhecimento real atingidos pelos homens proviriam de ideias claras, distintas e completas pelas quais os pensamentos se encontrariam emprenhados. Explicitamente, as ideias gerais e certas seriam os únicos fundamentos das ideias abstratas. Assim, acerca do desenvolvimento da razão pela mente humana, Locke (1999, p. 298) explicou que, referente a percepção e a conexão entre ideias, ocorreriam em quatro graus:

[...] o primeiro e mais alto consiste em descobrir e encontrar provas; o segundo, a disposição regular e metódica das mesmas, colocando-as numa ordem clara e adequada, para tornar sua conexão e força clara e facilmente percebidas; o terceiro consiste na percepção de sua conexão; e o quarto consiste em tirar a correta conclusão.

Por fim, no “*Ensaio*”, Locke (1999, p. 315, grifo do autor) tratou da divisão das ciências e afirmou que:

tudo que pode cair ao alcance do entendimento humano consiste ou, *primeiro*, na natureza das coisas, como elas são em si mesmas, suas relações e suas maneiras de operação; ou, *segundo*, no que o próprio homem deve fazer, como agente racional e voluntário, para a obtenção de algum objetivo, especialmente a felicidade; ou, *terceiro*, nos caminhos e meios pelos quais o conhecimento de ambos, de um ou de outro desses, é aprendido e comunicado [...].

Decorre que, para Locke (1999) a divisão adequada da ciência seria: primeiro, a física; segundo, a prática; terceiro, a *semeiotiké*, ou doutrina dos sinais. De modo geral, a proposição metodológica de Locke (1999) abarcaria duas grandes afirmações: a aquisição do conhecimento por meio da sensação e da reflexão, e, a percepção como grande fonte das ideias.

1.1.3 O homem é um ser racional...

Cada solução gera uma nova questão tão difícil como a precedente e nos conduz a novas investigações

Hume, 1999, p. 53

O filósofo David Hume, nasceu e morreu (1711-1776), em Edimburgo, no Reino Unido. Apesar de ter escrito o “*Tratado da natureza humana*”, Hume, em advertência que publicou na introdução do livro “*Investigação sobre o entendimento humano*”, desejou “[...] que unicamente os tratados seguintes sejam considerados como contendo os seus sentimentos e princípios filosóficos”. De acordo com Stroud (2008), Hume pensou que a reflexão filosófica revelaria a natureza humana e, devido a isso, apresentou suas explicações das origens e dos modos fundamentais do pensamento humano.

Hume (2014) avaliou o “*Tratado*” como uma obra de sua juventude, impressa demasiadamente cedo por isso escreveu a “*Investigação*” para corrigir, como ele mesmo diria, algumas negligências e, sobretudo, expressões. Segundo Monteiro (1999, p. 8) o “*Tratado*”, “[...] tem a preferência dos especialistas, por ser o mais extenso e completo de todos os livros [...]”. Contudo, “[...] a *Investigação* deve ser preferida para uma primeira tomada de contato com o essencial da doutrina de Hume”. Fogelin (2007, p. 99) ao tratar da tendência cética de Hume, afirma que, de modo geral, no Livro I do “*Tratado*” apresenta “[...] um ceticismo com relação à indução, um ceticismo com relação aos sentidos e, finalmente, um ceticismo com relação à razão”.

John Locke (1999) escreveu o “*Ensaio acerca do entendimento humano*” em 1690, David Hume escreveu primeiramente, o “*Tratado da natureza humana*”, e depois, “*Investigação sobre o entendimento humano*”. Em ambos, os filósofos apresentam como a mente humana obteria o conhecimento. Para expormos como se daria o processo de conhecimento pelo homem, fundamentamos nosso estudo no Livro I, “*Do entendimento*”, do “*Tratado da natureza humana*”. Segundo Monteiro (1999) a teoria do conhecimento de Hume encontra-se na primeira parte das três que compõem o “*Tratado*”. Stroud (2008, p. 176), afirmou que “para Hume, é essencial para que uma pessoa entenda a natureza humana e sua própria vida – e, portanto, é filosoficamente importante – reconhecer a força do instinto natural sobre os produtos da razão”. Nas palavras de Vergez (1984, p. 18, grifo do autor):

a primeira frase do *Tratado da Natureza Humana* diz, com efeito, que <<todas as percepções do espírito humano se resumem em dois géneros distintos que designarei por impressões e ideias>>. Apenas as impressões são originárias; as ideias são somente <<cópias das nossas impressões>> reflexos atenuados das nossas sensações no espelho dos nossos pensamentos.

David Hume considerou que a “ciência do homem” seria o único fundamento sólido para as outras ciências. Assim também, o único fundamento sólido de tal ciência seriam a experiência e a observação. A experiência conferiria autoridade ao testemunho humano acerca das leis da natureza. De acordo com Vergez (1984), Hume generalizou o método experimental ao que chamamos ciências humanas. Avaliou que:

embora devamos nos esforçar para tornar todos os nossos princípios tão universais quanto possível, rastreando ao máximo nossos experimentos, de maneira a explicar todos os efeitos pelas causas mais simples e em menor número, ainda assim é certo que não podemos ir além da experiência (HUME, 2009, p. 23).

De acordo com Hume (2009), a mente humana perceberia as coisas por meio de dois gêneros distintos: as impressões e as ideias. Todos os objetos da razão ou da investigação humanas se dividiriam em relações de ideias e de fatos e todos os raciocínios referentes aos fatos se fundariam na relação de causa e efeito e seriam todos da mesma natureza. Stroud (2008, p. 177) explicou que:

as inferências que realmente fazemos a partir de nossa experiência não serão afetadas de uma maneira ou de outra pela verdadeira descoberta de que, em todos esses assim chamados raciocínios, sempre há um passo não sustentado por argumento ou por qualquer processo do entendimento.

Isso significa que, “embora a experiência seja o nosso único guia no raciocínio sobre as questões de fato, deve-se reconhecer que este guia não é totalmente infalível e que, em alguns casos, pode conduzir-nos a erros” (HUME, 1999, p. 110). Acerca dessa afirmação, Monteiro (1999, p. 8, grifo do autor) elucida que:

o ponto de partida é uma classificação de tudo aquilo que se dá a conhecer como sendo de dois tipos: impressões e ideias. As impressões são os dados fornecidos pelos sentidos, sejam internas – como a percepção de um estado de tristeza –, sejam externas, como a visão de uma paisagem ou a audição de um ruído. As ideias são representações da memória e da imaginação e resultam das impressões como suas cópias modificadas; podem ser associadas por semelhança, contigüidade espacial e temporal e causalidade.

Essas seriam distinguíveis por meio dos graus de força e de vividez atingidos pela mente ao penetrarem no pensamento ou na consciência humana. As percepções mais fortes e violentas seriam as impressões, e, as fracas e pálidas imagens dessas impressões seriam as ideias. Hume (1984, p. 46) definiu impressões como “[...] todas as nossas mais vivas percepções [...]”, como por exemplo, amar, tocar, odiar.

As impressões abarcariam as sensações, as paixões e as emoções, e, as ideias abarcariam as impressões despertadas de prazer ou desprazer imediatos. As ideias e as impressões sempre se corresponderiam mutuamente. Haveria “[...] dependência das impressões em relação às ideias, ou das ideias em relação às impressões” (HUME, 2009, p. 28). Apesar dessa distinção, Hume (2009, p. 197, grifo do autor) reconheceu que muitas ideias complexas não teriam impressões correspondentes e, muitas impressões complexas, seriam copiadas exatamente como ideias, ou seja, “[...] *todas as ideias são copiadas de impressões* [...]”. Segundo Hume (1999, p. 36) “[...] todas as nossas idéias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões ou percepções mais vivas”. Nesse sentido, cada ideia examinada seria cópia de uma impressão semelhante. Contudo, advertiu que as ideias simples nem sempre derivariam das impressões correspondentes.

As ideias simples seriam originadas das impressões simples, que, por sua vez, lhes corresponderia e representaria com exatidão. De acordo com Vergez (1984, p. 18), para Hume “[...] as impressões são dados originários [...]”. Se por um lado, as impressões simples antecederiam sempre ideias correspondentes, por outro, as ideias não produziram impressões a elas correspondentes. Segundo Hume (1984, p. 46, grifo do autor), “as impressões distinguem-se das ideias, que são as percepções menos intensas de que temos consciência quando reflectimos acerca de uma das sensações ou acerca de um dos movimentos que acabo de referir”. Desse modo, qualquer impressão, seja da mente ou do corpo, seria seguida por uma ideia semelhante, apenas distinguida em graus de força e de vividez. Seria impossível excluir das ideias todos os graus particulares de quantidade e de qualidade quanto seria impossível excluir da natureza real das coisas. Nas palavras de Hume (2009, p. 208):

na natureza, todo fenômeno é composto e modificado por tantas circunstâncias diferentes que, para chegarmos ao ponto decisivo, devemos separar dele cuidadosamente tudo o que é supérfluo e investigar, por meio

de novos experimentos, se cada circunstância particular do primeiro experimento lhe era essencial.

De modo geral, segundo Vergez (1984, p. 18, grifo do autor) “[...] a <<maioria>> das impressões de reflexão provêm indirectamente das impressões de sensação por intermédio das ideias”. Nas palavras de Hume (2009, p. 29):

a conjunção constante de nossas percepções semelhantes é uma prova convincente de que umas são as causas das outras; e essa anterioridade das impressões é uma prova equivalente de que nossas impressões são as causas de nossas ideias, e não nossas ideias as causas de nossas impressões.

Hume (2009, p. 31) afirma o princípio da anterioridade das impressões em relação às ideias, ou seja, “[...] assim como nossas ideias são imagens de nossas impressões, assim também podemos formar ideias secundárias, que são imagens das primárias [...]”. Isso significaria para Hume (2009) que:

as ideias produzem imagens de si mesmas em novas ideias; mas, como supomos que as primeiras são derivadas de impressões, continua sendo verdade que todas as nossas ideias simples procedem, mediata ou imediatamente, de suas impressões correspondentes.

Conforme assim exposto, esse seria o primeiro princípio estabelecido por Hume (2009) para a ciência da natureza humana que não deveria ser desprezado por possuir aparência simples. As impressões seriam divididas em “*sensação*” e em “*reflexão*”. As sensações seriam originadas na alma sem causas conhecidas e as reflexões derivadas das ideias. As impressões ou sensações externas seriam vivas e intensas, ou seja, “todas as sensações, externas ou internas, são fortes e vivas; seus limites são determinados com mais exatidão e não é tão fácil confundi-las e equivocar-se” (HUME, 1999, p. 38). Monteiro (1999, p. 9) explicou que:

a essa concepção dá-se o nome de empirismo psicológico, por constituir uma teoria do conhecimento baseada na análise das funções subjetivas nele envolvidas. Uma consequência é o chamado empirismo lógico, desenvolvido por filósofos posteriores, mas cujas bases já se encontram em David Hume. O empirismo lógico consiste na afirmação de que as palavras só têm significado na medida em que se referem a fatos concretos. Daí decorre a eliminação de todos os conceitos da metafísica, pois estes pretendem referir-se a realidades exteriores ao sujeito pensante, sem qualquer traço de experiência sensível. Dizer, por exemplo, que existem das substâncias no universo, a matéria e o espírito, seria enunciar juízos sem significado, pois o conceito de substância nada tem a ver com a experiência

sensível. A metafísica não seria, assim, mais do que um grandioso jogo de palavras.

Hume (2009, p. 32) explicita que a ordem pela qual são derivadas as reflexões seria:

primeiro, uma impressão atinge os sentidos, fazendo-os perceber o calor ou o frio, a sede ou a fome, o prazer ou a dor, de um tipo ou de outro. Em seguida, a mente faz uma cópia dessa impressão, que permanece mesmo depois que a impressão desaparece, e à qual denominamos ideia.

As impressões de reflexão originadas, por exemplo, de ideias como prazer ou dor, seriam novamente copiadas pela memória ou pela imaginação, transformando-se, portanto, em ideias, que, por sua vez, gerariam outras novas impressões e ideias. Para Stroud (2008, p. 173), Hume explicou “[...] como várias operações da imaginação nos levam de nossas impressões sensíveis para uma crença na existência continuada e distinta de objetos [...]”. Nesse sentido, “[...] as impressões de reflexão antecedem apenas suas ideias correspondentes, mas são posteriores às impressões de sensação, e delas derivadas” (HUME, 2009, p. 32). Em síntese, após ter estado na mente, uma impressão reapareceria em formato de ideia.

Decorre que, para Hume (2009, p. 40), “[...] a ideia de *substância* é derivada das impressões de sensação ou de reflexão”. Contudo, Hume (2009) afirmou que, se a ideia de substância realmente existisse, se derivaria da impressão de reflexão. As substâncias seriam formadas por qualidades particulares referentes a algo desconhecido a que seriam inerentes. Se suporia que as qualidades particulares seriam relacionadas de modo estreito e inseparável pelas relações de contiguidade e de causalidade. Resultaria que, descoberta nova qualidade simples conectada ao restante, imediatamente seria incluída entre as demais, mesmo que não integrasse a concepção originária da substância em estudo. Nas palavras de Hume (2009, p. 42):

é evidente que, ao formar a maior parte de nossas ideias gerais, se não todas elas, fazemos abstração de todo e qualquer grau particular de quantidade e qualidade; e que um objeto não deixa de pertencer a uma espécie particular cada vez que ocorre uma pequena alteração em sua extensão, duração e outras propriedades.

Para a compreensão das ideias abstratas, Hume (2009) apresentou duas considerações. A primeira de que não seria possível conceber quaisquer quantidades ou qualidades sem a formação de precisa noção de seus graus. A

segunda de que a mente seria capaz de formar noções de todos os graus possíveis de quantidade e de qualidade. Para saber se a abstração implicaria separação, Hume (2009, p. 42) considerou que precisaria examinar “[...] se todas as circunstâncias de que fazemos abstração em nossas ideias gerais são distinguíveis e diferentes daquelas que retemos como partes essenciais dessas ideias”. Isso significaria que nenhum objeto pareceria aos sentidos ou nenhuma impressão se tornaria presente na mente se não fosse determinada por graus de quantidade e de qualidade. As impressões possuiriam existências reais em graus ou proporções particulares. Em síntese, “as ideias abstratas são, portanto, individuais em si mesmas, embora possam se tornar gerais pelo que representam” (HUME, 2009, p. 44).

A semelhança entre diversos objetos possibilitaria que a eles fossem aplicados o mesmo nome apesar das diferenças observadas em seus graus de quantidade e de qualidade. Antes disso, a mente, para formar a ideia de um objeto apenas, percorreria diversos deles para compreender seu sentido próprio. A mente compreenderia o conjunto dos objetos para exprimi-los por um termo geral. Porém, mesmo ao empregar um termo geral, a mente não esgotaria a representação da totalidade desses objetos. Hume (2009, p. 53) afirmou que “o único defeito de nossos sentidos é o de nos fornecer imagens desproporcionais das coisas [...]” e isso não permitiria a compreensão correta de tais objetos. Ao tratar, por exemplo, da divisibilidade infinita do espaço e do tempo, Hume (2009, p. 54) complementou essa explicação:

quando as ideias representam adequadamente seus objetos, todas as relações, contradições e concordâncias entre elas são aplicáveis também a estes. Tal é, como podemos observar em geral, o fundamento de todo o conhecimento humano. Ora, nossas ideias são representações adequadas das mais diminutas partes da extensão; e, não obstante todas as divisões e subdivisões que possam ter sido necessárias para se chegar a essas partes, elas jamais poderão se tornar inferiores a algumas ideias que formamos.

Nesse sentido, segundo Hume (2009), toda ideia derivaria de uma impressão exatamente similar a si. Explicou que na ideia de extensão, as impressões seriam derivadas das sensações dos sentidos ou das impressões internas originadas dessas sensações. As impressões internas seriam as paixões, as emoções, os

desejos e as aversões. Assim compreendidas, Hume (2009, p. 60) explicou que todas as ideias abstratas:

[...] são, na realidade, apenas ideias particulares, consideradas sob um certo ângulo; mas, sendo vinculadas a termos gerais, tornam-se capazes de representar uma grande diversidade, e de compreender objetos que, embora semelhantes em alguns aspectos particulares, são, em outros aspectos, bastantes diferentes uns dos outros.

Nesse sentido, as ideias representariam os objetos ou a impressões das quais seriam originadas. Somente por ficção representam outros objetos ou outras impressões. Segundo Hume (1999, p. 75), “[...] todas as nossas idéias são cópias de impressões ou, em outras palavras, é-nos impossível pensar em algo que antes não tivéramos sentido, quer pelos nossos sentidos externos quer pelos internos”.

Ao distinguir a aparência geral dos objetos, a mente tiraria equivocadas conclusões acerca das proporções dessas. Acerca dessa afirmação, Hume (2009, p. 74) advertiu que “nossos juízos nesses casos são tão passíveis de dúvidas e erros quanto os juízos acerca de qualquer outro assunto”. Isso porque, os critérios utilizados pela mente acerca dos objetos e coisas seriam derivados dos sentidos e da imaginação. Nesse sentido, a perfeição consistiria na conformidade com os critérios estabelecidos pela mente acerca de tais objetos e coisas.

Na busca do conhecimento, Hume (2009, p. 88. Grifo do autor) estabeleceu, para a ciência da natureza humana, que nas relações estreitas entre duas ideias, a mente tenderia a confundi-las tanto nos discursos quanto nos raciocínios. Nesse sentido, “o único método para libertar de vez o saber destas questões abstrusas consiste em examinar seriamente a natureza do entendimento humano [...]” (HUME, 1999, p. 30). Os únicos métodos que levariam a verdade e a estabilidade e certeza conclusiva, seriam aqueles iniciados “[...] com princípios claros e evidentes por si mesmos, avançar com passos prudentes e seguros, repassar freqüentemente nossas conclusões e examinar rigorosamente todas as suas conseqüências” (HUME, 1999, p. 143). Assim, ao admitir as relações de semelhança, de contiguidade e de causalidade, Hume (2009) considerou que se contentaria com a experiência para compreender as causas dessas relações. De acordo com Monteiro (1999, p. 31), “além das vantagens de rejeitar, após a investigação deliberada, o aspecto mais incerto e desagradável do conhecimento, há muitas vantagens que

resultam de uma inquirição exata dos poderes e das faculdades da natureza humana”.

Tanto as ideias semelhantes quanto as ações mentais seriam relacionadas, portanto, difeririam pouco umas das outras. Para evitar tal confusão, Hume (2009, p. 92), se contentou “[...] em conhecer perfeitamente a maneira como os objetos afetam meus sentidos e as conexões que eles mantêm entre si [...]” e complementou que “[...] só conhecemos os objetos externos pelas percepções que eles ocasionam” (HUME, 2009, p. 95). Desse modo, todas as ideias derivariam de algo que estivesse anteriormente presente à mente. Nesse sentido, Monteiro (1999, p. 9) afirmou que, para Hume, os conteúdos do conhecimento seriam matérias de fato, ou seja, “[...] os fatos concretos revelados pela experiência sensível mostrar-se-iam ao sujeito do conhecimento tais como são [...]”.

O conhecimento filosófico teria, para Hume (2009, p. 97, grifo do autor), sete tipos de relação: “[...] *semelhança, identidade, relações de tempo e espaço, proporção de quantidade ou número, graus de qualidade, contrariedade e causalidade*”. Tais relações seriam divididas em duas classes: as totalmente dependentes das ideias e as que seriam transformadas sem a própria transformação das ideias. Contudo, das sete citadas, apenas as relações de *semelhança*, de *contrariedade*, de *graus de qualidade e proporções de quantidade e número* seriam objetos de conhecimento devido ao fato de dependerem unicamente das ideias. De acordo com Hume (2009, p. 103):

é impossível raciocinar de maneira correta sem compreender perfeitamente a ideia sobre a qual raciocinamos; e é impossível compreender perfeitamente uma ideia sem referi-la à sua origem, e sem examinar aquela impressão primeira da qual ela surge. O exame da impressão confere clareza à ideia; e o exame da ideia confere uma clareza semelhante a todos os nossos raciocínios.

A ideia de causa e efeito se derivaria da experiência e a identidade do objeto ser derivaria da conclusão de suas causas e efeitos. Porém, segundo Hume (1999, p. 141, grifo do autor),

[...] apenas quando duas *espécies* de objetos se mostram constantemente ligadas, podemos inferir uma partindo da outra, mas se se apresentasse um efeito completamente singular que não pudesse ser incluído em nenhuma das *espécies* conhecidas, não vejo como poderíamos formular qualquer conjectura ou inferência absolutamente referente a sua causa. Se a experiência, a observação e a analogia são, certamente, os únicos guias

que podemos razoavelmente seguir em inferências desta natureza, tanto o efeito como a causa devem ter uma semelhança com outros efeitos e outras causas, observados em vários outros casos conjuntados uns com os outros.

Desse modo, as causas seriam sempre proporcionais aos efeitos. Hume (1999, p. 86, grifo do autor) define causa como “[...] *um objeto seguido por outro, de tal forma que todos os objetos semelhantes ao primeiro são seguidos de objetos semelhantes ao segundo*”. Assim, toda nova existência ou nova modificação de existência, se mostraria a partir de seu princípio produtivo.

Em uma palavra: todo efeito é um evento distinto de sua causa. Portanto, não poderia ser descoberto na causa e deve ser inteiramente arbitrário concebê-lo ou imaginá-lo *a priori*. E mesmo depois que o efeito tenha sido sugerido, a conjunção do efeito com sua causa deve parecer igualmente arbitrária, visto que há sempre outros efeitos que para a razão devem parecer igualmente coerentes e naturais. Em vão, portanto, pretenderíamos determinar qualquer evento particular ou inferir alguma causa ou efeito sem a ajuda da observação e da experiência (HUME, 1999, p. 52, grifo do autor).

Hume (2009, p. 110) citou o princípio de que “todo efeito pressupõe necessariamente uma causa, já que efeito é um termo relativo, cujo correlato é causa”, e acrescentou que “a verdadeira questão é se todo objeto que começa a existir deve ter sua existência atribuída a uma causa”. Nas palavras de Monteiro (1999, p. 10, grifo do autor), “causa e efeito, enquanto impressões sensíveis, não seriam mais que o anterior e o posterior de uma sucessão temporal, transformados em elos de uma vinculação necessária”.

Concordar-se-á que o esforço máximo da razão humana consiste em reduzir à sua maior simplicidade os princípios que produzem os fenômenos naturais; e restringir os múltiplos efeitos particulares a um pequeno número de causas gerais, mediante raciocínios baseados na analogia, na experiência e na observação [...] e podemos considerar-nos suficientemente felizes se, mediante investigação e raciocínio exatos, podemos subir dos fenômenos particulares até, ou quase até, os princípios gerais (HUME, 1999, p. 52).

De acordo com Hume (2009), a mente humana raciocinaria a partir de causas e efeitos e dirigiria atenção para além dos objetos vistos ou recordados. Seriam as ideias combinadas com as impressões ou mesmo com as ideias da memória que possibilitariam ao homem raciocinar acerca de todas as coisas. Haveria dois meios de estabelecer a existência das causas: percepção imediata dos sentidos ou da memória e inferência a partir das causas. Ou seja, “em nome da relação causal,

<<ultrapasso o testemunho dos meus sentidos>>, prevejo o que se vai produzir, infiro algo de que não tenho experiência actual” (VERGEZ, 1984, p. 20, grifo do autor). Em síntese, todo raciocínio sobre causas e efeitos se originaria das impressões e as demonstrações das comparações de ideias. De acordo com Hume (1999, p. 111), nas conclusões baseadas na experiência

[...] procede com mais precaução; pesa as experiências contrárias; considera qual dos lados está apoiado por maior número de experiências; é para este lado que se inclina, com dúvida e hesitação; e quando finalmente estabelece seu juízo a evidência não ultrapassa o que denominamos propriamente de *probabilidade*. Toda probabilidade, portanto, supõe uma oposição de experiências e de observações, na qual um dos lados sobrepuja o outro e produz um grau de evidência proporcional à superioridade.

Nesse sentido, Vergez (1984, p. 20) explicou que, para Hume:

o imediato não é imediatamente dado; é preciso reconquistá-lo, para lá dos preconceitos e das teorias, para lá das fórmulas vazias que se insinuam e se impõem, criando hábitos de linguagem que se transformam em hábitos de pensamento, ou antes, de não pensamento. O contacto com o imediato não poderia ser um ponto de partida; é fruto e a recompensa duma crítica rigorosa.

Para Hume (2009) as impressões obtidas pelos sentidos não possuiriam causa última explicável e a coerência das percepções possibilitaria, mesmo assim, a realização de inferências verdadeiras ou falsas. Isso porque, “o entendimento ou imaginação é capaz de fazer inferências partindo da experiência passada, sem refletir acerca dela, e mais ainda, sem formar um princípio a seu respeito ou raciocinar com base nesse princípio” (HUME, 2009, p. 134). Ou seja,

em verdade, estes argumentos céticos apenas provam que não devemos confiar completamente nos sentidos, mas que devemos corrigir sua evidência mediante a razão e considerações derivadas de agentes intermediários – distância do objeto e disposição do órgão sensível – para torná-los, dentro de sua própria esfera, *critérios* adequados de verdade e falsidade (HUME, 1999, p. 143, grifo do autor).

A relação causa e efeito não derivaria dos objetos particulares nem da descoberta de suas essências. Segundo Hume (2009, p. 117, grifo do autor), “[...] a transição que fazemos de uma impressão, presente à memória ou aos sentidos, para a ideia de um objeto que denominamos causa ou efeito está fundada na *experiência* passada e em nossa lembrança de sua *conjunção constante*”. Isso

significaria que “[...] não pode haver nenhum argumento *demonstrativo* para provar que os casos de que não tivemos experiência se assemelham àqueles de que tivemos experiência” (HUME, 2009, p. 118, grifo do autor). Assim conclui seu raciocínio: “sempre que inferimos a existência de um objeto da existência de outros, deve haver algum objeto presente à memória ou aos sentidos que sirva de fundamento a nosso raciocínio – já que a mente não pode seguir com suas inferências ao infinito” (HUME, 2009, p. 126).

A relação de causa e efeito seria a única relação possível para além das impressões imediatas seja da memória ou dos sentidos pois, possibilitaria a inferência legítima de um objeto a outro. Assim entendida, a ideia de causa e efeito seria originada da experiência. De acordo com Hume (2009, p. 123), “[...] todos os raciocínios feitos a partir de causas ou efeitos terminam em conclusões a respeito de questões de fato, isto é, a respeito da existência de objetos ou suas qualidades”. Cachel (2011, p. 51) explicou que:

da idealidade das qualidades secundárias distinguir-se-ia a realidade das qualidades primárias, ou seja, enquanto cores, sabores, sons, aromas, quente e frio, possuiriam existência apenas na mente ou seriam em arquétipo nos objetos, as qualidades primárias, na descrição de Hume extensão, solidez e suas modificações – figura, no movimento, coesão e gravidade – teriam existência nos corpos. [Assim] por serem compreendidas como representações de qualidades efetivamente existentes nos objetos, as idéias das qualidades primárias permitiram uma noção da realidade.

Uma das máximas gerais da ciência da natureza humana para Hume (2009) seria a de que a impressão presente na mente humana, não apenas a conduziria às ideias relacionadas, mas, lhe comunicaria sua força e vividez. De acordo com Monteiro (1999, p. 10), “as ciências da natureza, para Hume, correspondem a uma necessidade interior de colocação de ordem nas coisas, a fim de que a sobrevivência do homem seja garantida”. Nas palavras de Hume (2009, p. 129): “quando a mente é estimulada por uma impressão presente, ela passa a formar uma ideia mais viva dos objetos relacionados [...]”. Desse modo, Hume (1999, p. 90, grifo do autor) avaliou que “além da *conjunção* constante de objetos semelhantes e da conseqüente *inferência* de um para o outro, não temos nenhuma idéia de qualquer necessidade ou conexão”.

Hume (2009, p. 135, grifo do autor), explicou que o conhecimento de uma causa particular poderia ser obtido por meio de apenas um experimento, contudo,

tal experimento deveria ser feito criteriosamente e com exclusão de circunstâncias estranhas e supérfluas. Com um único experimento dessa espécie a mente humana seria capaz de inferir a existência, da causa ou do efeito, de seu correlato, ou seja, “[...] *objetos semelhantes, em circunstâncias semelhantes, produzem sempre efeitos semelhantes* [...]”. Nesse sentido, para Hume (2009, p. 136, grifo do autor), a experiência seria transferida, expressa ou tacitamente, direta ou indiretamente, para aquilo de que não se teria experiência. Significaria que “[...] *todas as nossas ideias são derivadas de impressões correspondentes*”. As impressões se apresentariam como sensação e como experiência real, ou simplesmente como ideias. Ou seja, as impressões trariam ideias precisas consigo; tomariam lugar na imaginação de algo real; o pensamento passaria da impressão a ideia; e essa impressão particular passaria a ideia particular. Contudo, a influência dessas impressões e ideias sobre as ações seria desigual, ou seja:

a única forma de se eliminar essa dificuldade é admitir a influência de regras gerais. [...] Essas regras se formam segundo a natureza de nosso entendimento, e conforme nossa experiência da operação deste nos juízos que formamos acerca dos objetos (HUME, 2009, p. 182).

A experiência determinaria qualquer fenômeno ou o que o precederia. Segundo Hume (2009, p. 167), “é sempre o feito mais comum que consideramos como o mais provável”. As inferências feitas a partir do próprio objeto trariam mais fortes e vívidas convicções e as ideias seriam buscadas nas impressões de que originalmente seriam derivadas: ideias compostas resultariam de impressões compostas e ideias simples de impressões simples. Em suma, “todas as ideias são derivadas de impressões, e as representam” (HUME, 2009, p. 194). O que equivaleria dizer que as ações da mente seriam iguais às da matéria percebidas por conjunções constantes. Os objetos possuiriam uma conjunção regular entre si sobre a qual se formariam noções de causa e de efeito, seria essa conjunção regular que produziria inferência no entendimento, ou seja, única conexão possível de ser compreendida. Nas palavras de Hume (2009, p. 207):

quando, mediante um experimento claro, descobrimos as causas ou os efeitos de um fenômeno, imediatamente estendemos nossa observação a todos os fenômenos do mesmo tipo, sem esperar por sua repetição constante, da qual derivamos a primeira ideia dessa relação.

Hume (1999) concluiu que a natureza de todos os raciocínios humanos seria fundada na relação causa e efeito, ou seja, o fundamento de todos os raciocínios e conclusões da relação de causa e efeito seria a experiência. Os raciocínios seriam divididos em duas classes: demonstrativos, referentes às relações de ideias, e morais, referentes aos fatos e a existência. Nas palavras de Hume (1999, p. 55):

temos dito que todos os argumentos referentes à existência se fundam na relação de causa e efeito; que nosso conhecimento daquela relação provém inteiramente da experiência; e que todas as nossas conclusões experimentais decorrem da suposição que o futuro estará em conformidade com o passado.

Dessa afirmação Hume (1999) depreendeu que, se as causas são semelhantes, os efeitos seriam semelhantes, resultados das conclusões experimentais. De certo número de experimentos uniformes se inferiria conexões entre as qualidades sensíveis e poderes ocultos. Contudo, tais inferências mostrariam apenas que “[...] certo número de efeitos uniformes resultantes de certos objetos e nos ensina que esses objetos particulares, nessa época determinada, estavam dotados de tais poderes e de tais forças” (HUME, 1999, p. 57). Restaria afirmar que, pelo aperfeiçoamento da experiência, adquiriria conhecimento das qualidades naturais dos objetos ao se observar os efeitos deles resultados. Nesse sentido, o costume seria o último princípio assinalado das conclusões derivadas da experiência, o “*grande guia da experiência humana*”.

Estes princípios de conexão ou de associação foram por nos reduzidos a três, a saber: *semelhança*, *contigüidade* e *causalidade*, que são os únicos laços que unem entre si nossos pensamentos e que engendram a série regular de reflexão ou do discurso que, em maior ou menor grau, se realiza entre todos os homens (HUME, 1999, p. 67).

De acordo com Hume (1999, p. 95) a ampliação das relações e a complexificação das comunicações entre os homens abarcam maior variedade de atos voluntários esperados e colaboração em suas próprias ações e concluiu que:

em todas as sociedades, pode-se verificar que a mútua dependência entre os homens é tão grande que raramente uma ação humana é inteiramente completa em si mesma ou se realiza sem alguma referência às ações dos demais, constituindo assim no requisito necessário para que se possa responder por completo à intenção de quem a realiza.

Diante do exposto, a proposta metodológica de Hume (1999, 2009) partiu de como a mente humana obtém o conhecimento e estabeleceu como único fundamento sólido da ciência da natureza humana, a experiência e a observação e dividiu as impressões em sensação e reflexão. Aí estariam as bases de todo entendimento humano e de tudo o que dele derivaria.

1.2 A abordagem materialista histórico-dialética da pesquisa científica

Tudo o que era sólido desmancha no ar...

Marx, 2005, p. 88

Cardoso divulgou em 1977 seu primeiro relatório de pesquisa acerca da periodização e a ciência da história. Na publicação intitulada “*A periodização e a ciência da história – observações preliminares*”, a autora apresentou uma subseção intitulada “*O Método: as categorias simples e a abstração específica do conhecimento histórico*” em que apresenta estudo pormenorizado do método proposto por Karl Marx na “*Introdução*” do “*Grundrisse*”. Segundo Cardoso (1990, p. 29) “[...] o texto todo é mesmo uma discussão lindíssima da relação entre realidade e teoria”. Essa subseção também foi publicada em 1990 no Cadernos do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense. Contudo, Cardoso (1990) nesse último texto, ampliou para além da proposição metodológica de Marx (1973), para o estudo para toda a “*Introdução*” de 1857.

A Editora Boitempo apresenta a “*Introdução*” de 1857, como a introdução do “*Grundrisse*” (2011). Em nosso estudo utilizamos essa edição, o estudo de Cardoso (1990) e a introdução de Paulo Netto (2011) para expormos a proposição metodológica materialista histórico-dialética de Karl Marx. Sumariamente, o método seria assim expresso:

como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como *dados*; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a

abstrações que remetem a determinações as mais simples (PAULO NETTO, 2011, p. 42, grifo do autor).

De acordo com Paulo Netto (2011, p. 17, grifo do autor), “pode-se circunscrever como o *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”. Acerca das características e compreensão do método de Marx, Cardoso (1990, p. 1) afirma que:

entender a dialética materialista nas suas proposições, na sua capacidade explicativa e nas suas limitações para operar na pesquisa da realidade social e produzir conhecimento sobre ela é uma preocupação e uma necessidade que, se para os marxistas é essencial, para os não-marxistas também se mostra tão importante quanto atraente.

De acordo com Cardoso (1990) o acesso a proposição metodológica de Marx se daria de dois modos: a partir dos textos propriamente metodológicos, ou por meio das formulações teóricas alcançadas na utilização dessa mesma proposição metodológica. Para Marx:

[...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é [...] a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p. 20, grifo do autor).

Desse modo, ao tratar das categorias simples e da abstração específica do conhecimento histórico, Cardoso (1990, p. 19) apresentou o método em seis subdivisões:

a primeira trata do método em geral e indica um movimento que é exclusivamente teórico, passando-se totalmente no abstrato. A segunda afirma a anterioridade do concreto. A terceira propõe e resolve uma relação específica entre o real e o teórico, desdobrando as relações entre as categorias mais simples e as mais concretas. A quarta precisa a condição da produção das abstrações mais gerais a partir do desenvolvimento concreto mais rico. A quinta indica que é no último modo de produção já estabelecido, porque o mais complexo, rico e variado, que se torna possível a inteligibilidade não só dele mesmo, como também de todas as sociedades anteriores. A sexta retorna ao método, estabelecendo que a ordem das categorias deve seguir uma hierarquia teórica, em função da sua importância correlativa dentro da sociedade mais complexa, base das abstrações mais gerais e categorias mais simples, e não em função do seu aparecimento histórico.

Acerca dos itens constitutivos do método de Marx, Paulo Netto (2011, p. 18, grifo do autor) complementa que para Marx:

[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Em sua análise pormenorizada Cardoso (1990) expõe que, na primeira parte, Marx apresentou uma discussão geral do método. Para Marx (2011) o concreto adquire sentido quando sua análise descobre suas determinações, pois considerou a determinação da realidade social. Ou seja, os fatos sociais seriam determinados e suas explicações seriam possíveis somente a partir da apreensão de suas determinações.

De acordo com Cardoso (1990), Marx chamou atenção para a suposição do caráter caótico da representação direta do real. “Se o real tem uma ordem ela não está dada, não transparece. Essa ordem só é atingida, podendo tornar-se parcialmente reproduzida, pelo pensamento que indaga, aprofundando-se no real” (CARDOSO, 1990, p. 22). O método conduziria a uma reflexão teórica, formada e informada pela teoria, que buscaria a realidade que lhe seria externa. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 21, grifo do autor), “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)*”. Isso significaria que:

supondo-se que a realidade social é determinada, é estruturada nas suas determinações, ela passa a ser, por esta razão, passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Produz-se seu conhecimento ao se formular as leis da sua estruturação e do seu desenvolvimento, mas só quando se atinge seus determinantes fundamentais é que pode começar a sua explicação. E isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real (CARDOSO, 1990, p. 22).

Cardoso (1990) explica que, para Marx, a totalidade real seria o conjunto das determinações e o que elas determinariam. Nesse sentido, a reprodução adequada do concreto, que então adquiriria sentido, requereria partir e suas determinações fundamentais, especificamente, dos conceitos mais simples alcançados por essa mesma análise.

O método correto seria iniciado pelo trabalho crítico acerca das categorias gerais elaboradas pela análise empírica: do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (rica totalidade de determinações e relações diversas) (CARDOSO, 1990). Portanto, seria um concreto novo porque pensado, produzido no pensamento para reproduzir o concreto real. Segundo Paulo Netto (2011, p. 22, grifo do autor), o objetivo do pesquisador seria:

[...] apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Na segunda parte do método, Marx (2011) tratou da anterioridade do concreto. Cardoso (1990, p. 24) explicou que “o caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação [...] Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é”. Daí a célebre afirmação de Marx (2011, p. 54): “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. Acerca dessa afirmação, Paulo Netto (2011, p. 45) afirma que, para Marx “[...] a determinação é um ‘momento essencial constitutivo do objeto’”.

Assim, segundo Cardoso (1990, p. 24), o concreto, como síntese de muitas determinações, e, portanto, uma totalidade, seria unidade determinante/determinado. Em suma: “o que aparece como real é marcado pelas suas várias determinações [...]”. Desse modo, como seriam várias as determinações do real, esse real complexivamente, seria constituído como unidade de múltiplas determinações. Ou seja, “unidade da diversidade significa, pois, tanto o determinado enquanto unidade de múltiplas determinações, quanto a unidade do próprio processo de determinação, unidade determinante/determinado” (CARDOSO, 1990, p. 24). De acordo com Paulo Netto (2011, p. 45):

as “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades – mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.

Nas palavras de Marx: “[...] o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2011, p. 54). Nesse sentido, Paulo Netto (2011, p. 23, grifo do autor) esclarece que “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*”, pois “[...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”.

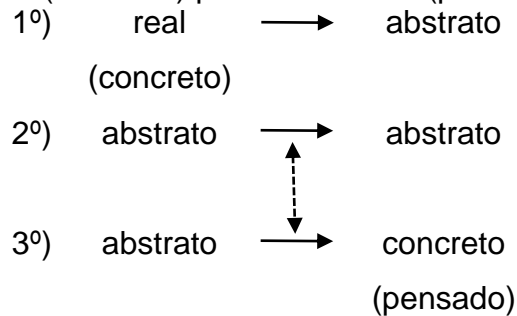
Com suas determinações e como unidade do diverso, o concreto seria síntese, resultado de elaborado processo de pensamento. Um processo iniciado cientificamente pelo abstrato que teria o real como ponto de partida. Em outras palavras, “[...] o verdadeiro ponto de partida do pensamento é o real, que é o ponto de partida da percepção e da representação” (CARDOSO, 1990, p. 25). Acerca da abstração, Paulo Netto (2011, p. 44) afirma que, para Marx seria “[...] a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável”. Nesse sentido, o teórico existiria somente sob a forma pensada, ou seja, o concreto apareceria no pensamento como resultado, apesar de ser também o ponto de partida. Esse movimento é assim descrito por Cardoso (1990, p. 25): “o pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o, a partir do abstrato (suas determinações atingidas pelo pensamento originado no concreto)”.

Para Marx (2011) o início da atividade propriamente científica parte dos conceitos mais simples. Significaria dizer que o método científico se apoiaria inicialmente na teoria e na crítica a que submeteria os conceitos de que partiria. Tal crítica consistiria num retorno à realidade com base nos conceitos e nas determinações mais simples. Nesse sentido, segundo Cardoso (1990, p. 27):

[...] essa produção do concreto (pensado), que visa ser uma reprodução do real, e que é qualitativamente diferente do concreto percebido, só pode ser feita a partir da colocação precisa e rigorosa das suas determinações mais gerais.

A partir das especificações das determinações gerais e simples se faria a reconstrução teórica do objeto. O movimento do pensamento do real para o concreto pensado foi assim representado por Cardoso (1990, p. 27):

Figura 1 – Movimento do pensamento do real (concreto) para o concreto (pensado)



FONTE: CARDOSO, 1990, p. 27.

Para Marx (2011) o abstrato seria reconstruído a partir da crítica sobre esse mesmo abstrato, ou seja, construído no pensamento a partir de uma totalidade rica de determinações. Nesse sentido, o real estaria presente ao alimentar a percepção e a representação. Contudo, o concreto produzido pelo pensamento, seria apenas pensamento, não o próprio real. Nas palavras de Marx (2011, 54: “[...] as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento”.

A atividade de pensar somente produziria pensamentos em seu campo próprio que seria o campo das abstrações. Assim, para Marx haveria uma relação entre a teoria e o real. Contudo, “o pensamento só produz pensamento, mas em alguma instância [...] é informado pelo real” (CARDOSO, 1990, p. 29). Marx negou, rigorosamente, que o real fosse resultado do pensamento: “[...] o pensamento mais simples só existe como relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado” (CARDOSO, 1990, p. 30). O real seria anterior ao pensamento, ou seja, o concreto existiria fora do pensamento. Em suma: “para Marx, a realidade concreta pré-existe, subjaz e subsiste ao pensamento” (CARDOSO, 1990, p. 30). Nas palavras de Marx (2011, p. 55):

o todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação.

Cardoso (1990, p. 30) afirmou que, para Marx, “[...] a reprodução do concreto no pensamento, pelo pensamento, é a forma peculiar que o pensamento tem para

se apropriar do concreto, pensando-o como concreto”. Significaria que o real não teria seus próprios meios para condicionar ou determinar o que o pensamento de queria se apropriar. Desse modo, “todo pensar, ainda que seja o pensar na sua forma mais simples, supõe sempre, subjacente a ele, uma totalidade concreta, viva, já dada” (CARDOSO, 1990, p. 31). Assim, por exemplo, a categoria econômica mais simples “não pode jamais existir, exceto como relação abstrata, unilateral, de um todo vivente, concreto, já dado” (MARX, 2011, p. 55).

Segundo Cardoso (1990, p. 31), para Marx, “o pensamento não é a gênese do real, nem o real é a gênese do pensamento”, assim, “[...] o teórico é um teórico sobre um real”. Haveria certa prevalência e anterioridade do real em face ao pensamento. A partir dessas afirmações, Marx (2011) propôs uma relação determinada entre o concreto real e a produção das categorias que o explicariam. Cardoso (1990, p. 32) elencou dois pontos de apoio para essa afirmação de Marx:

[...] 1) há um concreto real independente e por isso o método científico correto deve ter sempre presente este real como pressuposição; 2) mas o conhecimento científico deste real não procede deste mesmo real, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações ele é uma abstração e não um concreto. Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção crítica das suas determinações, produção que se processo ao nível do teórico, ao nível das categorias.

Na terceira parte do método, Marx tratou da relação categorias/real. Cardoso (1990) ressaltou que, no início, Marx afirmou que os conceitos mais simples permitiriam a inteligibilidade do real, e que, o real, como ponto de partida, seria uma abstração de suas determinações expressas em conceitos simples. Ainda mais, que o real existiria fora do pensamento que seria anterior a esse próprio real. Desse modo, “para a produção teórica, o pressuposto básico é que ela seja comandada pelos conceitos mais simples, para ser possível a reprodução do concreto no pensamento” (CARDOSO, 1990, p. 32). O fundamento dessa afirmação estaria da exterioridade e na independência da realidade. Ou seja, o real seria externo, independente e anterior.

Marx (2011) afirmou que a categoria simples corresponderia as características da realidade a que se referiria. A explicação das categorias simples seria possível por meio de uma estrutura teórica e cada categoria indicaria um caminho para a aproximação do real. As categorias simples seriam abstratas, por isso, produzidas em um nível altíssimo de abstração e se encontrariam em um plano

distante da realidade concreta. Existiriam assim, categorias teóricas mais próximas do real, portanto, mais concretas. Os exemplos seriam: “[...] como categorias mais simples e mais abstratas o valor de troca, a posse; como categorias mais concretas e menos simples a família, a comunidade, o Estado”. Em suma, “as relações mais simples sempre pressupõem relações mais concretas [...]” (CARDOSO, 1990, p. 34, grifo do autor).

Para Marx (2011) as categorias simples expressariam as relações simples e “para pensar a relação entre as categorias mais simples e as categorias mais concretas remete sempre cada uma delas ao que elas representam, isto é, a relações no plano do real” (CARDOSO, 1990, p. 35). De modo geral, as relações simples exigiriam o substrato concreto. Até esse ponto

[...] Marx compunha uma análise por assim dizer vertical (por graus de abstração, no sentido do afastamento/aproximação das categorias em relação à realidade), juntamente com uma análise por assim dizer horizontal (por anterioridade histórica na produção concreta das relações reais). Apresenta uma relação mais simples/mais concreto real e uma outra relação mais simples/mais concreto categorial correspondente (CARDOSO, 1990, p. 35).

Na sequência Marx (2011) proporia, referente ao real, a distinção entre categorias simples pela análise horizontal, ou seja, no plano teórico, em direção à produção das categorias mais simples referindo-se à posterioridade histórica da produção dessas mesmas categorias. Essa análise horizontal seria confrontada com a análise, também horizontal, no plano real, em direção aos estágios de desenvolvimento do real. Segundo Cardoso (1990, p. 37), “pela primeira vez entra neste esquema do método a questão da evolução histórica real como tendo a ver com a diferenciação ou com a produção das categorias”. Em suma: a efetiva simplicidade exigiria o efetivo desenvolvimento do concreto. Cardoso (1990, p. 38) assim explicita esta parte constitutiva do método de Marx:

a realidade concreta se transforma e o seu desenvolvimento contém uma complexificação. As totalidades concretas pouco desenvolvidas são formadas por relações predominantemente mais simples. As totalidades concretas mais desenvolvidas são formadas por relações predominantes mais complexas, que se expressam por categorias mais concretas.

O concreto a que se referiu Marx (2011) seria o concreto com suas determinações, reproduzido no pensamento, portanto, concreto pensado. Cardoso

(1990, p. 39) explicou do seguinte modo os graus de desenvolvimento da totalidade concreta do real:

e se o conceito de concreto varia do primeiro para o segundo momento, também varia o de simples. A simplicidade do primeiro momento quer dizer maior afastamento da realidade concreta. Já no segundo momento, significa menor complexidade. Neste segundo momento da análise, as categorias mais simples são as que expressam as relações menos complexas, formadoras das totalidades reais menos desenvolvidas e, portanto, menos complexas.

As categorias simples, antecedentes das categorias complexas, seriam produzidas juntamente ao desenvolvimento histórico real. Ou seja, as categorias simples apareceriam historicamente antes das categorias complexas. Contudo, no exemplo do desenvolvimento das sociedades, mesmo as categorias simples, não seriam dominantes nas sociedades desenvolvidas pois apresentariam variações entre diferentes períodos históricos. Cardoso (1990, p. 41) assim detalhou essa explicação:

somente numa sociedade complexa a categoria simples tem todo o seu desenvolvimento. Em sociedades cujo grau de desenvolvimento é menor, a categoria simples existe, mas é parcial, não impregna todas as relações do setor a que se refere. Como as relações mais complexas, pertencentes a totalidades reais mais complexas, se expressam por categorias mais concretas, torna-se possível que as categorias mais concretas consigam desenvolver-se completamente antes que as categorias mais simples (para cujo desenvolvimento completo não basta que pertençam a sociedades mais complexas, mas é necessário que pertençam a sociedade efetivamente complexas – a questão parece passar a ser a determinação desse grau que já não possa mais ser considerado apenas “mais complexo” e sim “complexo”).

O Quadro 02 expõe cada um dos momentos explicitados por Cardoso (1990).

Quadro 02 – Momentos do desenvolvimento de categorias históricas

1)	concreto	----->	simples
- relações mais concretas são anteriores a categorias mais simples			
- fundamento: relação concreto/abstrato (abstração simples)			
2)	simples	----->	concreto (complexo)
- categorias mais simples são anteriores a relações mais complexas (expressas em categorias mais concretas)			
- fundamento: relação simples/complexo (concreto)			
3)	complexo (concreto)	----->	simples
- a categoria mais simples só tem seu desenvolvimento complexo numa sociedade complexa, enquanto que as categorias mais concretas podem ter seu desenvolvimento completo anteriormente.			

FONTE: CARDOSO, 1990, p. 42).

Marx (2011) considerou o concreto em uma nova e específica abstração ao reproduzir o concreto no pensamento. De acordo com Cardoso (1990, p. 42, grifo do autor), a tônica seria deslocada da relação entre o concreto e simples para o simples e complexo, ou seja, “a reflexão passa a centrar-se toda no desenvolvimento social real. A atenção se desloca para a relação entre o movimento das categorias e o movimento da realidade”. Isso significaria que as categorias mais simples expressariam as relações mais simples que, por sua vez, as categorias mais concretas expressariam as relações mais complexas. Acerca dessa afirmação, o exemplo dado por Marx (2011) foi o de sociedade. Nas palavras de Cardoso (1990, p. 43):

a categoria mais simples existe em todos os estágios do desenvolvimento social, mas só no estágio complexo ela se completa. E por isso, como se definirá com precisão maior ainda adiante, só nesse estágio complexo da sociedade ele poderá ser adequadamente pensada.

Compreendemos, portanto, que, se de um lado, mesmo a categoria mais simples pressuporia um substrato mais concreto, não seria a origem, por outro, o processo histórico real ocorreria do mais simples ao mais complexo. Contudo, mesmo que o mais simples precedesse o mais complexo, somente no mais complexo o simples estaria completamente desenvolvido. Deste modo, somente assim seria pensado teórica e completamente (CARDOSO, 1990).

O objetivo do método para Marx (CARDOSO, 1990, p. 44) seria a reprodução mental do concreto real pois toda categoria pensada possuiria uma referência a uma relação real. Nesse sentido, “[...] a preocupação permanece todo o tempo sendo a relação das categorias com a realidade: relação das categorias produzidas com a realidade em que se dá a sua produção; relação do movimento das categorias com o movimento real”.

A quarta parte do método seria a produção das abstrações mais gerais. A produção do conhecimento partiria do abstrato produzido pelo concreto pensado e não dependeria somente da produção teórica anterior a qual criticaria. Desse modo, “estas produções teóricas e o movimento que as produz despontam numa íntima conexão com o real e o seu movimento próprio” (CARDOSO, 1990, p. 44). Assim, a primeira especificidade da categoria simples seria a generalidade. O trabalho foi o exemplo citado por Marx (2011). Nas palavras de Cardoso (1990, p. 46):

cada estágio marcado de desenvolvimento social, cria, assim, pela própria amplitude e diversificação da sua realidade concreta, certos limites para a produção teórica. Não é em qualquer tempo que se pode produzir qualquer categoria. O desenvolvimento teórico não depende exclusivamente da capacidade e da disponibilidade teórica. Em última instância, a produção teórica deriva de condições reais.

Se depreenderia dessa afirmação que, para Marx (2011), as categorias mais simples seriam produtos das abstrações mais gerais. Ou seja, seriam categorias-chave que comandariam a produção teórica e seriam definidas pela simplicidade, pelo alto grau de abstração e pela generalidade. Em suma: “a sua generalidade indica que elas são válidas ‘para todas as épocas’” (CARDOSO, 1990, p. 47).

A quarta etapa seria a análise histórica conduzida por categorias simples e gerais produzidas no estado mais avançado da própria história balizada pela teoria. Cardoso (1990, p. 49) explica que:

a lição dada é no sentido de que se disponha de categorias simples que na sua generalidade abranjam todo o desenvolvimento desde o ponto em que foram produzidas. A sua generalidade, apoiada numa abstração que é condicionada historicamente, lhes dá validade para todos os momentos anteriores ao da sua produção, inclusive e principalmente para este. Mas o que se requer principalmente desta generalidade é que ela permita determinar as especificidades de que se reveste nos diferentes momentos em que se encontra na realidade. Como a categoria é totalmente geral, porque totalmente simples, cabem-lhe todas as especificações. Que essas especificações correspondem às diferenças essenciais é o que o método recomenda. Ser capaz de demarcar essas diferenças essenciais é definir onde devem incidir os cortes na história, é periodizar.

Nesse sentido, somente em um momento bem determinado, no exemplo da sociedade, seria capaz de fazer sua própria crítica. Ou seja, “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). Segundo Marx (2011, p. 58), “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”. Significaria dizer que o entendimento de uma dada organização social da produção requereria o estudo de sua especificidade histórica. Decorreria dessa afirmação que:

no presente, forma mais avançada de uma cadeia histórica, podem produzir-se conceitos simples e gerais que asseguram a compreensão não só dessa última forma, como também das anteriores, mas esse recurso só pode ser utilizado com o maior cuidado, primeiro para não desfigurar as diferenças essenciais entre as formas, depois porque aquelas categorias simples só são verdadeiras na prática no período cuja diversidade e desenvolvimento lhe deram origem (CARDOSO, 1990, p. 53).

Acerca da explicação de Cardoso (1990) depreendemos que o presente seria o último modo de produção completo, que, no estudo e no exemplo dado por Marx (2011) seria o modo de produção capitalista.

A sexta parte do método de Marx (2011) seria, segundo Cardoso (1990, p. 54), a ordem das categorias, ou seja, o plano de análise e da ordem das categorias nesse plano. De modo geral, “nenhuma categoria conseguindo dar conta do real na sua inteireza [por isso] é necessária tratar organizadamente as categorias no intento de atingir um conhecimento mais abrangente e mais profundo da realidade”.

1.3 Considerações técnicas e procedimentais

O periódico científico sobre o qual realizamos ampla pesquisa sobre a temática “pesquisa educacional” foi o *Cadernos de Pesquisa (CP)* da Fundação Carlos Chagas. A escolha do *CP* foi devida ao fato de que, ao lado da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944/INEP), é um dos periódicos que mais publica estudos e pesquisas sobre “pesquisa educacional”. Além disso, o periódico possui uma história de ininterrupta publicação e é indexado, atualmente, por vinte e dois (22)² portais de pesquisa nacionais e/ou internacionais.

A delimitação do estudo sobre a “pesquisa educacional” no *CP* é cronológica e temática. Para a análise do debate sobre “pesquisa educacional” no Brasil, entre os anos de 1971 e 2014, selecionamos todos os artigos publicados no *CP* que trazem nos títulos e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa” e seu plural.

² Biblat – Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México); BVS Psicología 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 – Agence d’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 da América Latina, en Caribe, España y Portugal (México); Microsoft Academic Search; OEI – Organização 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); Capes – Porta 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 – Bibliografía Brasileira de Educação; DOAJ – Directory of Open Access Journals (Suécia); ERGO – Education Research Global Observatory – Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA); EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universitat Regensburg – Alemanha). FONTE: CADERNOS DE PESQUISA. Base de dados. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 162, out./dez. 2016.

Contudo, essa pesquisa está fundamentada mais profundamente, nos artigos que trazem nos títulos e/ou nas palavras-chave os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa em educação” e “pesquisa sobre educação”.

No início da pesquisa, quando da elaboração do Projeto de Tese, nossa pesquisa abarcava somente um levantamento dos artigos sobre “pesquisa educacional”, delimitada nesse descritor. Contudo, no desenvolvimento da pesquisa, nos estudos com objetivo de adensar a pesquisa sobre a temática, encontramos artigos publicados na história do *CP* que não trazem nos títulos e/ou nas palavras-chave tal descritor. Deste modo, realizamos uma busca em toda a história de publicação do *CP* dos artigos que trouxessem nos títulos e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa” e seu plural. Isso fez com que o número de artigos selecionados para estudo chegasse a 139 artigos na história do *CP*.

Esses cento e trinta e nove (139) artigos tratam do tema pesquisa educacional seja de modo amplo, geral, seja de modo específico e detalhado. Assim por exemplo, alguns artigos trazem no título ou nas palavras chave o descritor “pesquisa” e/ou seu plural, mas não tratam especificamente da “pesquisa educacional”. Por outro lado, alguns artigos não trazem no título e/ou nas palavras chave o descritor “pesquisa educacional”, mas discutem a temática amplamente. Muitos artigos que trazem no título e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa” tratam da “pesquisa educacional”, da “pesquisa em educação” e/ou da “pesquisa sobre educação”, e muitas vezes, da “pesquisa” relacionada a algum aspecto da prática educativa, como por exemplo, metodologia, procedimentos de pesquisa entre outros elementos. Contudo, quando se faz necessário os artigos são identificados pelos descritores a que se referem, como, por exemplo, investigação em educação e paradigmas metodológicos, temas diretamente relacionados à “pesquisa educacional”.

Essa pesquisa está delimitada a recorte temporário da história e da criação do periódico, de 1971 ao ano de 2014, ou seja, um período de 43 anos e 154 números publicados pelo *CP*. Outro motivo da delimitação da pesquisa ao *CP*, é que, similar ao que acontece com outros periódicos nacionais, o *CP* tem todos os seus números publicados na página da Fundação Carlos Chagas na Biblioteca Online Ana Maria Poppovic o que possibilitou a pesquisa dos artigos referenciados.

Para a identificação das principais características do debate teórico-metodológico sobre a “pesquisa educacional” no Brasil, a partir do *CP*, delimitamos nossa pesquisa do seguinte modo:

- Levantamento dos artigos publicados no *CP* no período de 1971 a 2014 com os descritores “pesquisa educacional”, “pesquisa” e seu plural;
- Elementos pré e pós-textuais dos 154 números publicados pelos *Cadernos de Pesquisa* que se referem ao tema “pesquisa educacional”;
- Análise do aspecto teórico-metodológico da “pesquisa educacional” no *CP* no debate com os outros treze (13) periódicos.

Além dos artigos publicados pelo *CP* (1971-2014), utilizamos também como fonte de pesquisa, elementos pré e pós-textuais: apresentações, noticiários, introduções, notas e comentários, e outras seções. O objetivo da inclusão de tais elementos na pesquisa foi abarcar o debate sobre “pesquisa educacional” feito e/ou apresentado pelos diretores da Fundação Carlos Chagas (FCC) e do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), pelos/as editores/as, pelos prefaciadores de temáticas debatidas em números especiais, pela própria FCC, pelo DPE e pelo *CP*. Nos textos apresentados por tais autores, encontram-se informações relevantes sobre as temáticas, as técnicas, os procedimentos e abordagens utilizadas na realização e discussão acerca da “pesquisa educacional”.

Encontramos ocorrência do descritor “pesquisa” e/ou seu plural no histórico das seções do periódico. Os títulos das seções, extintas e em uso, são: Pesquisa (s), de 1976 até o ano de 1979; Pesquisas em andamento, de 1977 até o ano de 1978; Comunicações de/sobre pesquisa, de 1981 até o ano de 1985; Simpósio: A Pesquisa qualitativa e o estudo da escola, no ano de 1984; Pesquisa em educação, no ano de 1985; e, Tema em destaque: abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa, em 2002. Os títulos dessas seções destacam a relevância dada à temática da “pesquisa educacional” pelo *CP*.

O Qualis de 2013, avaliação de periódicos feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao triênio 2010-2012, classificou com estrato A1, o mais elevado, cento e oito (108) periódicos

científicos³ como a base para realização de nosso estudo sobre a temática da pesquisa educacional. Desses, setenta e cinco (75) periódicos foram desconsiderados da pesquisa porque não são nacionais e são escritos em língua estrangeira (em inglês, em espanhol, entre outras línguas); dezenove (19) também foram desconsiderados na pesquisa porque não apresentam em seus históricos de publicação, artigos com o descritor “pesquisa educacional” no título e/ou nas palavras-chave nem temas diretamente relacionados. Esses dezenove periódicos são listados no Quadro 03.

Quadro 03 – Periódicos científicos brasileiros da área da educação classificados com estrato A1 pelo Qualis/CAPEX-2013 excluídos do nosso estudo por não terem publicado nenhum artigo sobre a questão da pesquisa educacional

ISSN	Periódico
1981-5794	<i>Alfa: Revista de Linguística</i> (UNESP. Online)
1678-5320	<i>ARS</i> (USP. Online)
0102-5767	<i>Cadernos de Estudos Linguísticos</i> (UNICAMP. Impresso)
0011-5258	<i>Dados</i> (UERJ. Impresso)
1518-0158	<i>Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea</i> (UnB. Impresso)
0103-2186	<i>Estudos Históricos</i> (FGV. Impresso)
1983-6821	<i>Machado de Assis em Linha</i> (USP. Online)
1982-4327	<i>Paidéia</i> (USP. Online)
0102-7972	<i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> (UFRGS. Impresso)
0102-6909	<i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i> (ANPOCS. Impresso)
1806-9347	<i>Revista Brasileira de História</i> (ANPUH. Online)
1678-1805	<i>Revista da ABRALIN</i> (ABRALIN. Impresso)
0104-0588	<i>Revista de Estudos da Linguagem</i> (UFMG. Impresso)
0034-8309	<i>Revista de História</i> (USP. Impresso)
0020-3874	<i>Revista do Instituto de Estudos Brasileiros</i> (USP. Impresso)
1413-7704	<i>Tempo: Revista do Departamento de História da UFF</i> (UFF. Impresso)
1517-9737	<i>Teresa</i> (USP. Impresso)
0104-8775	<i>Varia História</i> (UFMG. Impresso)
1516-5159	<i>Via Atlântica</i> (USP. Impresso)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desses cento e oito (108) periódicos, treze (13), além do *CP* e da *RBEP*, foram considerados na pesquisa porque atendem ao critério de possuir no título e/ou nas palavras-chave o descritor “pesquisa educacional” ou tema diretamente relacionado. A inclusão desses periódicos na pesquisa contribui com a identificação

³ A tabela é assim composta: 108 periódicos no total (sendo que seis (6) deles constam duas vezes (versão impressa e online)). Desses 108, dezenove são nacionais e, dos treze (13) periódicos que compõem o debate sobre a pesquisa educacional, quatro (4) deles constam na classificação do Qualis/Capes a versão impressa e a versão online: a Revista Educação & Realidade, a Revista Ensaio, a Revista Pró-Posições e a Revista Brasileira de Educação.

das principais características do debate teórico-metodológico da “pesquisa educacional” no Brasil. Esses treze periódicos científicos da área da educação são também classificados com estrato A1 pelo Qualis-CAPES (com ano de criação e instituição de origem): *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (1996/UNISO-UNICAMP); *Cadernos de Pesquisa* (1985/UFMa); *Ciência & Educação* (1995/UNESP); *Educação em Revista* (1985/UFMG); *Educação e Pesquisa* (1975/USP); *Educação & Realidade* (1976/UFRGS); *Educação & Sociedade* (1978/CEDES); *Educar em Revista* (1977/UFPR); *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (1993/CESGRANRIO); *ETD – Educação Temática Digital* (1999/UNICAMP); *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (1994/FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ); *Pró-Posições* (1990/UNICAMP); *Revista Brasileira de Educação* (1995/ANPEd). O Quadro 04 traz o ISSN, o ano de criação e o nome dos periódicos científicos que estudamos.

Quadro 04 – Periódicos científicos brasileiros da área da Educação classificados com estrato A1 pelo Qualis/CAPES-2013 incluídos no nosso material de estudo

ISSN (Impresso e Online)	Ano de Criação	Periódico
1982-5765 – Impresso 1414-4077 – Online	1996	<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> (UNISO/UNICAMP)
0100-1574 – Impresso 1980-5314 - Online	1971	<i>Cadernos de Pesquisa</i> (FCC)
2178-2229 – Online	1985	<i>Cadernos de Pesquisa</i> (UFMa)
1516-7313 – Impresso 1980-850X - Online	1995	<i>Ciência & Educação</i> (UNESP)
0102-4698 - Impresso 1982-6621 - Online	1985	<i>Educação em Revista</i> (UFMG)
1517-9702 - Impresso 1678-4634 - Online	1975	<i>Educação e Pesquisa</i> (USP)
0100-3143 - Impresso 2175-6236 - Online	1976	<i>Educação & Realidade</i> (UFRGS)
0101-7330 - Impresso 1678-4626 - Online	1978	<i>Educação & Sociedade</i> (CEDES)
0104-4060 - Impresso 1984-0411 - Online	1977	<i>Educar em Revista</i> (UFPR)
0104-4036 - Impresso 1809-4465 - Online	1993	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> (Fundação CESGRANRIO)
1676-2592 - Online	1999	<i>ETD: Educação Temática Digital</i> (UNICAMP)
0104-5970 - Impressa 1678-4758 - Online	1994	<i>História, Ciências, Saúde-Manguinhos</i> (COC-FIOCRUZ)
0103-7307- Impressa 1980-6348 – Online	1990	<i>Pró-Posições</i> (UNICAMP)
1413-2478 - Impresso 1809-449X - Online	1995	<i>Revista Brasileira de Educação</i> (ANPEd)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa dos artigos que possuem o descritor “pesquisa” e seu plural, foi realizada na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas páginas das instituições de origem dos periódicos. O Quadro 05 traz informes sobre o local em que estão disponíveis os números dos quatorze (14) periódicos científicos classificados com estrato A1 e considerados em nossa pesquisa:

Quadro 05 – Periodização e locais de disponibilidade de exemplares dos periódicos científicos brasileiros da área da Educação classificados com estrato A1 pelo Qualis/CAPES-2013 considerados no nosso estudo

Periódico	Periodização	Local de disponibilidade dos periódicos
<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> (UNISO/UNICAMP)	Quadrimestral	Todos no site institucional
<i>Cadernos de Pesquisa</i> (FCC)	Trimestral	Todos no site institucional
<i>Cadernos de Pesquisa</i> (UFMA)	Quadrimestral	Todos no site institucional
<i>Ciência & Educação</i> (UNESP)	Trimestral	Todos no site institucional
<i>Educação em Revista</i> (UFMG)	Trimestral	Números no site institucional a partir do ano de 2006
<i>Educação e Pesquisa</i> (USP)	Trimestral	Todos no site institucional
<i>Educação & Realidade</i> (UFRGS)	Trimestral	Números no site institucional a partir do ano de 1999
<i>Educação & Sociedade</i> (CEDES)	Quadrimestral	Todos no site institucional
<i>Educar em Revista</i> (UFPR)	Trimestral	Todos no site institucional
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> (Fundação CESGRANRIO)	Trimestral	Números no site institucional a partir do ano de 2004
<i>ETD: Educação Temática Digital</i> (UNICAMP)	Quadrimestral	Todos no site institucional
<i>História, Ciências, Saúde-Manguinhos</i> (COC-FIOCRUZ)	Trimestral	Todos no site institucional
<i>Pró-Posições</i> (UNICAMP)	Quadrimestral	Todos no site institucional
<i>Revista Brasileira de Educação</i> (ANPEd)	Trimestral	Todos no site institucional

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os custos com impressão e distribuição dos periódicos têm feito com que as instituições de origem e os patrocinadores deixem de disponibilizá-los no formato impresso e disponibilizem apenas no formato eletrônico (BOMFÁ; CASTRO, 2004). É o que aconteceu recentemente, por exemplo, com as revistas: *Cadernos de Pesquisa* (UFMA) em 2014, e a revista *Ciência & Educação* (UNESP) em 2011. A revista *ETD – Educação Temática Digital* (UNICAMP) foi concebida em formato digital.

As instituições de origem, além de disponibilizarem os números do periódico na biblioteca SciELO, quando do ingresso nesse portal, também os disponibilizam no próprio *site* institucional, como ocorre na maioria dos casos. Dos periódicos

selecionados para pesquisa, há exceção apenas dos periódicos *Educação em Revista* (UFMG), *Educação & Realidade* (UFRGS), e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Fundação CESGRANRIO), que não possuem todos os números disponíveis nem na página institucional nem no portal SciELO. Desses periódicos citados estão disponíveis em tais páginas somente a partir dos anos 2006, 2000 e 2004, respectivamente. O Quadro 06 traz as Reuniões dos Comitês Consultivos do SciELO Brasil e as datas de ingresso na biblioteca.

Quadro 06 – Reuniões e datas de ingresso na biblioteca SciELO dos periódicos científicos considerados em nosso estudo

Reunião	Data	Revista
III	23/08/2002	Cadernos de Pesquisa (FCC)
VI	29/06/2004	Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação
IX	14/06/2005	Revista Brasileira de Educação
XII	23 e 24/11/2006	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior Educar em Revista
XIII	12/04/2007	Ciência & Educação
XIV	26/07/2007	Educação em Revista
XVII	09/05/2008	Pró-Posições
XXXIV	31/08/2012	Educação & Realidade
XXXVI	13/12/2012	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SciELO – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **Seleção de Periódicos da Coleção SciELO Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/avaliacao/avaliacao_pt.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Ressaltamos que os periódicos científicos “*Educação e Pesquisa*”, “*Educação & Sociedade*” e “*História, Ciências, Saúde-Manguinhos*” estão indexados na biblioteca SciELO, porém, não encontramos no período entre a I e a XLVII Reunião do Comitê Consultivo SciELO Brasil a reunião que traz informe acerca da data de ingresso desses periódicos na biblioteca. Informamos também que os periódicos científicos “*ETD – Educação Temática Digital*” e “*Cadernos de Pesquisa*” da UFMA, não estão indexados na biblioteca SciELO.

Os Estados em que se localizam as instituições de origem dos periódicos são: São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro. Como se nota, as instituições de origem dos periódicos são localizadas, em maior número, na região Sudeste. Dos quatorze (14), ao consideramos o CP, periódicos selecionados para estudo, onze (11) possuem as instituições de origem no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais. Os outros três (3) periódicos encontram-se dois na região Sul, Paraná e Rio Grande do Sul, e um no Nordeste, Maranhão.

Após apresentarmos as abordagens filosóficas empírica e materialista histórico-dialética e termos apresentado os procedimentos metodológicos de nossa

pesquisa, apresentamos no Capítulo 2 algumas considerações gerais sobre o contexto sócio-político e econômico mundial e nacional em que foram criados e desenvolvidos os periódicos que analisamos nesse estudo.

2 CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL E NACIONAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

A única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história

Hobsbawm, 1995, p. 16

“O breve século XX” é a denominação que o historiador egípcio Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012) deu ao período de 1914 a 1991 que abarcou quase todo o século e foi marcado por duas grandes guerras mundiais (1914-1918; 1939-1945), por duas guerras frias (1945-1991), pela grande depressão (1929-1932), por revoluções (por quase todo o século XX), por extraordinários crescimento e desenvolvimento econômico (1950-1970≈) e pela crise (1980-1991≈). Esses são os grandes acontecimentos que, para Hobsbawm (1995), caracterizam o Século XX.

O Século XX foi marcado pelo massacre ocasionado por duas grandes guerras mundiais. Hobsbawm (1995) subdividiu o período em “Era de Catástrofe” e “Era de Ouro” ao demarcar as grandes guerras e o crescimento econômico e de transformação social que fizeram com que, entre os anos de 1914 e 1991, o globo se tornasse uma unidade operacional básica e única.

Nosso objetivo nesse capítulo é apresentar, mediante pesquisa bibliográfica, o contexto histórico e seus aspectos sócio-políticos e econômicos em que foram criados os periódicos científicos em estudo. A fundamentação teórica é materialista histórico-dialética sobre a qual desenvolvemos análise posterior dos fatores que influenciaram tanto a criação quanto o desenvolvimento dos periódicos científicos por nós estudados.

Nosso recorte temporário para apresentação dos contextos sócio-políticos e econômicos mundial e nacional abarca desde o início do Século XX, especificamente o ano de 1914, até o início do Século XXI. Consideramos que os acontecimentos sócio-políticos e econômicos marcaram profundamente toda história do século XX, como também, influenciaram a criação, as temáticas abordadas e a consolidação dos periódicos estudados.

2.1 Um século de extremos...

2.1.1 Ciclos de desenvolvimento e de catástrofes...

Numa visão panorâmica do Século XX, Hobsbawm (1995, p. 15) o descreveu como período que compreendeu:

[...] uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. A última parte do século foi uma nova era de decomposição, incerteza e crise — e, com efeito, para grandes áreas do mundo, como a África, a ex-URSS e as partes anteriormente socialistas da Europa, de catástrofe.

Em 1914 os Estados Unidos da América (EUA) detinham a grande economia industrial e caracterizavam-se como modelo de força propulsora da produção e da cultura de massa que se expandiu e conquistou o globo no decorrer no Século XX. Até 1917 o capitalismo e a sociedade burguesa dominaram e transformaram o mundo. Depois de 1917, o comunismo soviético se tornou um modelo econômico alternativo. De acordo com Zizek (2003, p. 171) a história do capitalismo é a história de como a “[...] referência ideológica predominante foi capaz de cooptar (e diluir o potencial subversivo) dos movimentos e demandas que pareciam ameaçar sua própria sobrevivência”.

Na Rússia, a Revolução Bolchevique de Outubro de 1917, produziu o movimento revolucionário mais organizado da história moderna: o comunismo soviético denominado sistema alternativo e superior ao capitalismo. O objetivo real dos Bolcheviques foi a revolução do proletariado mundial. Internamente, os camponeses e operários conquistariam a Rússia liberal burguesa com a liderança dos partidos revolucionários que julgavam possuir as condições necessárias para uma revolução socialista. Zizek (2003, p. 169) afirma que:

colocando as coisas em termos crus e simplistas, a escolha, para as forças revolucionárias na Rússia de 1917, em que a burguesia era incapaz de levar

a cabo a revolução democrática, colocava-se nos seguintes termos [...] havia a postura menchevique de obedecer à lógica “do desenvolvimento das etapas objetivas”: realizando primeiro a revolução democrática, depois a revolução proletária. Assim, no remoinho de 1917, os partidos radicais, ao invés de capitalizar a desintegração progressiva do aparato de Estado e construir, com base no descontentamento popular generalizado, uma alternativa revolucionária, deveriam resistir à tentação de empurrar o movimento longe demais, sendo presumivelmente melhor aliar-se com elementos democráticos burgueses a fim de “amadurecer” a situação revolucionária.

Com a aliança menchevique com os elementos democráticos burgueses, a revolução social proclamou a liberdade, a igualdade e a democracia direta de socialistas com perfil político e sentimento antiguerra. Assim foi que, no Governo Provisório russo, a partir de 1917,

os vários partidos e organizações revolucionários – social-democratas bolcheviques e mencheviques, social-revolucionários, e inúmeras facções menores da esquerda, emergindo da ilegalidade tentaram estabelecer-se nessas assembléias [conselhos de base: soviets], para coordená-las e convertê-las às suas políticas, embora no início só Lenin as visse como a alternativa para o governo [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 67).

Diante da rivalidade entre capitalismo e socialismo, a Liga das Nações – dos Estados independentes –, criada em 1919, foi planejada para ter ampla abrangência, solução pacífica, democrática e negociação pública antes que os problemas entre os países partícipes saíssem do controle. A Liga ou Sociedade das Nações foi uma reação contra os tratados secretos entre Estados. Na avaliação de Hobsbawm (1995, p. 41), “a Liga das Nações foi de fato estabelecida como parte do acordo de paz e revelou-se um quase total fracasso, a não ser como uma instituição para coleta de estatísticas”. Contudo, sem a grande potência mundial – EUA –, nenhum acordo político-econômico teria, de fato, sustentação.

Entre 1917 e 1942, a crise econômica mundial impôs as maiores economias capitalistas, a criação de uma economia mundial única, que fez com que as instituições de democracia liberal praticamente desaparecessem em detrimento do fortalecimento do fascismo. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 139),

os radicais, socialistas e comunistas ocidentais que viveram esse período tinham a tendência a ver a era de crise global como a agonia final do sistema capitalista. Diziam que o capitalismo não mais podia dar-se o (sic) luxo de governar através da democracia parlamentar e sob liberdade liberais, que incidentalmente haviam proporcionado a base de poder aos movimentos trabalhistas moderados e reformistas. Diante de problemas econômicos insolúveis e/ou uma classe operária cada vez mais

revolucionária, a burguesia agora tinha de apelar para a força e a coerção, ou seja, para alguma coisa semelhante ao fascismo.

A crise do liberalismo fortaleceu os argumentos e as forças do fascismo e dos governos autoritários. O fascismo tratou publicamente todos os liberais, socialistas, comunistas e qualquer outro regime democrático e soviético como inimigos a serem destruídos (HOBSEBAWM, 1995). Ou seja, “[...] a reação direitista foi essencialmente uma resposta à esquerda revolucionária [...]” e uma resposta “[...] a todos os movimentos que ameaçavam a ordem existente da sociedade ou podiam ser culpados pelo seu colapso, especialmente a classe operária organizada” (HOBSEBAWM, 1995, p. 128). Žižek (2003, p. 170) afirma que:

como Lenin gostava de observar, o colonialismo e a superexploração das massas na Ásia, África e América Latina afeta e “desloca” radicalmente a luta de classes “normal” nos países capitalistas avançados. Falar de “luta de classes” sem levar em conta o colonialismo é uma abstração vazia, que, quando se traduz em política concreta, pode apenas resultar na aceitação do papel “civilizador” do colonialismo. Portanto, ao subordinar a luta anticolonialista das massas asiáticas à “verdadeira” luta de classes nos Estados capitalistas avançados, a burguesia passaria a definir de facto os termos da luta de classes...

Ocorreu que, após a Revolução Russa de 1917, teve início a emancipação colonial, a descolonização e a introdução de políticas de contrarrevolução. Depois da Primeira Guerra Mundial, a partir de 1918, a ascensão da direita radical foi a grande resposta à revolução social e ao poder operário em geral, assim como foi a Revolução de Outubro ao governo de Vladimir Ilyich Ulyanov (Lênin).

No governo de Lênin (1917-1924), o Partido Bolchevique pretendia a “[...] transformação socialista da República russa, era essencialmente uma aposta na transformação da Revolução Russa em revolução mundial, ou pelo menos europeia” (HOBSEBAWM, 1995, p. 69). Os bolcheviques venceram a Guerra Civil que se estendeu entre os anos de 1918 e 1920. Os três grandes motivos da vitória da Revolução Bolchevique foram: a existência do Partido Comunista, a manutenção da Rússia como Estado integral (a Rússia foi preservada como unidade territorial multinacional), e, a permissão ao campesinato na posse da terra. Žižek (2003, p. 166) afirma que o Partido é o operador que realiza o potencial universal do particular, ou seja, “[...] a mediação entre a História e o proletariado: sua ação permite que a classe trabalhadora “empírica” torne-se consciente da missão histórica

inscrita em sua própria situação social e aja de acordo com ela, i.e., torna-se sujeito revolucionário”.

A partir da década de 1920, a revolução diminuiu. O movimento bolchevique se desfez e “[...] a maioria dos socialistas de esquerda, indivíduos e partidos, voltou para o movimento social-democrata” (HOBSBAWM, 1995, p. 77). Entre os anos de 1920 e 1927, a revolução mundial pareceu depender da revolução chinesa, e, a segunda metade da década de 1920 foi marcada pela maior e mais dramática crise econômica mundial. Nesse período o nazi-fascismo

com altos e baixos, [transformou-se] em uma ativa e agressiva cultura política, envolvendo os interesses dos grupos e classes ou blocos de poder dominantes, em geral mobilizando setores sociais médios e, em certos casos, também operários e camponeses. Tem sido simultaneamente: regime político, cultura política, técnica de conquista e manutenção do poder, modo de organização e mobilização de setores subalternos e mitos racistas de eugenia ou purificação racial (IANNI, 1998, p. 114).

Contudo, Lênin não entregou a Rússia ao Socialismo. Isso fez com que a Rússia fosse isolada, empobrecida e atrasada. A revolução foi na verdade “[...] uma revolta contra a guerra [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 73). Os bolcheviques objetivavam fazer a Revolução com ativistas disciplinados e comprometidos empenhados no ataque global destinado à conquista revolucionária.

Com a chegada ao poder de Josef Vissarionovitch Stalin em 1922, o Partido Comunista Soviético, obteve reconhecimento internacional e objetivou subverter e derrubar todos os outros governos. “A emancipação universal, a construção de uma alternativa melhor para a sociedade capitalista eram, afinal, sua razão fundamental de existir” (HOBSBAWM, 1995, p. 78). De acordo com Zizek (2003, p. 162),

o momento de viragem foi o quinto congresso do Comintern de 1924, o primeiro congresso após a morte de Lênin, e também o primeiro a transcorrer depois que ficou claro que a onda revolucionária tinha se exaurido na Europa e que o socialismo russo teria que sobreviver por conta própria.

Entre os anos de 1929 e 1932, a derrota do livre mercado irrestrito causou a Grande Depressão que forçou os Estados a proteger seus mercados e moedas nacionais e destruiu o liberalismo econômico por meio século. Especificamente, “[...] a Grande Depressão obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as economias em suas políticas de Estado” (HOBSBAWM, 1995, p.

99). Os governos suplementaram o mercado pelo planejamento público e pela administração econômica. Em sua análise sobre esse período, Hobsbawm (1995, p. 268) afirma que:

todos queriam um mundo de produção e comércio externo crescentes, pleno emprego, industrialização e modernização, e estavam preparados para consegui-lo, se necessário, por meio de um sistemático controle governamental e administração de economias mistas, e da cooperação com movimentos trabalhistas organizados, contanto que não fossem comunistas.

Os governos estabeleceram duas medidas para superar a Grande Depressão: a eliminação do desemprego em massa e a instalação de modernos sistemas previdenciários. Porém, para os países desenvolvidos, a industrialização do mundo dependente não integrava os planos dos colonizadores. Assim por exemplo, para os governos do Norte, o mundo dependente deveria pagar importação de suas manufaturas por meio da venda de produtos primários. Acerca desse período, Hobsbawm (1995, p. 211) afirma que:

Pela primeira vez, os interesses de economias dependentes e metropolitanas entraram claramente em choque, inclusive porque os preços dos produtos primários, dos quais dependia o Terceiro Mundo, caíram muito mais dramaticamente que os dos bens manufaturados que eles compravam do Ocidente [...]. Pela primeira vez, colonialismo e dependência se tornaram inaceitáveis mesmo para os que até então se beneficiavam com eles.

Previdência pública no formato de seguro social, como por exemplo, auxílio-desemprego, não existia nos EUA. “Daí o impacto central, traumático, do desemprego em massa sobre a política dos países industrializados [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 98). Aliado ao desemprego de massa esteve o colapso nos preços agrícolas. A agricultura passou a ser subsidiada e a eliminação do desemprego em massa tornou-se a essência da política econômica dos países de capitalismo democrático. A riqueza, as culturas, os sistemas políticos e a economia dos países incluídos no mercado mundial eram

[...] como fornecedores de produtos primários – matérias-primas para a indústria, energia e produtos agrícolas – e como uma saída para o investimento do capital nortista, sobretudo em empréstimos a governos e para a infra-estrutura de transportes, comunicações e cidades, sem o que os recursos dos países dependentes não podiam ser eficazmente explorados (HOBSBAWM, 1995, p. 202).

Nas décadas de 1930 e 1940, a aliança temporária entre o capitalismo liberal e o comunismo salvou a democracia e enfrentou o fascismo. Essa aliança constituiu-se como ponto crítico e decisivo da história do Século XX, pois a União Soviética venceu o fascismo de Adolf Hitler. O fascismo acabou com a revolução social esquerdista, eliminou os sindicatos e outras limitações impostas aos direitos dos empresários na administração da força de trabalho e destruiu os movimentos trabalhistas.

As classes médias conservadoras eram defensoras do fascismo tanto que na Itália e na Alemanha os objetivos do fascismo foram: a eliminação total dos rivais e a transformação da sociedade, anticapitalista e antioligárquica. O fato de Hitler tomar a Alemanha confirmou o sucesso de Mussolini na Itália e transformou o fascismo em uma poderosa corrente política global. O fascismo combinou “[...] um lunático conjunto de crenças com uma modernidade tecnológica em questões práticas, exceto quando ela comprometia sua pesquisa científica básica feita em premissas ideológicas [...] o fascismo era triunfantemente antiliberal” (HOBSBAWM, 1995, p. 122) e foi “[...] eficiente na dinamização e modernização de economias industriais [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 132).

Na Grã-Bretanha, na França e nos EUA a tradição revolucionária hegemônica impediu o surgimento de movimentos fascistas de massa importantes. O capitalismo global incentivou tanto o neoliberalismo quanto o nazi-fascismo que, para Ianni (1998, p. 115) poderia ser visto como:

[...] um produto extremo e exacerbado das mesmas forças sociais predominantes na fábrica da sociedade mundial administrada em moldes neoliberais. Uma fábrica na qual se fabricam e refabricam desigualdades, tensões e contradições atravessando todo o edifício.

Em 1939, a Segunda Grande Guerra teve início como um conflito puramente europeu. Os agressores e causadores da Segunda Guerra Mundial foram a Alemanha governada por Adolfo Hitler (1933-1945); o Japão, governado por Michinomiya Hiroíto (1926-1989), ou Imperador Showa; e a Itália governada por Benito Amilcare Andrea *Mussolini* (1922-1924). Hitler julgou o Tratado de Versalhes (tratado de paz de 1919 estabelecido entre as grandes potências vitoriosas: EUA, Grã-Bretanha, França e Itália) como injusto e inaceitável. O Tratado impôs “[...] à Alemanha uma paz punitiva, justificada pelo argumento de que o Estado era o único

responsável pela guerra e todas as suas conseqüências (a cláusula da culpa de guerra), para mantê-la permanentemente enfraquecida” (HOBSBAWM, 1995, p. 41).

Foi em parte, as agitações anti-imperialistas dos súditos da Grã-Bretanha, o maior império mundial, que tornou a guerra mundial. A guerra entre os principais oponentes, deveu-se ao fato de que a Alemanha lutava com a Grã-Bretanha por política e posição marítima global.

[...] quando a Alemanha invadiu a URSS e trouxe os EUA para a guerra – em suma, quando a luta contra o fascismo se transformou por fim numa guerra global –, a guerra tornou-se tão política quanto militar. Internacionalmente, transformou-se numa aliança entre o capitalismo dos EUA e o comunismo da União Soviética (HOBSBAWM, 1995, p. 164).

No conflito que ocasionou a guerra, os EUA entenderam a “[...] extensão do poder do Eixo no Sudeste Asiático como intolerável, e aplicaram severa pressão econômica sobre o Japão, cujo comércio e abastecimentos dependiam inteiramente das comunicações marítimas” (HOBSBAWM, 1995, p. 47). Os EUA embargaram o comércio japonês e congelou os preços de seus bens, obrigaram o Japão a agir e levou os EUA, com recursos e forças superiores, imediatamente para a guerra. Para a opinião pública americana, assim como a América Latina, o Pacífico era também um campo para ação dos EUA.

No período entre guerras “[...] a economia mundial capitalista pareceu desmoronar” (HOBSBAWM, 1995, p. 91). A Revolução Industrial iniciou uma história de acelerado progresso técnico contínuo, porém, com irregular crescimento econômico e globalização. Por um lado, a economia dos EUA se tornou basicamente autossuficiente e internacionalmente dominante, por outro, cada Estado protegeu suas economias de ameaças externas, “[...] de uma economia mundial que estava visivelmente em apuros” (HOBSBAWM, 1995, p. 93). Os Estados foram forçados a proteger suas economias da ameaça externa denominada economia mundial enquanto que a Rússia se desenvolveu, obrigatoriamente, no isolamento.

Os movimentos socialdemocratas de base marxista não questionavam o compromisso do Estado com a democracia, caracterizavam-se mais por forças mantenedoras do que por forças subversivas. A ameaça ideológica à civilização liberal e ao governo constitucional e representativo vinha da direita política da Rússia Soviética. Os regimes liberal-democráticos foram derrubados por forças contrárias à revolução social, autoritárias e contrárias às instituições políticas liberais e

nacionalistas num período em que “[...] a terrível perspectiva da luta de classes era mantida a distância pela aceitação voluntária de uma hierarquia social [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 117).

A URSS foi indispensável contra a derrota do fascismo de Hitler ao travar ação defensiva de retaguarda contra o avanço alemão. Em meados do Século XX, a URSS esteve à frente do campo socialista: uma economia que parecia capaz de sobrepujar o crescimento econômico capitalista. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 168),

a opinião soviética era que, internacionalmente e em cada país, a política do pós-guerra devia continuar dentro do esquema da aliança antifascista abrangente, isto é, buscava uma coexistência, ou antes simbiose, a longo prazo, de sistemas capitalistas e comunistas, e maior mudança social e política, presumivelmente por transformações dentro do “novo tipo de democracia” que surgiria das coalizões do tempo da guerra.

Na década de 1930, o comunismo foi expandido no Brasil. Assim como na história revolucionária da América Latina, “[...] a típica revolução pós-Outubro [...] seria ou iniciada por um golpe (quase sempre militar), capturando a capital, ou o resultado final de uma luta armada extensa e em grande parte rural” (HOBSBAWM, 1995, p. 83). De acordo com Ianni (2000, p. 63) no Brasil, um movimento se intensifica,

[...] o projeto de “capitalismo nacional”, buscando interiorizar os centros decisórios sobre problemas de economia política e redefinindo amplamente os laços com a economia dos países mais fortes ou imperialistas, dentre os quais destacam-se a Inglaterra e os Estados Unidos.

A partir de 1930, a inovação tecnológica constante foi a base da economia industrial moderna. Especialmente a Segunda Guerra Mundial difundiu a especialização técnica que impactou tanto na organização industrial quanto nos métodos de produção em massa. Certamente “[...] as guerras foram visivelmente boas para a economia dos EUA” (HOBSBAWM, 1995, p. 55), que, além de distantes da luta, foram o principal arsenal para os aliados como também porque tiveram maior capacidade de organizar a economia e expandir o modo de produção.

O projeto de “capitalismo nacional”, na década de 1930, apesar dos erros, teve êxitos reconhecidos quanto “[...] à criação e ao desenvolvimento de uma ampla, complexa e dinâmica economia nacional, crescentemente apoiada na

industrialização, acompanhada de intensa urbanização e outros processos sociais de alcance nacional” (IANNI, 2000, p. 64). A política de “nacionalismo e industrialização”, segundo Ianni (2000, p. 63), foi apoiada pelos setores sociais pelas organizações políticas de esquerda. Contudo,

a despeito das vacilações, recuos e bloqueios ocorridos no curso dos anos e décadas, a “industrialização substitutiva de importações”, isto é, o projeto de “capitalismo nacional” concretizou-se em larga medida. Tanto se acomodou às injunções da “economia agrária exportadora” como conseguiu obter vantagens econômico-financeiras e políticas da sua atividade. Houve tensões e conflitos, mas também acomodações com os setores sociais enraizados na “vocação agrária”. E surgiu um novo bloco de poder, de composi o industrial-agrária, sob a dire o da burguesia industrial em expansão.

Esse projeto interiorizou os centros decisórios acerca dos problemas de economia política e redefiniu os acordos entre os países imperialistas, com destaque   Inglaterra e aos EUA. Ou seja, “[...] desde o com o do século vinte debatiam-se e combatiam-se as políticas econômicas governamentais inspiradas ou influenciadas pela doutrina liberal” (IANNI, 1971, p. 8). Ocorreu que,

[...] a despeito das ambigüidades ideológicas e práticas de governantes, empresários e técnicos (responsáveis pela formula o, execu o e contr le da política econômica governamental), o poder público foi levado a participar de modo cada vez mais amplo e sistemático na economia do país (IANNI, 1971, p. 8).

Nos países colonizados a Grande Depressão (1929-1939) aumentou a atividade anti-imperialista devido à queda dos preços das mercadorias e   prote o, por parte dos países metropolitanos, da agricultura e dos empregos e desestabilizou a política nacional e internacional do mundo dependente. A Grande Depressão iniciou o descontentamento político e social contra o governo colonial e reduziu o movimento comunista fora da União Soviética. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 110), nos países colonizados,

[...] a Depressão trouxe um acentuado aumento na atividade anti-imperialista, em parte por causa do colapso dos preços das mercadorias das quais dependiam as economias coloniais (ou pelo menos suas finanças públicas e classes m dias), e em parte porque os próprios países metropolitanos apressaram-se em proteger sua agricultura e empregos, sem avaliar os efeitos dessas políticas sobre suas col nias.

Desse modo, a Grande Depressão evidenciou o descontentamento político e social local dirigido contra o governo colonial num período em que a hegemonia intelectual-política era disputada pelo comunismo marxista, pelo capitalismo e pelo fascismo. O compromisso constitucional com os direitos e liberdades dos cidadãos e o descrédito na ditadura e no governo absoluto movia a massa trabalhista socialista “[...] comprometido com os valores da razão, ciência, progresso, educação e liberdade individual [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 114). Os valores defendidos pelos movimentos de massa foram:

[...] a desconfiança na ditadura e do governo absoluto; o compromisso com um governo constitucional com ou sob governos e assembléias representativas livremente eleitos, que garantissem o domínio da lei; e um conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, incluindo a liberdade de expressão, publicação e reunião (HOBSBAWM, 1995, p. 113).

Na América Latina “[...] a Grande Depressão provocou a queda quase imediata de quaisquer governos existentes, sobretudo por golpes militares [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 140). De modo geral, a Grande Depressão atingiu todo o mundo dependente; “[...] os interesses de economias dependentes e metropolitanas entraram claramente em choque [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 210), colonialismo e dependência tornaram-se inaceitáveis e surgiram as tendências gerais da política de massa para mobilização política.

A Grande Depressão foi devida ao fracasso do livre mercado irrestrito que fez com que o mercado mundial fosse suplementado pelo planejamento público e pela administração econômica. Depois de 1945, quase todos os Estados “[...] deliberada e ativamente, rejeitaram a supremacia do mercado e acreditaram na administração e planejamento da economia pelo [próprio] Estado” (HOBSBAWM, 1995, p. 176).

A direita política representava uma ameaça ideológica à civilização liberal. O fascismo, essencialmente político democrático e popular, era antiliberal. Na Grã-Bretanha, na França e nos EUA, países centrais do liberalismo ocidental, a hegemonia da tradição revolucionária, impossibilitou o surgimento de movimentos fascistas. O governo liberal constitucional tornou-se praticamente universal nos países independentes. Somente o Canadá, a Colômbia, a Costa Rica, os EUA e o Uruguai eram Estados consistentemente constitucionais. Grande parte do globo consistia em colônias distantes das constituições liberais. Nesse período, a direita política foi a única ameaça às instituições liberais.

A classe média conservadora foi a grande defensora do fascismo contra a revolução social e o poder operário e a direita conservadora foi uma reação “[...] a todos os movimentos que ameaçavam a ordem existente da sociedade ou podiam ser culpados pelo seu colapso, especialmente a classe operária organizada” (HOBBSAWM, 1995, p. 128). Assim, o fascismo se configurou como um regime das velhas classes dominantes contra a agitação revolucionária do pós-guerra e também como eficiente dinamizador das economias industriais.

A desintegração do fascismo fez com que os regimes social-revolucionários de controle comunista tomassem o poder em vários países da Europa inspirados na revolução mundial. A guerra de guerrilha foi a forma de atividade essencialmente rural no caminho em que a revolução foi fortalecida pela resistência armada e pelos movimentos comunistas. Acerca desse período, Hobsbawm (1995, p. 176) afirma que:

os governos capitalistas estavam convencidos de que só o intervencionismo econômico podia impedir um retorno às catástrofes econômicas do entreguerras e evitar os perigos políticos de pessoas radicalizadas a ponto de preferirem o comunismo, como antes tinham preferido Hitler.

A produção da guerra exigia organização e administração. As duas grandes guerras do Século XX “[...] foram guerras de massa, no sentido de que usaram, e destruíram, quantidades até então inconcebíveis de produtos durante a luta”. De modo geral, “[...] a guerra total era o maior empreendimento até então conhecido do homem, e tinha de ser conscientemente organizado e administrado” (HOBBSAWM, 1995, p. 52).

Além da grande perda de recursos produtivos, as vítimas das guerras foram invisibilizadas em decorrência da tecnologia. Somente a URSS e a Alemanha nazista tiveram controle físico e econômico de uma guerra em que as crueldades impessoais foram justificadas pelas necessidades operacionais. A Alemanha explorou todos os recursos e a mão de obra da Europa ocupada, além do que, o regime nazista era hostil “[...] à liberdade intelectual quase imediatamente expurgou das universidades alemãs talvez um terço de seus professores” (HOBBSAWM, 1995, p. 150). Diante dessa realidade, os intelectuais ocidentais foram as primeiras camadas sociais mobilizadas em massa contra o fascismo.

O colapso do sistema monetário fez com que as poupanças privadas, e, em consequência, o capital ativo das empresas, desaparecessem, o que ocasionou a dependência de empréstimos estrangeiros da economia alemã. O colapso entreguerras foi devido tanto pela desequilibrada ascensão da economia internacional (entre EUA e o restante dos países do mundo), quanto pelo aumento da demanda, suficiente para uma expansão duradoura da economia mundial (HOBSBAWM, 1995). A demanda não acompanhou a produtividade em rápido crescimento do sistema industrial o que gerou superprodução e especulação.

O conflito entre os países em guerra não se limitou aos exércitos, mas abarcou, de igual modo, tecnologias em competição. Os EUA, após a Segunda Guerra Mundial, se transformaram no maior e no principal credor mundial e foram os únicos que saíram mais fortes das grandes guerras mundiais. Tanto a primeira quanto a segunda guerra, deram aos EUA, preponderância global em todo o Século XX. “Na prática, a Era de Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente” (HOBSBAWM, 1995, p. 270). De modo geral “[...] a Era de Ouro dependia do esmagador domínio político e econômico dos EUA, que atuavam – às vezes sem pretender – como o estabilizador e assegurador da economia mundial” (HOBSBAWM, 1995, p. 279).

A Primeira Guerra Mundial evidenciou a indústria colonial insuficiente e a hostilidade à dependência econômica como ocorreu na América Latina com relação aos EUA. Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 108):

[...] no final da década de 1930 as ortodoxias liberais da livre competição pareciam tão desgastadas que a economia mundial podia ser vista como um sistema tríplice composto de um setor de mercado, um governamental (dentro do qual as economias planejadas ou controladas, como as do Japão, Turquia, Alemanha e União Soviética, faziam suas transações umas com as outras), um setor de autoridades públicas e quase públicas internacionais que regulavam algumas partes da economia (por exemplo, com acordos internacionais de mercadorias).

De modo geral, o Século XX foi dominado pelo confronto entre o comunismo anticapitalista, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o capitalismo anticomunista, representado pelos EUA. Assim, na dinâmica mundial predominaram o desenvolvimento técnico-científico capitalista ou socialista.

A insipiente economia mundial capitalista, especificamente, a tecnologia de transporte e de comunicação, manteve a indústria em seus países de origem. No Brasil, no período de 1930 e 1960, o projeto de capitalismo nacional foi grandemente beneficiado pelas “[...] mobilizações, debates e criações de setores sociopolíticos e culturais de esquerda, mobilizados em torno do nacionalismo, antiimperialismo e transformação da sociedade” (IANNI, 2000, p. 64). O Brasil iniciou um processo de incorporação do planejamento econômico que de acordo com Ianni (1971, p. 7, grifo do autor):

ao menos, foi nessa época que a planificação passou a fazer parte do pensamento e da prática dos governantes, como técnica **mais racional** de organização das informações, análise de problemas, tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras. De fato, nesses anos discutiram-se (em âmbito governamental e empresarial, em termos técnico-científicos e políticos) a conveniência, os limites e os riscos da adoção dessa técnica. Analisaram-se, então, os argumentos relacionados com questões tais como as seguintes: a crescente interferência estatal nas decisões sobre assuntos econômico-financeiros; a adoção e a aceleração da política econômica governamental planejada; o papel do poder público na criação de condições (financeiras, técnicas, jurídicas, etc.) para a expansão e a diversificação do setor privado da economia do país; as novas exigências econômicas da defesa nacional.

Ocorreu que a revolução transformou o mapa político mundial. A colonização deixou de ser tolerada e surgiram, cada vez mais, pretensas repúblicas parlamentares e democráticas populares. “Na verdade, a predominância de regimes militares, ou a tendência de neles cair, unia Estados do Terceiro Mundo de diversas filiações constitucionais e políticas” (HOBBSAWM, 1995, p. 340). Os países anteriormente coloniais ou dependentes se comprometeram com políticas que exigiam Estados estáveis, funcionais e eficientes comprometidos com a dependência econômica e com o desenvolvimento. Segundo Hobsbawm (1995, p. 343),

provavelmente, os menos bem-sucedidos foram os novos países que subestimaram as limitações do atraso – falta de especialistas qualificados e experientes, administradores e quadros econômicos; analfabetismo; desconhecimento ou falta de simpatia por programas de modernização econômica –, sobretudo quando seus governos se propunham metas que mesmo países desenvolvidos achavam difíceis, como a industrialização centralmente planejada.

As conferências ocorridas entre os anos de 1943 e 1945 foram as negociações mais próximas dos acordos de paz em que as potências aliadas EUA, URSS e Grã-Bretanha dividiram o que sobrou da guerra. O Plano Marshall, projeto

de recuperação europeia de 1947, foi complementado pela Organização do Trabalho do Atlântico Norte (OTAN), de 1949, baseado na força econômica alemã. Contudo,

[...] um tal nível de mobilização de massa, durante anos, não pode ser mantido, a não ser por uma economia industrializada de alta produtividade e – ou alternativamente – em grande parte nas mãos de setores não combatentes da população [...] uma tão grande mobilização de mão-de-obra impõe enormes tensões à força de trabalho, motivo pelo qual as guerras de massa fortaleceram o poder do trabalhismo organizado e produziram uma revolução no emprego de mulheres fora do lar [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 51).

Os avanços do capitalismo industrial e financeiro no período pós-guerra, e a proposição de Estados mais fortes e controladores por meio da planificação econômica, embora tenham contido os movimentos de massa, não inviabilizaram a mobilização diferenciada da mão-de-obra fora do trabalho. O trabalhismo enquanto representação se fortaleceu e deu vazão ao acesso de mulheres na ocupação de postos de trabalho principalmente nas indústrias, modificando o cenário mundial.

Este breve panorama histórico demonstra que as contradições mundiais no período entre guerras, de fato promoveram transformações não somente em larga escala econômica, mas principalmente sociais. Transformações que promoveram a recuperação e fortalecimento econômico dos países devastados pelas guerras e o empoderamento destes, sobre os países emergentes de economia dependente, em que a categoria dos trabalhadores se vira imersos às políticas do trabalhismo.

Como veremos, a primeira e segunda guerra fria, também trouxeram grandes consequências para as economias dos países mais dinâmicos do Terceiro Mundo. Países da América Latina tiveram suas indústrias segregadas e substituídas pelas manufaturas importadas. A revolução industrial empreendida no período provocou a corrida da produção armamentista que passou a ser uma ameaça mundial a humanidade.

Em meio à crise econômica no período dos anos 1970, a necessidade da acomodação do capital levou a novas investidas dos países economicamente desenvolvidos. O Neoliberalismo, em outra roupagem, se diferenciando da versão original do período pós-segunda guerra mundial, foi a “nova” proposição de recuperação do capital que exigiriam dos países de Terceiro Mundo, ajustes estruturais da economia com grandes interferências de organizações financeiras

internacionais inclusive nas questões educacionais, como poderemos observar na continuidade deste estudo.

2.1.2 Ameaças de batalhas nucleares...

Na segunda metade do Século XX a Guerra Fria (1945-1991) entre os EUA e a URSS dominou o cenário mundial com batalhas nucleares globais. Os governos dos EUA e da URSS aceitaram a distribuição global de forças no final da Segunda Guerra Mundial, o que equivalia, no entanto, a um equilíbrio de poder desigual. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 247),

as duas superpotências estenderam e distorceram demais suas economias com uma corrida armamentista maciça e muito dispendiosa, mas o sistema capitalista mundial podia absorver os 3 trilhões de dólares de dívida – essencialmente para gastos militares – a que chegaram, na década de 1980, os EUA, até então o maior Estado credor do mundo.

A Guerra Fria foi “[...] o resultado de quarenta anos de competição constante entre grandes Estados industriais para armar-se com vistas a uma guerra que podia estourar a qualquer momento [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 250). As duas superpotências “[...] usaram a ameaça nuclear, quase com certeza sem intenção de cumpri-la [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 227). Ao analisar o contexto e as ameaças de utilização de armas nucleares durante a Guerra Fria, Zizek (2011a, p. 11, grifo do autor) questionou:

a estratégia perfeita (se um dos lados ataca nuclearmente o outro, este automaticamente vai responder, e os dois serão destruídos) tinha um defeito fatal: e se o lado atacante contar com o fato de que, mesmo depois do primeiro ataque, seu adversário continue agindo racionalmente? A escolha deste, então, passa a ser: com seu país praticamente destruído, ele pode responder ao ataque, causando assim uma catástrofe total e o fim da humanidade, ou pode *não responder ao ataque*, permitindo assim a sobrevivência da humanidade e assim pelo menos a possibilidade de ressurgimento de seu próprio país.

Na década de 1950, os países mais dinâmicos do então denominado Terceiro Mundo, tiveram industrialização segregada e produção própria substituída pela importação de manufaturas. “A Era de Ouro continuou ancorada nas economias dos

países-núcleo do capitalismo” (HOBBSAWM, 1995, p. 264), Canadá, EUA, Japão, França, Alemanha Federal, Itália Grã-Bretanha. A nova ordem econômica mundial foi planejada pela nova ordem política mundial. Contudo, a Era de Ouro abrangeu, essencialmente, os países capitalistas desenvolvidos. Segundo Cunha (1970, p. 262):

com a Revolução Industrial e divisão do mundo em centros independentes e áreas periféricas dependentes, a América Latina passou do estágio colonial para o neo-colonial, nela se dando a modernização reflexa, que é muito diversa do desenvolvimento global como processo social orgânico autóctone.

Essa modernização reflexa, expressão do neocolonialismo, não só impediu que a industrialização se desse autonomamente, que o saber importado fosse repensado e criticado à luz das circunstâncias locais, como ainda deu início a um processo de defasagem cultural praticamente irreversível, na medida em que atua ao mesmo tempo como frenador das potencialidades criativas locais no momento mesmo em que as adoções são aceitas, aliás sempre com atraso, e como instrumento impeditivo no domínio do saber mais contemporâneo. Isso ocorre num inquietante ritmo inversamente proporcional ao do vertiginoso desenvolvimento dos centros neocolonizadores perpetuando e agravando cada vez mais a extensão do atraso cultural.

Em 1957 a Comunidade Europeia foi um dos efeitos da Guerra Fria, uma organização que visou a integração das economias e dos sistemas legais dos Estados-nação independentes: França, República Federal da Alemanha, Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo. Ao final do Século XX, uniram-se: Grã-Bretanha, Irlanda, Espanha, Portugal, Dinamarca e Grécia. A predominância econômica mundial deixou de ser americana para tornar-se europeia e japonesa. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 238) “[...] à medida que a era da Guerra Fria se estendia, abria-se um crescente fosso entre a dominação esmagadoramente militar, e portanto política, que Washington exercia na aliança e o enfraquecimento da predominância econômica dos EUA”.

As atividades econômicas industriais continuaram centradas no mercado interno. Contudo, na década de 1960, a economia tornou-se transnacional, “[...] um sistema de atividades econômicas para as quais os territórios e fronteiras de Estados não constituem o esquema operatório básico, mas apenas fatores complicadores” (HOBBSAWM, 1995, p. 272). Em sua análise, Ianni (1996, p. 131) afirma que:

não se trata de negar a vigência do Estado-nação, assim como do grupo social, classe social, partido político, movimento social. Tanto o indivíduo como a coletividade, assim como a nação e a nacionalidade continuam ativos, presentes e decisivos. Mas todos estão inseridos no âmbito do globalismo, adquirindo significados e possibilidades no âmbito das configurações e dos movimentos da sociedade global. Nesse sentido é que a sociedade global é o novo palco da história, das realizações e luta sociais, das articulações e contradições que movimentam uns e outros: indivíduos e coletividades, nações e nacionalidades.

Na década de 1960 os regimes militares direitistas se expandiram na América do Sul enquanto que, na América Central, com exceção do México e da Costa Rica, nunca deixaram de existir. Em 1964, as forças armadas tomaram o poder no Brasil contra “[...] os herdeiros do grande líder populista brasileiro Getúlio Vargas (1883-1954), que se deslocavam para a esquerda no início da década de 1960 e ofereciam democratização, reforma agrária e ceticismo em relação à política americana” (HOBSBAWM, 1995, p. 429). “Na Argentina, no Brasil, na Grécia, no Chile e na Turquia, os militares proclamaram um estado de emergência a fim de controlar o “caos” da politização generalizada” (ZIZEK, 2011a, p. 133). Assim, no âmbito educacional, Corrêa (1969, p. 16), elucida que “em 1965 iniciou-se o planejamento educacional brasileiro, integrado em um esforço global de planificação sócio-econômica e com características de elaboração técnica compatíveis com as mais modernas tendências”. Gersdorff (1969, p. 33) ao tratar da definição econômica da educação e do treinamento, disserta sobre a utilidade da pesquisa para o planejamento econômico. Em suas palavras:

no Brasil, ao que parece, os recursos destinados à educação formal e não-formal estão longe de acompanhar a aceleração do desenvolvimento social e econômico almejada pelo Governo e pelo povo brasileiro. Compete pois à pesquisa informar se o planejamento realizado até agora (plano trienal, decenal etc.) estará certo ou se deveria ser modificado e de que forma.

Nos EUA, a eleição de John Fitzgerald Kennedy em 1960, foi derivada, não da campanha contra a ameaça de dominação mundial comunista, mas, da política de manutenção da concreta supremacia americana. Movimentos internacionais para a paz foram dirigidos contra as armas nucleares, e, apesar da certeza do confronto militar, a alta tecnologia e os altos gastos da competição entre as superpotências, não foram decisivos. Segundo Hobsbawm (1995, p. 233),

[...] os dois complexos industrial-militares eram estimulados por seus governos a usar sua capacidade excedente para atrair e armar aliados e clientes, e, ao mesmo tempo, conquistar lucrativos mercados de exportação, enquanto reservavam apenas para si os armamentos mais atualizados e, claro, suas armas nucleares. Pois na prática as superpotências mantiveram seu monopólio nuclear.

A economia transnacional, sem fronteiras determináveis, teve início na década de 1970 e foi acompanhada de crescente internacionalização. Essa transnacionalização foi caracterizada pela existência e aumento abrangente de empresas transnacionais, pela nova divisão internacional do trabalho e pelo aumento do financiamento externo (HOBSBAWM, 1995). Os países do chamado “Terceiro Mundo” abasteceram o mercado mundial com suas novas indústrias. O processo de manufatura tornou-se transnacional e o globo se tornou sua unidade real. Ianni (1996, p. 131) considera que “a nova divisão transnacional do trabalho e da produção provoca todo um rearranjo das fronteiras, recobrando ou atravessando as mais diversas formas de organização social do trabalho e produção tribais, locais, nacionais e regionais”.

Entre os anos de 1965 e 1985 no Brasil, o neoliberalismo adotado pelos governos militares alterou, profundamente, as relações entre o Estado e a sociedade civil. O neoliberalismo, nas palavras de Ianni (2000, p. 65):

[...] preconiza o “Estado Mínimo”, compreendendo a reforma do estado, a desestatização da economia, a privatização das empresas estatais, a privatização da educação, saúde, previdência; a redefinição das relações de trabalho, o abandono de compromissos do estado de Bem-Estar Social.

No neoliberalismo “é evidente o predomínio da lógica do capital em praticamente todas as esferas da vida social” e sob vários aspectos “[...] implica a crescente administração das atividades e idéias de indivíduos e coletividade” (IANNI, 1998, p. 112). A predominância do neoliberalismo, como prática e como ideologia, caracteriza-se por ser contra o socialismo e contra a social democracia. Segundo Ianni, (1998, p. 112), o neoliberalismo:

manteve e mantém uma campanha inexorável contra tudo o que possa ser ou parecer “social”, de modo a priorizar tudo o que possa ser ou parecer “econômico”. Em lugar do planejamento, o mercado; em substituição ao coletivismo, o individualismo; em vez de socialismo ou social-democracia, o capitalismo; mas sempre preservando e aperfeiçoando o planejamento das corporações transnacionais e das organizações multilaterais, inclusive para fazer face às crises do capitalismo.

Em 1970, nenhum grande território continuou sob administração direta das ex-potências colonialistas ou seus regimes de colonos. Entre os anos de 1974 e 1979, nova onda de revoluções foi marcada pelo fracasso público e pela derrota do governo americano que ocasionou a Segunda Guerra Fria e coincidiu com a crise econômica mundial. “Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980”. O governo de Ronald Reagan (1981-1989) e de Margareth Thatcher (1979-1990) foram dirigidos “[...] contra o Estado do Bem-estar Social, e contra qualquer outro Estado interventor” (HOBSEAWM, 1995, p. 245).

Na década de 1970 houve uma nova divisão internacional do trabalho: “[...] uma maciça transferência de indústrias que produziam para o mercado mundial, da primeira geração de economias industriais, que antes as monopolizavam, para outras partes do mundo” (HOBSEAWM, 1995, p. 354). Grandes empresas do Velho Mundo Industrial transferiram para o Terceiro Mundo processos de pesquisa e desenvolvimento em indústrias de alta tecnologia. Desse modo, segundo Poignant (1971, p. 198),

a efetivação e mesmo aceleração do crescimento econômico de um empreendimento social constitui imperativo político absoluto nos países economicamente mais adiantados e nos países considerados “em desenvolvimento”; para consegui-lo, cada país elabora, explícita ou implicitamente, uma política econômica e social.

Abreu (1956, p. 108) destaca que:

como motivo socio-econômicos influenciadores da necessidade da pesquisa e da ação planejada em educação, temos que o resultado social das revoluções industrial e tecnológica constitui verdadeiro impacto determinante da necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação.

De acordo com Hobsbawm (1995, p. 274), “o mundo desenvolvido passou a exportar um pouco mais de suas manufaturas para o resto do mundo, porém – mais significativamente – o Terceiro Mundo passou a exportar manufaturas para os países industriais desenvolvidos em escala substancial” (HOBSEAWM, 1995, p. 274).

Nos países de Terceiro Mundo a industrialização conquistou mercados e exportação, mas, custou a velha proteção de mercados internos. Além das grandes transformações industriais, “a revolução nos transportes e comunicações modernos tornou possível e econômica uma produção verdadeiramente mundial” (HOBBSAWM, 1995, p. 354). A crescente economia mundial capitalista e sua crescente globalização transformou o conceito de Terceiro Mundo. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 358),

[...] a grande mudança no Terceiro Mundo foi provavelmente a feita pelas novas e crescentes classes média e média baixa de migrantes empenhados no mesmo método, e a grande forma de sua vida econômica era – sobretudo nos países mais pobres – a economia informal, que escapava das estatísticas oficiais.

Quanto ao início da participação do Brasil no capitalismo transnacional, Ianni (2000, p. 64) afirma que:

simultaneamente à interpretação simbolizada na “industrialização substitutiva de importações”, ou no projeto de “capitalismo nacional”, desenvolve-se a tese de que a economia brasileira deveria beneficiar-se ao máximo da “inserção” na economia mundial. Trata-se de pôr em prática o projeto de “capitalismo associado”, baseado no reconhecimento de que essa seria a única e realmente eficaz, produtiva e lucrativa via de desenvolvimento econômico. Combatem-se todas e quaisquer fórmulas nacionalistas; preconiza-se o internacionalismo, o multinacionalismo e, nas décadas finais do século XX, o globalismo (IANNI, 2000, p. 64).

Os argumentos neoliberais estavam alinhados as diretrizes teóricas e práticas formuladas e induzidas por instituições como: Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (IANNI, 2000).

Sob o neoliberalismo, como prática e ideologia desenvolvem-se muitíssimo, as técnicas de organização, produção, administração, informação, comunicação e controle das atividades sociais em geral, compreendendo a economia, a política e a cultura, em quase tudo é material e espiritual, ou real e imaginário (IANNI, 1998, p. 115).

De modo geral, a Segunda Guerra Fria (1979-1985) foi devida a agressão pelas três potências descontentes: Alemanha, Japão e Itália. Esses países dependiam de rápida ofensiva pois não possuíam recursos suficientes e, esmagadoramente maiores, como de seus inimigos potenciais. Para os EUA a

Alemanha nazista caracterizava-se problema mais sério que qualquer outro problema global.

No final da década de 1980, os EUA e a URSS estavam razoavelmente satisfeitos com a solidez de suas economias. Ronald Reagan – presidente dos EUA – e Mikhail Gorbachev – Secretário-Geral do Partido Comunista da União Soviética (1985-1991) – foram os grandes apaziguadores da Segunda Guerra Fria que acabou porque, ambas as potências, EUA e União Soviética, reconheceram o absurdo da corrida nuclear (HOBSEAWM, 1995). Ao analisar os dois grandes regimes econômicos, Zizek (2003, p. 161) afirma que:

o movimento socialista definitivamente rachou entre o reformismo parlamentar social-democrata e a nova ortodoxia stalinista, enquanto o marxismo ocidental, que se absteve de apoiar abertamente qualquer um dos dois pólos, abandonou o envolvimento político direto e tornou-se uma parte da máquina acadêmica existente, estabelecendo, a partir daí, uma tradição que vai da Escola de Frankfurt até os atuais Estudos Culturais.

O socialismo soviético se caracterizou como alternativa global para o sistema mundial capitalista, ou seja, “[...] as perspectivas do socialismo como alternativa global dependiam de sua capacidade de competir com a economia mundial capitalista [...]” (HOBSEAWM, 1995, p. 247). Contudo, a interação da economia soviética com a economia mundial capitalista tornou o socialismo vulnerável e o socialismo perdeu suas forças.

2.1.3 Desenvolvimento científico e tecnológico...

Entre os anos de 1945 e 1990, o mundo esteve em constante mudança, em transformação tecnológica e inovação cultural. O desenvolvimento econômico ocasionou o êxodo do campo devido ao progresso agrícola. Os países industriais desenvolvidos tornaram-se os grandes produtores agrícolas para o mercado mundial com produção mecanizada e realizações biotecnológicas. Os países do Terceiro Mundo se concentravam em safras especializadas destinadas ao mundo desenvolvido. Segundo Hobsbawm (1995, p. 346):

a sede de conhecimento explica muito da espantosa migração em massa da aldeia para a cidade que esvaziou o campo do continente sul-americano, a partir da década de 1950. Pois todas as pesquisas concordam em que a atração da cidade estava não menos nas melhores oportunidades de educação e formação para as crianças.

Após os anos de 1960, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) previu crescimento econômico para os países capitalistas desenvolvidos. A economia americana, por exemplo, aumentou seu Produto Nacional Bruto (PNB) em dois terços (HOBSBAWM, 1995). Contudo, a chamada Era de Ouro foi um fenômeno mundial: tanto expandiu o mundo industrial quanto aumentou a poluição e a deterioração ecológica derivadas do impacto das atividades humanas, urbanas e industriais, sobre a natureza.

A industrialização substituiu a capacidade humana pela capacidade das máquinas e o trabalho humano por forças mecânicas. “O desempenho e a produtividade da maquinaria podiam ser elevados constantemente, e para fins práticos interminavelmente, pelo progresso tecnológico, e seu custo, dramaticamente reduzido” (HOBSBAWM, 1995, p. 404). Ao analisar o emprego do trabalho humano pelo sistema capitalista, Hobsbawm (1995, p. 404) afirmou que:

de qualquer modo, o custo do trabalho humano não pode, por nenhum período de tempo, ser reduzido abaixo do custo necessário para manter seres humanos vivos num nível mínimo aceitável como tal em sua sociedade, ou na verdade em qualquer nível. Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema capitalista de produção. Quanto mais alta a tecnologia, mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico.

Após a Segunda Guerra Mundial o crescimento econômico foi ocasionado pela revolução tecnológica e pela avançada pesquisa científica. Um período em que “[...] a revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor em tal medida que a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 261) inclusive para produtos inovadores miniaturizados e portáteis. Pesquisa & Desenvolvimento tornaram-se fundamentais para o crescimento econômico e fortaleceram, ainda mais, as economias desenvolvidas de mercado. A inovação tornou-se processo permanente e indispensável nos custos de produção com investimentos maciços e contínuos em que “os seres humanos só eram essenciais para tal economia num aspecto: como compradores de bens e serviços” (HOBSBAWM, 1995, p. 262). Para o neoliberalismo,

os princípios da eficácia, produtividade, competitividade e lucratividade, lado a lado com a racionalização das instituições, organizações, empresas e corporações públicas e privadas, nacionais e transnacionais, tendem a generalizar-se e a predominar. As tecnologias de todos os tipos, das mecânicas às eletrônicas, das reais às virtuais, multiplicam-se em escala acelerada, influenciando a produção, comunicação, informação e controle. Aos poucos, tudo parece organizado e em movimento, em âmbito mundial, como uma vasta e complexa teia de redes atravessando as coisas, as gentes e as idéias (IANNI, 1998, p. 116).

Ao lado da incalculável inovação tecnológica, houve “[...] uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia” (HOBSEBAWM, 1995, p. 264). Contribuíram para isso: a reestruturação econômica que facilitou para os Estados o planejamento e a administração da modernização, aumentou a demanda para França, Espanha, Japão, Cingapura e Coréia do Sul, e reduziu a desigualdade econômica derivada do compromisso com a seguridade social e previdenciária. Acerca do funcionamento do neoliberalismo, Ianni (1998, p. 116, grifo do autor) afirma que:

o mundo neoliberal tende a ser não só um mundo sistêmico mas também tecnocrático; mesmo porque ambos fundam-se na mesma razão instrumental. Sendo assim, está composto o ambiente e o cenário das organizações, redes, *internets* e outras modalidades de articulação, agilização, administração, produção, controle e mando que garantem a vigência e o predomínio das associações, blocos ou estruturas mundiais de poder. Aos poucos, os “progressos” das tecnologias de todo tipo garante a vigência, o predomínio e a abrangência de formas autoritárias, autocráticas ou simplesmente totalitárias de gestão das formas de produção, circulação, troca e consumo, em âmbito local, nacional, regional e mundial.

Na segunda metade do Século XX o mundo tornou-se urbanizado e as ocupações passaram a exigir educação secundária e superior, “[...] a alfabetização básica, era na verdade a aspiração de todos os governos [...]” (HOBSEBAWM, 1995, p. 289). A alfabetização em massa foi multiplicada em ritmo extraordinário. A nova economia transnacional impôs aos governantes e aos planejadores a necessidade de formação de um número muito maior de administradores, de professores e de especialistas técnicos.

Na década de 1960, os países recém independentes fizeram “[...] de suas próprias instituições de educação superior um símbolo de independência [...]” (HOBSEBAWM, 1995, p. 292). As universidades foram eficazes na expressão nacional e internacional do descontentamento político e social. Nesse âmbito, “o

efeito mais imediato da rebelião estudantil europeia foi uma onda de greves operárias por maiores salários e melhores condições de trabalho” (HOBSBAWM, 1995, p. 296). Os partidos e movimentos operários eram convictos de que somente a ação coletiva organizada mudaria a situação dos trabalhadores.

A classe operária se tornou vítima das novas tecnologias: homens e mulheres foram substituídos por máquinas automatizadas. Os trabalhadores qualificados e os supervisores que ocupavam o topo da classe operária se adaptaram, mais facilmente à produção moderna de alta tecnologia. Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 265) “o impacto da tecnologia gerada pela alta pesquisa na indústria civil provavelmente só se tornou substancial nas Décadas de Crise depois de 1973, quando se deu a grande inovação na tecnologia de informação e na engenharia genética”. Quanto ao desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade capitalista, Sobral (1986, p. 289) afirma que:

[...] a produção e a apropriação da pesquisa científica e tecnológica é permeada por interesses econômicos, políticos e ideológicos de classes e de segmentos sociais, questionando assim a noção de neutralidade científica e evidenciando uma relação entre ciência e poder.

Em fins do Século XX a revolução cultural foi caracterizada pela suplantação do indivíduo sobre a sociedade. No decorrer da década de 1980 tornou-se cada vez mais nítida a soberania do puro mercado: “[...] o capitalismo venceu porque não era apenas capitalista [...]”, mas também, cultural. À medida que a economia mundial se tornou global e que “[...] cresciam as divisões entre os pobres, também a globalização provocava movimentos mais evidentes de seres humanos que cruzavam as linhas divisórias entre regiões e classificações” (HOBSBAWM, 1995, p. 355).

2.1.4 A crise do final do século...

Na Era de Ouro, os povos que vivem nos países capitalistas ricos estavam protegidos por sistemas de previdência e de seguridade social. Com isso, “[...] havia menos inquietação social do que se poderia esperar, embora as finanças do governo

se vissem espremidas entre enormes pagamentos de benefícios sociais, que subiam mais depressa que as rendas do Estado [...]” (HOBBSAWM, 1995, p. 397). Os Estados nacionais nas décadas de crise perderam seus poderes econômicos, quase todos estavam profundamente endividados.

Após a metade da década de 1970, o individualismo foi reforçado mediante o fracasso e a impotência de políticas econômicas convencionais que foram dominadas pelos defensores do livre-mercado, modelo impulsionado pela globalização da economia de mercado mundial. Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 340),

na verdade, os regimes mais profundamente comprometidos com a economia de *laissez-faire* eram também às vezes, e notadamente no caso dos EUA de Reagan e da Grã-Bretanha de Thatcher, profunda e visceralmente nacionalistas e desconfiados do mundo externo.

A década de 1980 foi de severa depressão econômica. Na África ocidental e na América Latina o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) cessou. No Oriente, enquanto a economia na região soviética se desintegrava, a economia chinesa crescia espetacularmente. O Brasil seria “[...] campeão mundial de desigualdade econômica [...]”, caracterizado como “[...] monumento de injustiça social, os 20% mais pobres da população dividiam entre si 2,5% da renda total da nação, enquanto os 20% mais ricos ficavam com quase dois terços dessa renda” (HOBBSAWM, 1995, p. 397).

A década de 1980 e o início da década de 1990 foram caracterizadas por “[...] desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado” (HOBBSAWM, 1995, p. 19). Contudo, a crise não foi restrita ao aspecto econômico, abarcou também o aspecto político. Os regimes comunistas em colapso produziram incerteza política, caos, guerra civil, destruiu o sistema internacional que sustentou por quase quarenta anos as relações internacionais e revelou o quanto eram precários os sistemas políticos internos. Ou seja, “[...] as tensões das economias em dificuldades minaram os sistemas políticos das democracias liberais, parlamentares ou presidenciais [...]” (HOBBSAWM, 1995, p. 20). Isso fez com que os Estados-nação territoriais, soberanos e independentes,

as unidades básicas da política, fossem destruídos pela economia supranacional ou transnacional.

Na década de 1990 os três países maiores devedores da dívida internacional foram: o Brasil, o México e a Argentina, de 60 a 110 bilhões de dólares (HOBSEAWM, 1995). O colapso das economias do bloco soviético e a crise da dívida do Terceiro Mundo, aumentaram o número de países dependentes de empréstimos dispostos por países ricos: “o triunfo da teologia neoliberal na década de 1980 na verdade traduziu-se em políticas de privatização sistemática e capitalismo de livre mercado impostas a governos falidos [...]” (HOBSEAWM, 1995, p. 420). Apesar do protecionismo, utilizado para autodefesa do Estado-nação, Hobsbawm (1995, p. 415) afirma que:

o livre comércio global continuou sendo o ideal e, em medida surpreendente, a realidade – mais ainda após a queda das economias comandadas por Estados –, embora vários Estados desenvolvessem métodos até então não conhecidos de proteger-se contra a competição estrangeira.

As organizações internacionais foram derivadas da necessidade de coordenação global. Assim por exemplo, conservação e Meio Ambiente, tornou-se problema global e cada vez mais reconhecido como urgente e derivado da capacidade mundial de cada vez mais produzir bens e serviços de variedade interminável. Ocorreu que “o mundo estava repleto de uma tecnologia revolucionária em avanço constante, baseada em triunfos da ciência natural [...]” (HOBSEAWM, 1995, p. 22). De modo geral, o Século XX foi caracterizado por longo período de progresso material, intelectual e moral apesar de que em seu decorrer, as guerras travadas foram contra a economia e a infraestrutura de Estados contra suas populações civis. Para Hobsbawm (1995, p. 400), “os defensores da liberdade individual absoluta não se avaliavam com as evidentes injustiças sociais do capitalismo de mercado irrestrito, mesmo quando (como no Brasil durante a maior parte da década de 1980) não produzia crescimento econômico”.

Outra transformação característica do Século XX foi a desintegração dos velhos padrões de relacionamento social humano em detrimento da predominância dos valores individuais associais absolutos de ideologias oficiais ou não. “Essa sociedade, formada por um conjunto de indivíduos egocentros sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer ou seja lá o que

for), estava sempre implícita na teoria capitalista” (HOBBSAWM, 1995, p. 25), derivada de uma econômica industrial baseada na empresa privada. Quanto à educação, Zizek (2011b, p. 10, grifo do autor) afirma que:

[...] assistimos ao desmantelamento gradual do aparelho ideológico do Estado da escola burguesa clássica: o sistema escolar é cada vez menos uma rede compulsória elevada acima do mercado e organizada diretamente pelo Estado, portadora de valores esclarecido (*liberté, égalité, fraternité*); em nome da fórmula sagrada de “menor custo, maior eficiência”, vem sendo cada vez mais tomado por várias formas de PPP (parceria público-privada).

A globalização da economia deixou os governos dos Estados sob o comando do incontrolável mercado mundial. Ianni (1998, p. 112) explica que “a globalização de que se fala em todo o mundo significa principalmente globalização do capitalismo, mas de um capitalismo no qual predomina o neoliberalismo, sempre combatendo duramente tudo o que é social tanto no socialismo como na social-democracia”. Ainda mais,

no fim do século XX, quando está em curso um novo ciclo de globalização do capitalismo, os remanescentes das oligarquias patriarcais readquirem papéis políticos importantes na intermediação entre as diretrizes neoliberais predominantes no âmbito do aparelho estatal e as raízes socioculturais e clientelísticas remanescentes em distintas regiões do país. As oligarquias garantem bases sociopolíticas, e obviamente econômicas, para o bloco de poder comprometido com a globalização neoliberal da economia brasileira (IANNI, 2000, p. 59).

Nas décadas de 1970 e 1980, a revolução tecnológica transformou o sistema de produção, tornou-o globalizado e/ou transnacionalizado em uma extensão extraordinária e com consequências incalculáveis. Segundo Hobsbawm (1995, p. 24),

talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre esse processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunta das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele (HOBBSAWM, 1995, p. 24).

Ao final da década de 1980, os neoliberais atacaram a ineficiência, a rigidez e o desperdício econômico das políticas de governo. Acerca do desenvolvimento do neoliberalismo, Ianni (1998, p. 113) avalia que:

de acordo com a ideologia e prática do neoliberalismo, trata-se de alterar hábitos, atitudes, expectativas, procedimentos, instituições e ideais, de modo a abrir o máximo os espaços para o mercado, a iniciativa privada, a empresa, a corporação e o conglomerado. Deixar que os “fatores da produção” desenvolvam-se livre e abertamente, além dos territórios e fronteiras, de tal maneira que o florescimento do capitalismo propicie o florescimento da “liberdade”. Tudo deve ser condicionado à dinâmica da economia, do mercado, dos fatores da produção, da livre iniciativa, da corporação, da acumulação, da reprodução ampliada do capital, de tal modo que tudo o que possa ser social, político e cultural seja visto como encadeado, influenciado ou determinado pela dinâmica da economia.

Em 1993, a Comunidade Europeia se constituiu como alternativa ao plano americano de integração europeia. Ou seja, “[...] embora os EUA fossem incapazes de impor em detalhes seus planos político-econômicos aos europeus, eram suficientemente fortes para dominar seu comportamento internacional” (HOBWBAWM, 1995, p. 238).

No Terceiro Mundo, países de recente industrialização, a Era de Ouro diminuiu consideravelmente o número de países dependentes da agricultura. A extraordinária explosão econômica trouxe, como subproduto, a poluição e a deterioração ecológica, “[...] a ideologia de progresso dominante tinha como certo que o crescente domínio da natureza pelo homem era a medida mesma do avanço da humanidade” (HOBWBAWM, 1995, p. 257). Segundo Zizek (1996, p. 7), “parece mais fácil imaginar o “fim do mundo” que uma mudança muito mais modesta no modo de produção, como se o capitalismo liberal fosse o “real” que de algum modo sobreviverá, mesmo na eventualidade de uma catástrofe ecológica global...”. De modo geral, em meados do Século XX, as atividades humanas, urbanas e industriais, impactaram sobre a natureza. Foram sérias as consequências da explosão do tráfego movido por petróleo e a poluição da atmosfera sentida de imediato.

Na análise que faz acerca de um novo ciclo do processo de globalização, Ianni (2000, p. 59), afirma que, no fim do século XX,

[...] os remanescentes das oligarquias patriarcais readquirem papéis políticos importantes na intermediação entre as diretrizes neoliberais predominantes no âmbito do aparelho estatal e as raízes socioculturais e clientelísticas remanescentes em distintas regiões do país. As oligarquias garantem bases sociopolíticas, e obviamente econômicas, para o bloco de poder comprometido com a globalização neoliberal da economia brasileira. Mesmo porque as oligarquias “modernizaram-se”, associando-se em empresas, corporações e conglomerados, dando particular atenção aos meios de comunicação, à mídia em geral; transformando-se em “oligarquias eletrônicas.

No final do Século XX e início do Século XXI, os governantes adotaram diretrizes conjuntas às corporações transnacionais e às organizações multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), muitas vezes alheias ou adversas às tendências predominantes na sociedade civil. Segundo Ianni (2000, p. 65):

a maioria dos setores sociais, compondo a maior parte do povo, tem sido alijada de conquistas sociais que haviam alcançado em longas décadas de lutas sociais. Grande parte da sociedade está sendo desafiada a reorganizar-se e movimentar-se de modo a sobreviver em um contexto no qual o estado se transforma em aparelho administrativo de classes e grupos sociais, ou blocos de poder, dominantes em escala mundial.

O novo ciclo de globalização do capitalismo, as classes sociais e as lutas de classes defrontam-se com a determinação mesclada do “nacional” e do “mundial”. De acordo com Zizek (1996, p. 20):

hoje em dia, no capitalismo tardio, quando a expansão dos novos meios de comunicação de massa permite, ao menos em princípio, que a ideologia penetre efetivamente em todos os poros do corpo social, o peso da ideologia como tal diminui: os indivíduos não agem da forma como agem em função, primordialmente, de suas crenças ou convicções ideológicas – ou seja, a reprodução do sistema, em sua maior parte, contorna a ideologia e confia na coerção, nas normas legais e do Estado, e assim por diante.

Nas palavras de Ianni (2000, p. 67) “ressurgem as pesquisas e os debates sobre imperialismo e globalismo, buscando repensar o nacionalismo e o internacionalismo, compreendendo que o novo ciclo de globalização do capitalismo institui um outro e novo palco da história, de lutas sociais”. Ao avaliar os efeitos do neoliberalismo, Zizek (2011b, p. 13) afirma que:

hoje, a ideologia dominante pretende nos fazer aceitar a “impossibilidade” da mudança radical, da abolição do capitalismo, da democracia não restrita ao jogo parlamentar etc., para tornar invisível o impossível/real do antagonismo que transcende as sociedades capitalistas.

Ao dissertar sobre um dos acontecimentos mais marcantes do início do século XXI, Zizek (2011a, p. 56) afirma que o atentado ao World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, nos EUA,

longe de apontar para a guerra do século XXI, a explosão e colapso das torres gêmeas do WTC em setembro de 2001 foram, pelo contrário, o último grito espetacular da guerra do século XX. O que nos espera é algo muito mais estranho: o espectro de uma guerra “imaterial”, em que o ataque é invisível – vírus, venenos que podem estar em qualquer lugar ou em lugar nenhum. No plano da realidade material visível, nada acontece, nenhuma grande explosão; ainda assim o universo conhecido começa a desmoronar, a vida a se desintegrar.

As primeiras décadas do século XXI, como abordamos neste estudo, mostram que o imperialismo e o globalismo, longe de perderem suas forças, estão em pleno processo de resignificação das políticas econômicas que tem reforçado contradições sociais, desigualdades nacionais e internacionais que colocam em risco as nações. Não sabemos ainda, o que está por vir. A humanidade transnacionalizada encontra-se entre o real e o virtual, entre o progresso econômico de poucos e a paralização de muitos submissos a ideologias que simulam o protagonismo da maioria dos setores sociais como verdades absolutas.

3 A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL – SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE), instalados nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre foi de grande relevância no processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil.

Nesse capítulo apresentamos como ocorreu o processo de criação do INEP, do CBPE e dos CRPEs, bem como, a institucionalização da pesquisa educacional e a criação de meios para sua divulgação: os periódicos científicos.

3.1 A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

As primeiras referências apontadas sobre a necessidade de institucionalização de um órgão nacional destinado aos estudos pedagógicos encontram-se no Primeiro Império. Em 1823, a Assembleia Constituinte propôs a criação de um instituto encarregado da verificação dos resultados do ensino no Brasil. De acordo com o primeiro artigo publicado pela revista “*Educação e Ciências Sociais*”, intitulado “*Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura*” (1956, p. 5):

não era bem um instituto de estudos de problemas educacionais, mas se propunha, já então, a necessidade de controlar, por meio de verificações adequadas, o que era ensino e o que dêle resultava, como que num modo indireto de estudar os problemas porventura existentes.

No Segundo Império foi criado o Conselho Geral de Instrução Pública com objetivo de controlar e examinar as questões gerais do ensino. A Comissão de Instrução Pública, de 1846, denominou-o Conselho Superior de Instrução Pública, modo como foi apresentado no projeto do ministro Paulino José Soares de Sousa, em 1870. Em 1877, o projeto foi renovado pelo ministro José Bento da Cunha

Figueiredo. Em 1882, o deputado Rui Barbosa apresentou um projeto em que o conselho passaria a se chamar Conselho Superior de Instrução Nacional e teria, além da ideia de conselho, também a ideia de um órgão específico de estudos educacionais.

O órgão destinado especificamente a estudos educacionais seria denominado Museu Pedagógico, mas, por pretensão de Franklin Américo de Meneses Dória, em 1883, passou a se chamar Museu Nacional Escolar. O Museu, que traria a ideia diretriz do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), seguiria o modelo do *Musée Pédagogique* francês e teria como objetivos:

[...] encorajar a *pesquisa educacional* e o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a contribuir para o aperfeiçoamento da cultura de professores e mestres, a informar os pais e mestres sobre as possibilidades educacionais, etc. (OS ESTUDOS..., 1956, p. 6, grifo nosso).

Nos primeiros anos de República, o Decreto n.º 667, de 16 de agosto de 1890, determinou “[...] a criação dum órgão capaz de ser ‘o centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional’” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 6). A essa época, o órgão denominava-se *Pedagogium* que, em 1896, transferido para o Distrito Federal, teve seu programa de ação restringido e foi extinto em 1919.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁴, pelo Decreto n.º 19.042, de 14 de novembro de 1930, a necessidade de criação de um órgão destinado ao estudo sistematizado dos problemas brasileiros de educação apontada no Primeiro Império foi rerepresentada. Em 1934, foi essa uma das funções da Diretoria Nacional de Educação. Outras funções abarcavam tarefas administrativas mais amplas.

O ministro Gustavo Capanema, em 1936, ao reorganizar o Ministério da Educação e Saúde, nome que o órgão recebeu no ano de 1937, propôs a retirada da Diretoria Nacional de Educação e sua ampliação para Departamento Nacional de Educação. A esta diretoria coube os trabalhos de estudos e pesquisas; atribuições daquele que seria denominado Instituto Nacional de Pedagogia. Esse projeto

⁴ O Ministério da Educação foi criado em 1930 com o nome: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O Ministério, desde sua criação até 1953, foi conhecido como Ministério da Educação e Saúde. Em 1953, foi criado o Ministério da Educação e Cultura, devido à autonomia dada à área da Saúde. Em 1985 foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992 o Ministério da Educação e Cultura foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto, e, em 1995, o Ministério da Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 11 mar 2015.

ministerial se transformou na Lei n.º 378, de janeiro de 1937, e, trouxe no n.º 39 desse mesmo projeto, a referência de que o Instituto teria “[...] a finalidade de ‘realizar pesquisas sôbre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos’” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 7, grifo nosso). Em 30 de julho de 1938, o Decreto-Lei n.º 580, definiu mais claramente os objetivos e o nome do novo órgão: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Segundo José Carlos Rothen (2008, p. 16), “[...] o Inep só foi efetivamente instalado quando as suas atividades foram vinculadas às do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)”. As atividades do Inep compreenderiam as seguintes categorias:

- I. DOCUMENTAÇÃO, histórica e ocorrente, de instituições educativas e das doutrinas e técnicas pedagógicas;
- II. INTERCÂMBIO com instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- III. PESQUISA sôbre todos os problemas atinentes à organização do ensino, método e processos pedagógicos;
- IV. INVESTIGAÇÕES no terreno da psicologia aplicada à educação e, particularmente, sôbre orientação e seleção profissional;
- V. ASSISTÊNCIA E COOPERAÇÃO TÉCNICA aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, mediante consulta ou independentemente dela;
- VI. DIVULGAÇÃO, por tôdas as formas, de conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas;
- VII. COOPERAÇÃO ESPECIAL com o D.A.S.P., em estudos ou quaisquer outras providências executivas, com respeito às atividades de seleção, especialização e readaptação dos servidores públicos da União;
- VIII. COORDENAÇÃO GERAL, de estudos, projetos e planos referentes às atividades educacionais do Ministério da Educação e Saúde (O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM SETE ANOS DE ATIVIDADES, 1945, p. 109, grifo do autor).

Ao justificar a criação do Instituto, o presidente Getúlio Vargas (1937-1945), em mensagem que acompanhou o projeto ministerial ao poder legislativo, assim se expressou:

não possui, ainda, o nosso país *um aparelho central destinado a inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações*, sôbre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos. É evidente a falta de um órgão dessa natureza, destinado a realizar trabalhos originais nos vários setores do problema educacional, e ao mesmo tempo, a recolher, sistematizar e divulgar os trabalhos realizados pelas instituições pedagógicas, públicas e particulares. Além disso, incumbir-sei-á de promover o mais intenso intercâmbio no terreno das investigações relativas à educação, com as demais nações em que êste problema esteja sendo objeto de particular cuidado da parte dos poderes públicos ou das entidades privadas (O INSTITUTO..., 1945, p. 97, grifo nosso).

Assinado pelo presidente Getúlio Vargas, o Decreto-Lei mudou o nome do Instituto Nacional de Pedagogia para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, orientou seu funcionamento como centro de estudos das questões educacionais em relação aos trabalhos do Ministério da Educação e Saúde, e, elencou como competências do Instituto:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) *promover inquéritos e pesquisas* sôbre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sôbre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissionais;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sôbre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e a prática pedagógicas (OS ESTUDOS..., 1956, p. 7, grifo nosso).

Além dessas funções, caberia também ao INEP o trabalho cooperativo com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) realizado por meio de estudos ou quaisquer outras providências executivas referentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação dos funcionários públicos da União. A DASP foi um dos órgãos centrais do governo do presidente Getúlio Vargas (ROTHEN, 2008). De acordo com o artigo “Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura” (1956, p. 9), o Inep nasceu com duplo objetivo: “[...] o de estudos educacionais e o de realizar orientação e seleção profissionais, resultando esta última tarefa sobretudo da cooperação que devia prestar ao D.A.S.P. [...]”.

O Inep seria subordinado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde e possuiria quatro seções técnicas: documentação e intercâmbio; inquéritos e pesquisas; psicologia aplicada; e, orientação e seleção profissional. Rothen (2008) afirma que o Inep acabou por assumir uma característica que não lhe foi idealizada: a de executor de políticas públicas. Entre as seções existentes no Inep, constava um serviço de biometria médica, uma biblioteca pedagógica e um museu pedagógico. De acordo com o documento intitulado “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

em sete anos de atividades” (1945), a seção de Inquéritos e Pesquisas realizaria levantamentos ocasionais ou periódicos na administração e na organização escolar brasileira. Os levantamentos periódicos seriam referentes aos seguintes itens:

- a) despesas com os serviços educacionais;
- b) remuneração dos professores quer do ensino oficial quer do ensino particular;
- c) construções escolares;
- d) localização de estabelecimentos de ensino;
- e) movimento de instituições auxiliares da escola, como caixas escolares, cooperativas, clubes de alunos, etc. (O INSTITUTO..., 1945, p. 114).

Manoel Bergström Lourenço Filho, professor de Psicologia Educacional, foi o primeiro diretor do Inep (1938-1946). Junto a três funcionários técnicos de educação, orientou os trabalhos a serem desenvolvidos pelas seções do Instituto. Assim, por exemplo, a Seção de Inquéritos e Pesquisas realizou os seguintes trabalhos:

- a) *sistematização de dados* sobre o movimento escolar, em todo o país, a partir de 1932, e coleta dos dados e informações possíveis em exercícios anteriores;
- b) prontuário especial do movimento do ensino, no quinquênio 1932-1936, em todos os seus graus e ramos;
- c) prontuário das despesas de educação, por parte dos Estados e dos municípios, segundo os respectivos orçamentos publicados para o exercício;
- d) estimativa da “área escolarizada”, e da “área de possível escolarização”, no país;
- e) plano para estudo da distribuição dos alunos por graus de ensino e grupos de idade (OS ESTUDOS..., 1956, p. 11, grifo nosso).

À Biblioteca Pedagógica coube, entre outras funções, a do “início do levantamento de catálogo de artigos constantes de publicações periódicas especializadas, em pedagogia, psicologia, sociologia e assuntos correlatos” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 12). Com isso, o Inep iniciou

[...] os primeiros passos no sentido da documentação da vida educacional brasileira, do intercâmbio e da publicação dos resultados das suas atividades, intensifica essas atividades, avultando entre elas a publicação da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” [...] (OS ESTUDOS..., 1956, p. 12).

As atividades de estudos e pesquisas estavam relacionadas ao ensino, como por exemplo, estudos da linguagem infantil e de literatura periódica destinada à infância e à juventude. No estudo dos fatos educacionais brasileiros, o Inep se

utilizou, sobretudo, dos dados estatísticos colhidos pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde (SEES). Com esses estudos, o Inep objetivou caracterizar o aspecto quantitativo da educação brasileira. Além disso, o Inep também visou a organização dos sistemas administrativos da educação em todos os Estados por meio de uma série de informes sobre esse assunto. Tais encaminhamentos foram dados por Manoel Bergström Lourenço Filho (1944, p. 7) a partir do seguinte conceito que tinha de educação:

devidamente considerada, a educação não se define, em termos autônomos; deve ser compreendida em função dos demais aspectos da vida coletiva. Para isso, há de ser situada num sistema político, numa organização econômica, numa estrutura religiosa, no conjunto, enfim, do plano de cultura, que lhe explique a origem e o destino, as condições de existência e as de sua continuidade e aperfeiçoamento.

Nessas bases é que convém propôr o problema da educação nacional. Função espontânea de transmissão e reconstrução de técnicas, valores, ideais e aspirações, dentro de cada grupo social, a educação adquire, no plano da Nação, a feição de um empreendimento de integração e equilíbrio desses grupos, para cuja compreensão nenhum aspecto da existência coletiva pode ser desprezado.

Nesta perspectiva, Rothen (2008, p. 20) afirma que Lourenço Filho, ao tratar dos benefícios trazidos pelos trabalhos realizados pelo Inep quanto ao aperfeiçoamento e ao alargamento do pensamento pedagógico brasileiro, cita que “[...] com a documentação, a pesquisa e a divulgação pedagógica o Inep contribuiu para que a sociedade tomasse consciência dos seus principais problemas sociais e revelou as conseqüências das políticas educacionais”. Ainda mais, Lourenço Filho teria afirmado, segundo Rothen (2008, p. 20), veementemente, “[...] que o Instituto divulgava os resultados de suas pesquisas sem a preocupação de agradar ou desagradar o poder estabelecido, o que realmente importava seria a informação à sociedade”.

De acordo com o documento “Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e cultura” (1956, p. 15), para Anísio Spínola Teixeira, diretor do Inep, no período de 1952 a 1964, o Instituto “[...] devia e podia cumprir sua missão de dar à política educacional do M.E.C. a base de estudos e pesquisas, necessária a um realismo operante de meios e uma inteligência esclarecida de fins e propósitos”. No discurso de posse, Anísio Teixeira (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1951, p. 77) declarou que:

as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em a (sic) nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e tôdas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil.

Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão dêsse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar.

Continua a declaração de Anísio Teixeira (OS ESTUDOS..., 1956, p. 15), que, em sua extensão demonstra o programa que para esse diretor deveria ter o Instituto:

cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso, principalmente qualitativo, se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

Tais inquéritos devem estender-se aos diferentes ramos e níveis de ensino e medir ou procurar medir as aquisições dos escolares nas técnicas, conhecimentos e atitudes, considerados necessários ou visados pela escola.

Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam, mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustrada de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional.

Se conseguirmos, porém, os estudos objetivos que aqui sugerimos, e sôbre êles fundarmos diagnósticos válidos e aceitos, não será difícil a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos. Os métodos de tratamento surgirão nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar. Em complemento, devermos chegar até o livro didático, compreendendo o livro de texto e o livro de fontes, buscando integrar nestes instrumentos de trabalho o espírito e as conclusões dos inquéritos procedidos.

Com tal planejamento, estaremos prosseguindo no estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação. Uso esta palavra – ciência – com extremo cuidado, porque, entre nós, dela se vem abusando, como não menos, da palavra técnica.

Esforçar-nos-emos por aplicar métodos objetivos e, quando possível, experimentais, mas tudo conduziremos com o sentimento profundo do caráter provisório do conhecimento, mesmo quando ou, talvez, sobretudo, quando científico. A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será

por êste modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Anísio Teixeira alegou que os funcionários do quadro permanente do INEP não podiam parar as atividades das quais o Instituto havia se incumbido anteriormente e porque, para tais atividades, necessitaria da cooperação de técnicos e especialistas em consideração aos diversos setores docentes e de estudos e pesquisas. Com isso Anísio Teixeira sugeriu a criação de um programa amplo e profundo de estudos e pesquisas no Inep sobre a situação do ensino médio e elementar no Brasil. A partir dessa ideia, o ministro da educação e cultura, Ernesto Simões da Silva Freitas Filho (1951-1953), (OS ESTUDOS..., 1956, p. 17), expôs ao presidente da república Getúlio Vargas (1951-1954), em carta datada de 21 de julho de 1952, os problemas enfrentados pelo Inep na realização de atividades de estudos e pesquisas:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, dêste Ministério, está empreendendo uma série de inquéritos e levantamentos da situação do ensino no país, para o fim de avaliar o seu rendimento e as condições de sua recente expansão.

Tais inquéritos educacionais exigem a elaboração de testes apropriados para medir a eficácia do ensino primário e o ensino secundário, o que envolve trabalho considerável a ser feito por laboratórios psicológicos e pedagógicos e a impressão de centenas de milhares de exemplares dos testes organizados. Além disto, ainda como trabalho preliminar, cumpre estabelecer escalas para o classificação das escolas de um e outro nível.

De posse desses instrumentos de medida e julgamento, o Instituto terá que fazer inquéritos em cada um dos Estados da Federação, para a aferição dos resultados escolares e a classificação dos seus estabelecimentos de ensino, de acôrdo com o grau em que atingem os respectivos objetivos, aplicando os testes em algumas centenas de classes e dezenas de milhares de alunos de cada Estado.

Para a realização dêsse amplíssimo projeto de levantamento da situação educacional do país, o Instituto cogita de elaborar êle próprio as escalas de classificação dos estabelecimentos de ensino, de contratar com a Faculdade de Filosofia, pelo seu departamento de educação dos testes e medidas para o ensino primário e para cada uma das matérias do ensino secundário, e de organizar equipes de técnicos para aplicá-los em cada um dos Estados.

Os resultados dos inquéritos serão apresentados, com efeito, por unidade da Federação, constituindo, tanto quanto possível, um retrato veraz e completo da situação educacional local.

Como sabe Vossa Excelência, inquéritos semelhantes relativos ao ensino superior estão sendo projetados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Desta sorte, deverá ter o I.N.E.P. todo o ensino do país levantado e estudado, podendo a Nação apreciar, por um lado, a grandeza do seu esforço, e, por outro, as deficiências e dificuldades de uma expansão levada a efeito, em muitos casos, com apreciável perda de padrões.

Essa tomada de consciência está a impor-se ao país, por todos os motivos, já devidamente analisados em documentos oficiais dêste Ministério, mas,

ainda mais se faz imprescindível diante da nova lei de diretrizes e bases, em curso no Congresso, e que determinará mudanças na administração do ensino, passando a competir à União deveres novos de assistência técnica e financeira dos sistemas escolares estaduais. Essa assistência não se poderá exercer convenientemente sem um conhecimento cabal da situação a ser ajudada e estimulada pelos auxílios técnicos e financeiros da União. Não sendo possível, com os recursos orçamentários do I.N.E.P., levar adiante, em todo o país, o plano de estudos e investigação referido, venho sugerir a V. Exa. a organização de uma campanha “extraordinária de educação” destinada a proceder aos levantamentos e inquéritos em cada um dos Estados da Federação, em relação ao ensino primário, secundário, industrial, comercial e normal, público e particular, podendo a Campanha fazer acôrdos, contratos e convênios com organizações técnicas e de ensino e com especialistas que possam cooperar com os seus desígnios, bem como agir diretamente para conseguir os seus objetivos.

Esses motivos expostos pelo ministro da educação e cultura, Ernesto Simões foram aprovados pelo presidente da república Getúlio Vargas, que traçou as instruções acerca de seus objetivos essenciais e qual seria o plano geral de trabalho por meio da Portaria n.º 160, de 26 de março de 1953. A campanha foi denominada Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), como ficou conhecida no momento de sua criação pela Portaria n.º 3, de 1º de abril de 1953. Anísio Teixeira cuidou de sua instalação já no primeiro semestre daquele ano. Segundo Rothen (2008, p. 21) “o ponto de partida de Anísio Teixeira foi o diagnóstico de que a sociedade brasileira estaria em um período de intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, de que havia uma defasagem do ensino oferecido em relação às necessidades sociais”. Rothen (2008, p. 21) afirma que três princípios eram caros a Anísio Teixeira:

O primeiro defendia que a construção de propostas educacionais deveria ter como fundamento o conhecimento científico, a experimentação; seria necessário realizar inquéritos sobre as práticas educacionais e, com base em amostras bem planejadas, verificar se os objetivos educacionais estariam sendo atingidos. O segundo, que as experiências realizadas seriam muito mais importantes do que as leis, e, assim, o ponto de partida da análise e a elaboração de propostas não poderiam ter como princípio a legislação estabelecida e muito menos a preocupação de criar uma nova – o mais importante seria a prática. O terceiro consistia na defesa intransigente da autonomia escolar; para Anísio Teixeira, cada uma das escolas deveria ter a liberdade de fazer experiências próprias – em outras palavras, todas as análises e políticas educacionais deveriam buscar e respeitar a diversificação.

O documento básico da CILEME informa que, a partir daquela data, o INEP procederia a um amplo inquérito acerca da escola elementar e do ensino médio no Brasil. A Campanha revelaria a realidade da situação educacional com intuito de

prever seu desenvolvimento, mantê-lo ou corrigi-lo. Estenderia “[...] sua análise a certas pesquisas de natureza social, de modo a compreender os efeitos do meio sobre a escola e a projeção da escola sobre o meio” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 20). Tais inquéritos seriam destinados “[...] à verificação objetiva da situação atual do ensino médio e elementar e à avaliação da eficiência da rede de instituições escolares e administrativas que têm como finalidade proporcionar educação adequada às crianças e jovens, em todo o território nacional” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 20). O artigo citado traz também que, nesse caso, “não se trata de fazer levantamentos de tipo estatístico, englobando a totalidade dos elementos considerados”, mas que a CILEME visou “[...] a utilização de dados já obtidos para o adequado planejamento de seus empreendimentos ou para acentuar certos aspectos interessantes que não tenham sido ainda focalizados de modo adequado” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 20).

A CILEME teve como alvo central a escola que englobou, além dos aspectos materiais e estatísticos, objetivos reais e o funcionamento almejado por meio de uma série de projetos que seriam coordenados no intuito de abarcar, progressivamente, o programa geral da Campanha. As publicações da CILEME constituiriam documentos descritivos e críticos das instituições escolares, além de serem subsídios para a elaboração do pensamento educacional brasileiro. Assim, por exemplo, a CILEME desenvolveu projetos como: “aspectos gerais da educação média e elementar”, que teve como objetivo a “tomada de contato com a situação geral do ensino médio e elementar nas diversas unidades da federação” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 25).

Também de competência do Inep, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), criada em 14 de julho de 1952, foi dirigida pelo ministro da educação e cultura e teve como principal objetivo “[...] estabelecer as bases para a elaboração de manuais que fôssem verdadeiros guias para o professor secundário” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 29). Em fins de 1953, Anísio Teixeira, motivado pela necessidade de sistematizar as informações obtidas pela CILEME, pela CALDEME e por alguns setores do Inep, apontou a necessidade de organizar um centro de documentação pedagógica no próprio instituto. Esse centro deveria agrupar as atividades de pesquisas e de estudos nele desenvolvidas em inter-relação consubstanciada em documentos adequados que divulgariam os resultados obtidos. Assim, a Portaria n.º 32, de 11 de novembro de 1953, criou: a Seção de Documentação e Intercâmbio (SDI); a Seção de Inquéritos e Pesquisas (SIP); a

Seção de Organização Escolar (SOE); a Seção de Orientação Educacional e Profissional (SOEP); a Biblioteca Pedagógica Murilo Braga (BPMB); a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*; e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Com tais seções, o INEP tornou-se um Centro de Documentação Pedagógica.

Quando o Centro de Documentação Pedagógica se tornou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, “[...] estêve sempre presente a idéia de que não era possível estudar a educação brasileira e seus problemas, sem considerar, ao mesmo tempo, tôda a realidade nacional, em seus múltiplos aspectos”. Rothen (2008, p. 21) afirma que

Anísio Teixeira, sintonizado com o seu tempo e com a visão desenvolvimentista, compreendia que o grande problema a ser enfrentado pela sociedade brasileira seria a construção de uma escola que, por um lado, atendesse às demandas de uma sociedade em pleno avanço tecnológico e, por outro, fosse um instrumento da democracia.

A diretoria do Inep constatara que esse Instituto “[...] deveria enveredar também pelo campo das ciências sociais, às quais pediria os estudos básicos, necessários a uma formulação de política educacional” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 35). O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) exerceria a função de coordenação de pesquisas e estudos relacionados à educação no Brasil. Rothen (2008, p. 23) afirma que, com a criação do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPEs), o Inep “[...] destinava-se a ser o centro aglutinador da intelectualidade que pensava e pesquisava a educação brasileira”.

No final da década de 1970, o Inep deixou de ser um órgão destinado à investigação na área da educação e se tornou um financiador de pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica. Isso se deveu à expansão dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Contudo, no governo do presidente José Sarney (1985-1990), o Inep deixou de fomentar a pesquisa na área da educação e tornou-se um órgão assessor do governo, deixou de desenvolver pesquisas científicas para o conhecimento da realidade educacional e passou a desenvolver pesquisas para assessorar a administração pública. O Inep deixou de financiar pesquisas, mas, direcionou suas produções editoriais, como por exemplo, a *RBEP*, à publicação de matérias da comunidade acadêmica (ROTHEN, 2008).

Em 1997 o Inep foi transformado em uma agência de avaliação. Com isso, o contato com a comunidade acadêmica foi retomado, “[...] primeiro, na busca dos pesquisadores de apoio para publicações, segundo, ao acolher membros da academia para a coordenação das avaliações e, terceiro, ao disponibilizar os resultados das avaliações e organizar e divulgar informações sobre a educação” (ROTHEN, 2008, p. 24). Em reflexão sobre os 70 anos do Inep em 2008, Rothen (2008, p. 25) assim o caracterizou: “[...] o Inep é um órgão que tem por vocação a pesquisa, a documentação e a disseminação da informação educacional, mas que, para exercer essa vocação, paga o tributo de executar política pública”.

3.2 A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

Foi Anísio Teixeira quem primeiro se referiu à necessidade de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em seu discurso de posse como diretor do Inep, em 1952. Mas, foi somente em 28 de dezembro de 1955, que o Decreto n.º 38.460, assinado pelo presidente da república Nereu de Oliveira Ramos (11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956), criou o referido centro de pesquisa em educação. O cabeçalho do Decreto n.º 38.460 expõe os motivos da criação do Centro:

[...] a necessidade de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de meios adequados à pesquisa educacional em tôda a extensão do território brasileiro, para melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal [...] (OS ESTUDOS..., 1956, p. 47).

Além do CBPE, com sede no Rio de Janeiro, o Decreto instituiu também centros regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Todos esses centros eram subordinados ao Inep/Ministério da Educação e Cultura. Eram objetivos dos Centros:

I – pesquisa 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;

II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

III – elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV – treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (OS ESTUDOS..., 1956, p. 48).

A política institucional do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais resultaria da pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional. As diretrizes adotadas pelos Centros para o alcance de tais fins e objetivos foram:

a) A análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país, impõe-se como tarefa básica, que representará verdadeira tomada de consciência dos problemas emergentes desse processo.

b) Concebida a escola como fator de progresso ou de reajustamento, ou de influência que deve ser canalizada no sentido traçado pelo desenvolvimento do sistema social em causa, as diretrizes de uma política educacional exigem fundamentação, para a qual os estudiosos de educação e de ciências sociais podem e devem contribuir.

c) As relações entre a educação e a sociedade devem ser consideradas nos seus aspectos dinâmicos, e, portanto, o objeto da análise é o próprio processo em desenvolvimento dentro de situações concretas globais, e não os seus produtos formais ou os elementos decorrentes.

d) A reestruturação do ensino brasileiro, para que a escola possa servir a todos como agência de transmissão do patrimônio cultural e da sua própria harmonização, deve constituir o alvo principal das atividades do Centro, encarando-se a educação como um dos fatores que devem ser utilizados, até onde for possível, no processo de aceleração, correção ou equilíbrio do desenvolvimento da sociedade brasileira.

e) A pesquisa em ciências sociais, realizada dentro do Centro, deve subordinar-se, em princípio, aos interesses e objetivos da ação educacional.

f) A pesquisa em ciências sociais deve ser explorada amplamente, para que seja possível obter conhecimentos positivos sobre as condições de existência na sociedade brasileira e sobre o modo de integração e de funcionamento do sistema escolar dentro dela.

g) A pesquisa educacional deve ser explorada de maneira que permita o aproveitamento regular dos resultados da pesquisa em ciências sociais, sempre tendo em vista as possibilidades de ajustar o sistema educacional às condições de existência e às exigências de desenvolvimento econômico, social e cultural das diversas regiões do país.

h) Os resultados da pesquisa em ciências sociais e da pesquisa educacional servirão para elaborar os fundamentos da política educacional, ou de orientação para reformas específicas, ou programas restritos de alteração do sistema educacional.

i) O estudo da organização da escola, nos diversos níveis, se fará tendo em vista ajustá-la às descobertas da investigação científica e às necessidades do meio social ambiente (OS ESTUDOS..., 1956, p. 51).

O Centro Brasileiro e os Centros Regionais teriam duas divisões de pesquisa: a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). A DEPS seria responsável pela:

[...] realização de estudos e pesquisas que conduzam ao conhecimento da cultura e da sociedade brasileira e de seu desenvolvimento, em conjunto e em cada região do país, a fim de permitir a compreensão mais ampla e profunda que fôr possível dos fatos educacionais em suas relações com a vida social, de acôrdo com o que foi estabelecido na definição de fins e objetivos do C.B.P.E. (OS ESTUDOS..., 1956, p. 54).

A DEPS, para realização de suas tarefas científicas, se valeria das contribuições de disciplinas como a sociologia, a psicologia social, a antropologia, e, entre outras, a economia. A DEPE teria como função “[...] o levantamento de um quadro completo satisfatório do estado atual da educação brasileira em todos os níveis e ramos, bem como em tôdas as regiões do país” (OS ESTUDOS..., 1956, p. 55). Além destas divisões de maior importância, os Centros teriam também a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

Gilberto Freyre (1962, p. 153) cita o livro intitulado *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro* de Maria José Garcia Werebe e afirma que

[...] a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais (o Brasileiro e cinco regionais) veio dar nôvo impulso às investigações no campo da educação sendo que, até o momento, êsses centros já realizaram alguns trabalhos de valor que oferecem elementos para o conhecimento científico de vários aspectos da realidade escolar brasileira.

Nas orientações do Programa do CBPE para os anos de 1956 e 1957, encontra-se traçado um plano geral com os seguintes princípios:

1. A característica que distingue o Centro é a importância que dá à contribuição potencial das ciências sociais para a solução dos problemas educacionais no Brasil.
2. Só devem ser estimulados pelo Centro aquêles aspectos das pesquisas, no campo das ciências sociais, que tragam uma contribuição nesse sentido. Do mesmo modo, as investigações educacionais encorajadas pelo Centro devem levar em especial consideração os aspectos e as aplicações sociais.

3. O programa de pesquisas do Centro não deve espalhar-se por muitos campos diferentes; ao contrário, deve ser unificado e integrado, concentrando-se em um determinado tema ou tópico de maior importância.
4. Em condições excepcionais, podem-se iniciar projetos que não se enquadrem no tema principal, mas que sejam considerados como uma contribuição às finalidades gerais do Centro.
5. Dentro do arcabouço do tema principal, os projetos de pesquisa a serem empreendidos podem incluir alguns que necessitem muito tempo (a longo prazo, até dois anos) para serem concluídos, mas deve-se procurar chegar a um acordo sobre alguns projetos cujos resultados estejam prontos dentro de período relativamente curto (a curto prazo, seis meses a um ano) (ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA DO CBPE PARA 1956 E 1957, 1956, p. 5).

Assim, por exemplo, o tema principal para o Programa do CBPE para os anos 1956 e 1957, foi expresso da seguinte maneira: “- Até que ponto o sistema educacional brasileiro, considerado do ponto de vista da organização, conteúdo e método, satisfaz as exigências em mudança e as necessidades sentidas do povo brasileiro” (ORIENTAÇÃO..., 1956, p. 5).

Ao tratar de filosofias da educação e da pesquisa educacional, Jayme Abreu (1958, p. 71) afirmou que, no Brasil, começava-se a atribuir considerável significação à pesquisa educacional para as atividades e para os programas dos Centros. Além dessa importância, Abreu cita Gurvitch quando esse autor afirma que “[...] tarefa do professor não apenas consumir os resultados, mas participar da pesquisa educacional [...]”, pois, “[...] a pesquisa educacional corre o risco de se tornar cega e vã, por falta de junção entre *teoria* e pesquisa” (GURVITCH *apud* ABREU, 1958, p. 73).

3.3 As primeiras publicações sistematizadas sobre pesquisa educacional

As publicações mais sistemáticas acerca da pesquisa educacional no Brasil são encontradas, expressivamente nos periódicos governamentais: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, com criação sugerida pelo ministro Gustavo Capanema ao primeiro diretor do Inep Manuel Bergström Lourenço Filho e editada pelo Inep e na revista *Educação e Ciências Sociais*, criada por Darcy Ribeiro e editada pelo CBPE, ambas instituições vinculadas ao Ministério da Educação. O

Inep, segundo Gustavo Capanema (1944), teria como objetivo ser o centro nacional de observações e pesquisas na área da educação.

Capanema (1944, p. 3) em apresentação ao primeiro número da *RBEP* afirma que, em 1944, já existia um rol numeroso de revistas periódicas educacionais. Contudo, dentre essas, o papel da *RBEP*, para Capanema (1944, p. 3), seria “[...] reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país”. Segundo Rothen (2008, p. 16), “a Rbep não foi apenas uma revista editada pelo Inep; foi um dos seus instrumentos de luta, ou seja, a sua principal tribuna na defesa da educação pública brasileira”.

O então ministro da educação, Gustavo Capanema (1934-1945) destaca que, na área da educação, não seria mais admissível que as “[...] as preocupações teóricas se limitassem à divulgação de idéias pedagógicas gerais, tornadas lugares comuns na presente fase da história da educação nova no mundo [...]” (CAPANEMA, 1944, p. 3). Diante desse quadro, Capanema (1944, p. 3) reconhece:

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.

Nesse sentido, a *RBEP* seria:

[...] um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país (CAPANEMA, 1944, p. 4).

Na oportunidade da criação da *RBEP*, os editores da revista destacaram três tendências dominantes no movimento educacional:

[...] a de expansão geral da rede escolar do país; a de acentuado aumento de matrícula nos ramos de ensino do segundo grau, ou daqueles destinados à juventude; e, enfim, a de fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas de organização pedagógica (RBEP, 1944, p. 5, grifo do autor).

Essas três tendências corporificaram “[...] *o ideal de maiores oportunidades para todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educação [...]*” e afirmam “[...] *a consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola*” (RBEP, 1944, p. 5, grifo do autor). Essas tendências segundo a RBEP (1944, p. 5, grifo do autor), foram:

[...] facilmente apuradas à vista dos índices estatísticos, ao exame das providências de govêrno, e confirmadas, ainda, na agitação de idéias pela imprensa e pelo livro, desenvolveram-se ao influxo da sadia política de reconstrução do país, instaurada em 1930.

Esse movimento teria sua expressão definida e teria sido coordenado pelo Ministério da Educação por meio de “[...] *seus trabalhos de reforma, suas realizações e estudos, suas pesquisas e publicações*” (RBEP, 1944, p. 5, grifo do autor). Constatados os grandes feitos do Ministério da Educação e Saúde Pública,

já se fazia sentir, no entanto, entre estas, a falta de um periódico de cultura pedagógica, para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento, e registro de suas progressivas conquistas (RBEP, 1944, p. 5, grifo do autor).

A RBEP teria também como um de seus objetivos “[...] *congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação*” (RBEP, 1944, p. 5, grifo do autor). Rothen (2008, p. 23) afirma que os editoriais da RBEP “[...] defendiam que as ações educacionais tinham de ser condicionadas por um planejamento educacional mais amplo, que, por sua vez, estaria inserido dentro de um projeto de país”. A RBEP teria como uma de suas funções servir ao registro de resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério da Educação e Saúde Pública, dados estatísticos, textos de lei, decisões administrativas relevantes, estudos de aplicação com intuito de difundir normas de orientação pedagógica, notas bibliográficas, informes e artigos da imprensa.

A RBEP não se restringiria a divulgar somente os assuntos relacionados ao INEP, mas, a desenvolver amplo programa com a colaboração de especialistas de todo o Brasil:

com êste propósito é que se apresenta esta publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade

pública em matéria educacional; para dar reflexo às idéias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos do ensino; para registrar enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social (RBEP, 1944, p. 6, grifo do autor)

Na apresentação do primeiro número da revista, a *RBEP* (1944, p. 6, grifo do autor) traz ainda a afirmação do então presidente da república, Getúlio Vargas (1937-1945): “[...] ‘é na educação que havemos de encontrar sempre o mais poderoso instrumento para fortalecer a nossa estrutura moral e econômica’, e, assim, que, ‘todo o nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro’”.

A temática da estatística educacional está presente em alguns números da *RBEP*⁵. Germano Jardim (1944), do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, informa que, a anteriormente denominada Diretoria Geral de Estatística, Informações e Divulgação, passou a se chamar Serviço de Estatística da Educação e Saúde. O objeto de estudo deste serviço, em consideração com a classificação do ensino estabelecida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, seria “[...] a organização administrativa do sistema educacional, o efetivo dos estabelecimentos de ensino e o respectivo aparelhamento, bem como o movimento didático” (JARDIM, 1944, p. 363).

Já no primeiro ano de publicação da *RBEP* foi publicado um artigo sobre a pesquisa educacional. O artigo intitulado “A pesquisa na educação” é de autoria do americano Carleton Washburne, do Departamento de Educação de Winnetka, Estados Unidos. Segundo Washburne (1944, p. 63), “para que [da educação] façamos uma ciência exata e uma arte prática, teremos que observar e registrar os fatos, de modo sistemático e sem preconceitos; teremos também que realizar experiências sob controle objetivo, seguramente estabelecido”. Para Washburne (1944, p. 68) os elementos da educação seriam a criança e a sociedade e as investigações em educação deveriam “[...] encarar o trabalho da própria escola”. Para o estudo científico da escola, dever-se-ia:

[...] estabelecer *escolas experimentais*, escolas de investigação, com autonomia para que pesquisem, e tenham à mão o material necessário. Essas escolas devem ser “laboratórios” em relação a todas as demais escolas, e para a orientação geral dos planos pedagógicos. O que descobram deve ser logo publicado, e utilizado no ensino das escolas

⁵Números e anos de publicação: 3/1944; 5/1944; 11/1945; 21/1946; 31/1947; 35/1949.

normais e institutos pedagógicos, onde novos professores estejam sendo preparados.

Medidas objetivas e científicas devem ser aplicadas em cada fase do trabalho. [...]

Devemos, pois, examinar nosso trabalho com espírito estritamente científico, e, por isso, usando de medidas objetivas (WASHBURNE, 1944, p. 68, grifo do autor).

Quanto às primeiras publicações do *CP*, o artigo de Aparecida Joly Gouveia que inaugurou a revista, em julho de 1971, foi também publicado em outros periódicos. Em levantamento acerca da pesquisa educacional foram encontradas publicações em língua portuguesa e espanhola nas seguintes revistas: revista “*La Educación*” publicada pela *Unión Panamericana*, ano XV, números 56-58, referente aos meses de janeiro a dezembro do ano de 1970, com o título “*La investigación educativa en el Brasil*” (GOUVEIA, 1970); “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, volume 55, número 122, referente ao trimestre de abril/junho de 1971, com o título “*A pesquisa educacional no Brasil*” (GOUVEIA, 1971a); “*Revista del Centro de Estudios Educativos*”, publicado pelo *Centro de Estudios Educativos*, volume I, número 4 de 1971, com o título “*La investigación educacional en Brasil*” (GOUVEIA, 1971b).

Os conselheiros editoriais da revista *La Educación*, da Organización de los Estados Americanos (OEA), Guillermo Nannetti, Pedro A. Cebollero, Francisco Céspedes, Fernando Romero y David Heft (OEA, 1956b, s/p, grifo do autor) apresentaram a revista *La Educación*, primeiro número de janeiro de 1956, como a que “[...] se ocupará de informar y comentar actividades, problemas y publicaciones de carácter educativo que interesen a los maestros y profesores de América. Servirá a éstos de vínculo, difundirá sus experiencias y también atenderá sus consultas”.

A revista *La Educación* era de responsabilidade da *Secretaria General da União Panamericana* (OEA), especificamente do *Departamento de Asuntos Educativos* com sede em Washington, D. C.. No ano de criação da revista o diretor foi Luis Reissig com correspondentes em: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico, Peru, República Dominicana, Uruguai, Venezuela. O correspondente no Brasil era o professor Jayme Abreu, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com sede, à época, no Rio de Janeiro.

A criação da revista foi uma recomendação da Décima Conferência Interamericana ocorrida em Caracas, em março de 1954: “*publicación de una revista*

que contribuya a orientar, con sentido interamericano, a los educadores de América y facilite el intercambio de información entre los organismos encargados de la obra educativa” (OEA, 1956a, p. 1, grifo do autor). As características principais da revista seriam: “1. Informar qué se hace y se piensa sobre educación en América. 2. Estudiar problemas y hechos relacionados con la orientación, la práctica, la doctrina, los métodos, los planes, los programas, etc. de enseñanza en América” (OEA, 1956a, p. 1, grifo do autor).

O artigo de Gouveia (1971) foi publicado em um número especial sobre “*La Investigación Educativa*”. Na apresentação do dossiê, o Conselho Editorial da revista *La Educación* afirma que “en los últimos años se ha venido presenciando un progreso acelerado en la metodología de las investigaciones sociales en general, y un refinamiento en especial de los procedimientos aplicables al ramo de los estudios pedagógicos” (OEA, 1970, p. 5, grifo do autor). O Conselho Editorial reconhece interesse crescente dos países latino-americanos pela investigação pedagógica (conforme denominaram os conselheiros). Na perspectiva desses conselheiros, tal interesse parecia apoiar-se numa nova consciência de que os problemas educacionais corresponderiam a situações locais, nacionais e temporárias que deveriam ser analisadas continuamente pelos educadores de cada país.

Os problemas identificados pelos conselheiros editoriais deste número da revista foram:

[...] se reconoce la necesidad de mejorar tales estudios en la facultades de educación, tanto entre el personal académico como entre los estudiantes avanzados la tarea de preparar tesis de graduación.

Al mismo tiempo que se identifica la necesidad por mejorar los estudios relacionados con las ciencias de la educación, se manifiesta la urgencia de preparar personal capacitado para las actividades relacionadas con la investigación educativa. Con este fin se celebran seminarios y se dictan cursillos, a la vez que aumentan las solicitudes de asistencia técnica para tal menester. Presenciamos incluso el establecimiento de organismos particulares en algunos países latinoamericanos con la finalidad de investigar y dar a conocer los problemas nacionales en esta materia (OEA, 1970, p. 5, grifo do autor).

Ainda na apresentação do número especial sobre “*La Investigación Educativa*”, os conselheiros destacam que em diversas reuniões nacionais e internacionais tem-se sublinhado a necessidade de se organizar apropriadamente os

serviços de pesquisa educacional⁶. Citam também a Declaração dos Presidentes da América, ocorrida em 1967, que propuseram expressamente: “*desarrollar la investigación y experimentación educativas*”, capítulo V, artigo 2. A pesquisa educacional foi também uma das regras mais importantes do Programa Regional de Desenvolvimento Educativo.

⁶ Os conselheiros editoriais denominam de Investigação Educativa. Contudo, utilizaremos a exemplo, a tradução feita por Gouveia (1971) de pesquisa educacional.

4 O DEBATE SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL (1971-2014)

A pesquisa educacional é temática significativamente tratada por periódicos científicos da área da educação. Assim, por exemplo, na inauguração do periódico científico *Cadernos de Pesquisa* (FCC), essa foi a temática tratada pela socióloga Aparecida Joly Gouveia. O *CP* viria a receber, no ano seguinte, o subtítulo “*Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*” para demarcar sua missão.

Nos 46 anos de história de publicação do *CP* encontramos inúmeros estudos e pesquisas que tratam da pesquisa educacional. Nesse capítulo apresentamos algumas considerações sobre estudos com periódicos, sobre o Sistema Qualis/CAPES de avaliação e classificação de periódicos, sobre alguns periódicos da área da educação que publicaram artigos sobre a pesquisa educacional, mais especificamente, sobre o debate teórico-metodológico realizado por autores que publicaram seus estudos e pesquisas no *CP*.

4.1 Periódicos científicos como objeto/fonte da pesquisa educacional

Os periódicos científicos são canais muitos utilizados para a comunicação de pesquisas científicas. A partir da década de 1990 a hierarquização e avaliação de revistas científicas tornaram-se frequentes. Não somente os periódicos como também cursos de graduação, programas, produção intelectual e eventos são avaliados e hierarquizados. Essa hierarquização influencia as decisões por parte dos órgãos de fomento quanto ao julgamento de projetos, de concessão de bolsas de estudos e à avaliação dos cursos de pós-graduação.

As revistas científicas são consideradas, segundo Suehiro, Cunha, Oliveira e Pacanaro (2007, p. 327), “[...] importantes canais de comunicação formal da ciência” e possibilitam diálogo científico nacional e internacional. Suehiro et al (2007, p. 329) afirmam que uma das principais funções das revistas científicas é o registro da produção intelectual e dos avanços do conhecimento e que “[...] nos artigos de periódicos estão as informações mais utilizadas para a fundamentação dos artigos científicos”.

A título de exemplo de estudos sobre e com periódicos, em estudo sobre a produção científica da revista “*Psico*” (USF), no período de 1996 a 2006, Suehiro et al (2007, p. 329) estabeleceram alguns critérios de definição de itens pesquisados:

[...] (a) a quantidade de volumes publicados por ano e a média de publicações por ano; (b) a distribuição do tipo de trabalho (relato de pesquisa de campo, relato de pesquisa documental ou manuscrito teórico); (c) a distribuição da produção por origem (Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, parcerias regionais, internacionais e parcerias nacionais e internacionais); (d) a natureza da autoria (individual ou múltipla), bem como, (e) o gênero dos autores, (f) a quantidade e a distribuição por temas de avaliação; (g) as palavras contidas no título do trabalho e, por fim, (h) o número e (i) a etapa de escolarização dos participantes.

Em nosso estudo, consideramos, conforme afirmamos acima, os artigos publicados pelo *CP* no período de 1971 a 2014. Nossa metodologia foi iniciada na identificação, seleção e análise de todos os artigos com o descritor pesquisa educacional e similares. Também selecionamos e analisamos os artigos dos treze (13) periódicos citados para apresentarmos o debate sobre a PE no Brasil mediante as publicações feitas por periódicos classificados com estrato A1.

4.2 A avaliação trienal da Capes e o Qualis-Periódicos

No ano de 2013, a Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) divulgou a Avaliação Trienal (2010-2012) das diversas áreas do conhecimento, e, junto dessas, da área de educação. No mês de junho de 2013 compunham a área de educação: 143 programas, sendo esses 62 com cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos; 58 com cursos de mestrado acadêmico; e 23 com cursos de mestrado profissional. Ao todo são 120 cursos de mestrado acadêmico; 62 cursos de doutorado; e 23 de mestrado profissional. Em comparação com as avaliações trienais anteriores (2004-2006; 2007-2009), houve “[...] uma ampliação quantitativa superior à tendência que vinha sendo apresentada [...]” (CAPES, 2014, p. 4).

A melhoria dos programas foi também qualitativa. A CAPES (2014) atribui as melhorias na área da educação tanto à consolidação quanto às reestruturações, como: maior organicidade dos programas de pós-graduação, melhoria dos níveis de

produção, e maior qualificação dos veículos de publicação das produções em implantação na última década. A organização das linhas de pesquisa é praticamente a realidade de todos os programas o que “[...] possibilitou uma maior institucionalização da pesquisa na pós-graduação, o que tem gerado efeitos positivos tanto em relação à produção docente quanto discente” (CAPES, 2014, p. 4).

Tais melhorias levaram à ampliação dos índices de produção bibliográfica docente na área. Apesar de vincular-se, em sua maioria, em livros (integrais ou coletâneas), em âmbito nacional e internacional, é significativa também a ampliação da produção em periódicos científicos nacionais: três vezes mais nos últimos dez anos (CAPES, 2014). O destaque é para o fato de que os periódicos da área da educação aprimoram a gestão editorial, garantem maior circulação e incrementam suas indexações.

São considerados requisito e orientação comuns para propostas de cursos novos, sejam de mestrado - profissional ou acadêmico - ou de doutorado: a existência, entre outros requisitos, de periódicos reconhecidos pela área. A produção intelectual e técnica também é avaliada pela CAPES. Assim, por exemplo, as orientações para os cursos de doutorado acadêmico, são:

- a) A avaliação individual e conjunta do corpo docente tomará por base os últimos três anos e levará em consideração a produtividade em atividades de pesquisa, sobretudo publicações qualificadas, tais como: artigos em periódicos, livros e capítulos de livro e trabalhos completos em anais.
- b) Todos os docentes do corpo permanente credenciados para o curso de Doutorado deverão apresentar, nos últimos três anos, o total de pelo menos 6 (seis) publicações qualificadas, conforme especificado no item 5a.
- c) Todos os docentes do corpo permanente deverão apresentar, pelo menos 3 publicações nos últimos três anos, classificadas pela Área, no mínimo, como B 2 (periódico) ou L2 (livro ou capítulo de livro) (CAPES, 2014, p. 13).

Além dessas orientações, a CAPES (2014) especifica que as publicações contabilizadas são aquelas que possuam ISBN, para livros e anais de eventos, e ISSN para periódicos.

A CAPES (2014) no Qualis Periódicos apresenta um roteiro para a classificação de livros, eventos, produtos técnicos e os critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O Qualis-Periódicos classifica as revistas com base nos perfis definidos com critérios

comuns da área de Ciências Humanas e de dados de indexação em bases nacionais e internacionais quando disponíveis.

O Quadro 07 traz, por exemplo, o estrato e a definição utilizada pelo Qualis-Periódicos da CAPES (2014) para o periódico qualificado como A1.

Quadro 7 – Estrato e definição utilizada pelo Qualis-Periódicos

Estrato	Definição
A1	Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e <i>online</i> . Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelos menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquele que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Constar de bases de indexação, dentre elas o SciELO/SciELO Educa (se brasileiras).

FONTE: CAPES, 2014, p. 20 (Versão adaptada).

Na Avaliação Trienal (2010-2012), a CAPES (2014) apresenta considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional. Neste item, a CAPES (2014) informa que a internacionalização da área da educação é desenvolvida em torno de alguns eixos. O primeiro eixo é publicações em livros e em periódicos internacionais: “trata-se de resultados de pesquisas individuais ou de grupos de professores e pesquisadores publicados em periódicos internacionais de qualidade” (CAPES, 2014, p. 34). As publicações em livros e artigos periódicos também é citada como caracterização da internacionalização e do desenvolvimento de pesquisas das Instituições de Ensino Superior e de outras atividades dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Ressaltamos que a classificação em Estrato A1 é referente a Área de Educação. Assim por exemplo, o periódico científico *CP* da FCC, recebe, nas diversas áreas de avaliação, diferentes classificações como demonstramos no Quadro 08.

Quadro 8 – Avaliação Qualis 2014 do periódico científico Cadernos de Pesquisa nas diferentes áreas

Avaliação Qualis 2014		
Título da Revista	Área de Avaliação	Classificação
Cadernos de Pesquisa (FCC)	Educação	A1
	Antropologia/Arqueologia	A2
	Ciência Política e Relações Internacionais	A2
	Sociologia	B1
	Economia	B2
	Saúde Coletiva	B3

BRASIL. **Periódicos Qualis**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 22 nov. 2016. Adaptado pela pesquisadora.

Assim, por exemplo, os seguintes periódicos científicos também foram classificados com estrato A1 nas diferentes áreas: “*Ciência e Educação*” e “*Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*” na área de Ensino; “*Educação & Realidade*” na área de Artes/Música; “*Educação & Sociedade*” nas áreas de História e de Sociologia; “*História, ciências, saúde-Manguinhos*” nas áreas de Sociologia, de História e Interdisciplinar; “*Revista Brasileira de Educação*” área de História.

Para demonstrarmos a visibilidade dos periódicos científicos que estudamos, informamos que o Google Acadêmico, considerado pela CAPES uma Base de Dados, apresenta um ranking (de 01 a 100) das principais publicações em português. Dessas, citamos no Quadro 09 somente os periódicos que estudamos.

Quadro 9 – Ranking das 100 publicações mais citadas no Google Acadêmico

Principais Publicações – Português		Índice h5 ⁷	Mediana h5 ⁸
22.	Revista Brasileira de Educação	17	32
23.	Educação e Pesquisa	17	26
68.	Cadernos de Pesquisa	13	22
77.	Educar em Revista	13	17
78.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	13	17
82.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	13	16
91.	Ciência & Educação	12	17

GOOGLE ACADÊMICO. Principais publicações – português. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=top_venues&hl=pt-BR&vq=pt>. Acesso em: 23 nov. 2016.

Por fim, ressaltamos que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), elaborou o Diretório de periódico em educação do

⁷ O índice h5 é o indexador h dos artigos publicados nos últimos cinco anos passados. Trata-se do maior número h de uma publicação, em que h artigos publicados de 2011 a 2015 tenham sido citados no mínimo h vezes cada. FONTE: GOOGLE ACADÊMICO. Principais publicações – português. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=top_venues&hl=pt-BR&vq=pt>. Acesso em: 23 nov. 2016.

⁸ A mediana h5 de uma publicação consiste na média de citações para os artigos que compõem seu índice h5. GOOGLE ACADÊMICO. Principais publicações – português. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=top_venues&hl=pt-BR&vq=pt>. Acesso em: 23 nov. 2016.

Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE). O objeto com a criação do FEPAE foi contribuir com a organização dos editores de educação e possibilitar espaços de intercâmbio de experiências, desenvolver de redes de solidariedade e preservar a construção coletiva de alternativas para a melhoria da área da educação. O diretório seria uma ferramenta de trabalho para os editores, os autores, os pareceristas e leitores e composto por: identificação do periódico, instituição, editores, equipe, secretaria, endereço, email, telefone, *Uniform Resource Locator* (Localizador Padrão de Recursos), submissão, foco e espoco e ISSN (CIRINO, *et al*, 2013).

4.3 A pesquisa educacional em periódicos científicos brasileiros

4.3.1 Concepção de pesquisa/pesquisa educacional e missão dos periódicos

Em buscas realizadas nas páginas das instituições e no portal SciELO acerca das informações básicas sobre os treze (13) periódicos selecionados para nos ajudar na nossa análise, foram identificadas algumas concepções de pesquisa, e, como se trata de periódicos da área da educação, pode-se considerar esse descritor como pesquisa educacional.

Não se trata de discutir aqui as concepções de “pesquisa educacional” que, ao longo dos anos, têm permeado o debate sobre esse tema entre os autores, os periódicos e as instituições de ensino e pesquisa. O objetivo é, a partir das informações básicas disponíveis no SciELO e no próprio *site* institucional do periódico, apresentar, a título de introdução, e mesmo de apresentação do periódico e de sua linha de pesquisa, tomando como objeto a “pesquisa educacional” as missões dos periódicos com destaque para o descritor “pesquisa”.

Dentre as informações básicas disponíveis no SciELO e nas páginas das instituições de origem, encontramos as missões apresentadas pelos periódicos, conforme apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Missão dos periódicos científicos brasileiros da área da Educação classificados com estrato A1 pelo Qualis/CAPES-2013 considerados em nossa pesquisa

Periódico	Missão
<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> (UNISO/UNICAMP)	Contribuir para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre a educação superior, em especial da área de avaliação da educação superior (<i>Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> , 2015, s/p).
<i>Cadernos de Pesquisa</i> (UFMa)	Divulgação de trabalhos originais produzidos nas diversas áreas do conhecimento, por pesquisadores desta Universidade e de outras instituições congêneres, assim como informações julgadas relevantes, a fim de possibilitar o intercâmbio científico e institucional (<i>Revista Cadernos de Pesquisa</i> , 2015, s/p).
<i>Ciência & Educação</i> (UNESP)	Publicar artigos científicos sobre resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à educação em ciências, educação matemática e áreas relacionadas (<i>Revista Ciência & Educação</i> , 2015, s/p).
<i>Educação em Revista</i> (UFMG)	Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos no campo da educação, procurando, em seu projeto, torná-los públicos para todos interessados nessa área (<i>Revista Educação em Revista</i> , 2015, s/p).
<i>Educação e Pesquisa</i> (USP)	Publicar artigos inéditos na área educacional, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões de literatura de pesquisa educacional (<i>Revista Educação e Pesquisa</i> , 2015, s/p).
<i>Educação & Realidade</i> (UFRGS)	Divulgação da produção científica na área da educação e o incentivo ao debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos (<i>Revista Educação & Realidade</i> , 2015, s/p).
<i>Educação & Sociedade</i> (CEDES)	Planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação (<i>Revista Educação & Sociedade</i> , 2015, s/p).
<i>Educar em Revista</i> (UFPR)	Publicar artigos originais e relatos inéditos de pesquisa na área educacional . Tem como propósito abordar questões atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos (<i>Revista Educar em Revista</i> , 2015, s/p).
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> (Fundação CESGRANRIO)	Divulgar pesquisas , levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos no campo da educação, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas e enfatizando as experiências e perspectivas brasileiras (<i>Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 2015, s/p).
<i>ETD: Educação Temática Digital</i> (UNICAMP)	É uma publicação eletrônica multidisciplinar, que se dedica à publicação de artigos da comunicação científica nacional e internacional que investiguem questões de interesse do campo educacional e áreas afins (<i>Revista ETD: Educação Temática Digital</i> , 2015, s/p).
<i>História, Ciências, Saúde-Manguinhos</i> (COC-FIOCRUZ)	Publicar artigos originais e outros materiais relacionados à história das ciências e da saúde (<i>Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos</i> , 2015, s/p).
<i>Pró-Posições</i> (UNICAMP)	É um fórum para a apresentação e discussão de novas pesquisas e abordagens teóricas que, independentemente da área de conhecimento, contribuam para a reflexão crítica sobre as várias dimensões da Educação (<i>Revista Pró-Posições</i> , 2015, s/p).
<i>Revista Brasileira de Educação</i> (ANDEd)	Publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional (<i>Revista Brasileira de Educação</i> , 2015, s/p).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Grifo nosso).

Dos treze (13) periódicos, sete (7) apresentam no enunciado de suas missões a pesquisa como seu componente. A revista *Ciência & Educação*, dos treze (13) periódicos selecionados para pesquisa, é a única que apresenta, em suas informações básicas no site institucional e no SciELO, um conceito de pesquisa em educação científica: “[...] as investigações que gerem conhecimentos, por exemplo, sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências, Física, Química, Biologia,

Geociências, Educação Ambiental, Matemática e áreas afins” (SOBRE ESTA REVISTA, 2014, p. 1).

Os periódicos científicos considerados em nossa pesquisa apresentam em suas informações básicas, no portal SciELO e/ou na página de origem institucional, os temas básicos para publicação conforme pode ser visto no Quadro 11.

Quadro 11 – Temas básicos estabelecidos para publicação de artigos científicos pelos periódicos científicos brasileiros da área da Educação classificados com estrato A1 pelo Qualis/CAPEs-2013 inclusos na pesquisa

Periódico	Temas básicos para publicação informados pelos periódicos
<i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> (UNISO/UNICAMP)	Avaliação da educação superior; avaliação; educação superior.
<i>Cadernos de Pesquisa</i> (UFMA)	Educação científica; educação em ciências; educação matemática; áreas relacionadas.
<i>Ciência & Educação</i> (UNESP)	Conhecimentos científicos no campo da educação.
<i>Educação em Revista</i> (UFMG)	Educação; áreas emergentes da pesquisa educacional .
<i>Educação e Pesquisa</i> (USP)	Educação; não se restringe a temáticas específicas.
<i>Educação & Realidade</i> (UFRGS)	Áreas do campo da educação e suas interfaces com as artes, filosofia, letras, ciências sociais e humanas; pluralidade de perspectivas teóricas.
<i>Educação & Sociedade</i> (CEDES)	Ensino nos seus diversos prismas; Ciência da Educação; relação educação e sociedade.
<i>Educar em Revista</i> (UFPR)	Fundamentos da educação; administração educacional; planejamento e avaliação educacional; ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem; currículo; tópicos específicos em educação; planejamento; avaliação educacional; política educacional.
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> (Fundação CESGRANRIO)	Avaliação; políticas públicas em educação.
<i>ETD: Educação Temática Digital</i> (UNICAMP)	Questões de interesse do campo educacional e áreas afins; todas as áreas que permeiam a educação.
<i>História, Ciências, Saúde-Manguinhos</i> (COC-FIOCRUZ)	Documentação; pesquisa em história das ciências e da saúde.
<i>Pró-Posições</i> (UNICAMP)	Ciência da Educação; áreas de conhecimento que contribuam para reflexão crítica sobre as várias dimensões da educação.
<i>Revista Brasileira de Educação</i> (ANPEd)	Temas associados à educação; educação; educação básica; educação superior e política educacional; movimentos sociais e educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (Grifo nosso).

O periódico *Educação em Revista* é o único que faz menção à “pesquisa educacional”. Outros periódicos se destinam à publicação de temas mais genéricos como, por exemplo, a revista *Ciência & Educação* que publica artigos sobre conhecimentos científicos no campo da educação e a revista *Educação e Pesquisa* que publica artigos referentes à educação, sem se restringir a temáticas específicas.

4.4 A pesquisa educacional na história do periódico científico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (1971-2014)

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição privada sem fins lucrativos, foi criada em 1964, em São Paulo por representantes de diversas escolas superiores da área biomédica. A FCC desenvolve pesquisas no campo da educação desde 1968 e foi reconhecida como de utilidade pública pelos Decretos Estadual n.º 4.500/74 e Municipal n.º 14.250/77, com objetivo de realizar exames vestibulares unificados e pesquisas referentes às técnicas de seleção utilizadas nesses exames. As atividades da FCC de trabalho de pesquisa e ação na área educacional se expandiram, e essa passou a realizar também exames vestibulares para universidades e escolas superiores isoladas de outros Estados. Assim também, a FCC passou a realizar concursos públicos municipais, estaduais e federais. Segundo Lólio Lourenço de Oliveira (1979, p. 1, grifo do autor):

dedicada a atividades no campo da educação, cedo seu âmbito de ação ultrapassou a área biomédica, tanto pela extensão dos trabalhos de seleção a outras escolas e a outras instituições, como pelo desenvolvimento de pesquisas educacionais de interesse dos diversos graus do sistema escolar e das diversas áreas de ensino.

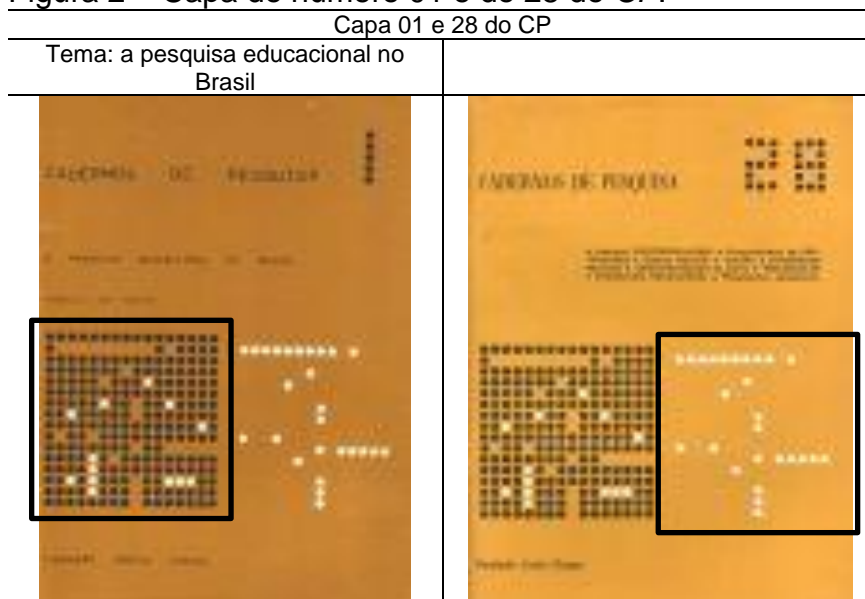
A revista *Cadernos de Pesquisa* (CP) foi criada em julho de 1971. A publicação do CP é uma das atividades do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) integrado por pesquisadores do quadro permanente da FCC, pesquisadores associados, contratados para desenvolver projetos específicos e para participar das demais atividades científicas desenvolvidas no DPE, e por bolsistas, estudantes universitários de pós-graduação integrantes de trabalhos de pesquisa para fins de treinamento. Segundo o CP (SOBRE ESTA REVISTA, 1971, p. 1):

além de trabalhos sistemáticos de análise dos resultados dos exames de seleção que realiza, para fins de refinamento dos instrumentos de medida neles utilizados, têm sido realizadas investigações baseadas nas informações sócio-econômicas e educacionais por ocasião da inscrição dos candidatos aos exames do CEECEM, ou dos candidatos a concursos públicos e a exame de madureza.

Quanto à diagramação do CP, vimos que do primeiro ao vigésimo oitavo número do CPs as capas tiveram um mesmo padrão de diagramação: um pano de

fundo marrom com pontilhados em desenho retirado de um quadro maior em que aparece uma forma da lacuna desses mesmos pontilhados. Ou seja, sobrepostos, os pontos brancos preenchem a lacuna existente entre os pontos pretos. O primeiro número do CP trouxe na capa: o nome do periódico, o número, o título do artigo publicado, o nome da autora, a figura conforme destacada a seguir e o nome da instituição vinculada. Essa diagramação permaneceu até o número 28 do CP.

Figura 2 – Capa do número 01 e do 28 do CP.



FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Edições Anteriores. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 17 jan. 2017.

A diagramação do primeiro número foi bastante simples com laudas em uma única coluna e sem grandes alterações nos caracteres em toda composição da revista. Essa diagramação textual foi modificada no número 02 quando passou a ser feita em duas colunas de texto por lauda. Até o número 29 foi mantido o logotipo do CP com escrita simples – CADERNOS DE PESQUISA – sem destaque para nenhuma letra.

Figura 3 – Diagramação textual do número 01 do *CP*.

Primeira diagramação textual do *CP*

APRESENTAÇÃO

As atividades da Fundação Carlos Chagas no campo da pesquisa em educação é um dos objetivos que lhe foram originalmente estabelecidos e que ela vem desenvolvendo com regularidade desde 1968.

* Este trabalho foi realizado sob os auspícios da Fundação Ford. Expressando seus agradecimentos a essa Fundação, bem como às pessoas e instituições que lhe forneceram as informações solicitadas, a autora declara-se a única responsável pelas opiniões e pontos de vista nele contidos.

1. V. Educação e Ciências Sociais, Vol. I, nº 1, 1956.

FONTE: GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. n. 1, v. 1, 1991.

Com a realização de maior número de pesquisa e o fortalecimento do *CP* como periódico científico, o DPE obtinha importância cada vez maior assim como cresciam as possibilidades de realização de pesquisas pela FCC, devido à obtenção de maiores recursos a ela destinados. Segundo o *CP* (INTRODUÇÃO, 1971, p. 1):

a disponibilidade de recursos especialmente destinados à pesquisa educacional permitiu constituir uma equipe de pessoas de alta qualificação profissional e estabelecer a infra-estrutura adequada ao desenvolvimento de uma série de projetos de grande interesse dentro da atualidade da educação no país.

Ao financiar a publicação do *CP*, a FCC teve como preocupação básica “[...] a necessidade de desenvolver um sistema de comunicação eficiente entre as instituições, grupos ou pessoas que se dedicam à pesquisa educacional” (SOBRE ESTA REVISTA, 1971, p. 1). Gouveia (1992, p. 7) afirmou que o *CP* é um dos poucos periódicos, entre congêneres, publicado com frequência que oferece “[...] trabalhos bem fundamentados em material empírico e bibliografia atualizada [...]”. Segundo Barreto, Bruschini e Pinto (1997, p. 3),

embora a revista privilegie a disseminação dos estudos e pesquisas produzidos no Brasil, abre também espaço a trabalhos e reflexões provenientes de outros países, no intuito de oferecer ao leitor uma visão mais abrangente das questões abordadas ao divulgar enfoques e perspectivas de análise gerados em outras realidades.

Segundo Campos (1988) a política editorial do *CP* é comprometida com a democratização da educação no Brasil. Assim, por exemplo, no número 100, de março de 1997, o *CP* viria informar como seu objetivo “[...] divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área” (SEGUNDA

CAPA, 1997). Barreto et al (1997, p. 3) afirmam que o *CP* é uma revista “[...] dedicada à divulgação de estudos e pesquisas em educação, relações étnicas e de gênero [...]”. É um periódico de tradição pioneira no tratamento de temas relacionados ao gênero no Brasil (BARRETO et al, 2004). Barreto et al (1997, p. 3, grifo do autor), ao tratarem da história e das contribuições do *CP* para o debate sobre a pesquisa educacional afirmam que:

em seus longos anos de existência, a temática explorada pela revista – inicialmente restrita a temas educacionais – ampliou-se, passando a se distinguir por veicular amplo espectro de pesquisas de caráter interdisciplinar, focalizando os desafios postos pela educação e suas implicações sociais e individuais, bem como as suas interfaces com as relações de gênero, raça e com os cuidados à criança pequena. Na abordagem dessas questões, *Cadernos de Pesquisa* tem ainda tratado do papel do Estado na ordenação e desenvolvimento de políticas públicas e da ação dos movimentos sociais, na ótica da superação de desigualdades e do estabelecimento da equidade. Alimentando uma reflexão densa e avançada, tem contribuído para a constituição de *corpus* de conhecimentos nessas áreas.

No decorrer dessa trajetória, *Cadernos de Pesquisa*, ao consolidar um padrão científico de divulgação de resultados de pesquisa, veio a constituir uma importante fonte de consulta para estudiosos, investigadores e professores, tal como evidenciam as numerosas referências – em livros, revistas e teses acadêmicas – aos trabalhos aí publicados, bem como sua indicação como bibliografia para concursos que exigem conhecimentos especializados.

O *CP* (TERCEIRA CAPA, 2011) tem como prioridade “[...] a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço também, às provenientes do exterior, especialmente as da América Latina”. A preferência de publicação do periódico é dada aos “[...] ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de scholars internacionais, originais ou traduzidos para o português, que possam referenciar estudos na área”. Contudo, com a criação do DPE, a Fundação (FCC, 1984a) ramificou suas atividades para a área de cursos, pesquisas, documentação, avaliação, produção de material didático e edição de publicações entre as quais, da revista *Cadernos de Pesquisa*. A história do *CP*, ligada à história do DPE, reflete parte da história da FCC, ou seja,

os primeiros números publicavam relatos e textos de pesquisas isolados, todos realizados no âmbito da Fundação. Aos poucos os trabalhos começaram a se diversificar, tanto em sua temática e metodologia, como em sua autoria e proveniência. Hoje os *Cadernos* constituem um espaço de

divulgação e debate utilizado por variados grupos e tendências dos meios educacionais (FCC, 1984a, p. 2, grifo do autor).

O DPE teria como objetivo desenvolver ampla e sistematicamente os trabalhos de pesquisa no campo da educação. Os objetivos do DPE seriam:

a) realizar pesquisas no campo das ciências do comportamento, especialmente as de interesse educacional; b) formar, especializar e aperfeiçoar pessoal qualificado na área da pesquisa; c) prestar serviços de assessoramento e consultoria a outras instituições, públicas ou privadas; d) promover, através de reuniões, simpósios, congressos e seminários, a aproximação entre pesquisadores, docentes e administradores na área da educação, com fito de intercâmbio de informações e experiências (NOTICIÁRIO, 1971, p. 44).

Os trabalhos publicados nos primeiros números do *CP* foram: “A Pesquisa Educacional no Brasil”, de Aparecida Joly Gouveia, de julho de 1971, “Alfabetização: um problema interdisciplinar”, de Ana Maria Poppovic, de novembro de 1971, e “Levantamento de oportunidades ocupacionais e escolares para deficientes auditivos” de Maria Amélia Azevêdo Goldberg, de março de 1972. Em expressão do pensamento imediatista da época, na introdução a esse número, sobre o artigo de Goldberg (1972), o *CP* (INTRODUÇÃO, 1972a, p. 1) comenta:

pesquisas como essa, com vistas à solução de problemas concretos, têm lugar de importância no grande campo aberto à investigação em educação. Por um lado, sua realização apresenta resultados, cuja aplicação imediata é de evidente utilidade e que, além disso, podem motivar investigações subseqüentes a respeito de aspectos relevantes do problema enfocado. Por outro lado, a atitude científica de busca de soluções racionais para um problema imediato, através de procedimentos rigorosos e utilização de dados objetivos, certamente estimulará os que planejam e administram a vida educacional, em seus vários níveis, a superar a tendência opinativa ou dogmática pela qual, muitas vezes, chegam às suas decisões.

Da mesma forma, o artigo de Bernardete Angelina Gatti, Guiomar Namó de Mello e Nara Maria Guazzelli (1972) intitulado “Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino”, ao tratar da formação, atualização ou aperfeiçoamento de pessoal técnico e docente, foi apresentado como “[...] uma contribuição à teoria e à prática nesse campo” (INTRODUÇÃO, 1972b, p. 1). Somente no número 4 do *CP* é que foi aberta a colaboração de autores não pertencentes à FCC. Isso se deu por meio da publicação no *CP* das “Instruções aos Colaboradores”.

Com destaque às atividades realizadas pelos CP, a seção “Noticiário” do número 2, de novembro de 1971, traz o informe do simpósio “Pesquisa para o planejamento educacional” realizado em colaboração com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O Simpósio ocorreu durante a XXIII Reunião Anual da SBPC em julho de 1971, oportunidade em que foram discutidos temas como “Diretrizes e prioridades” da pesquisa educacional e “Formação do pesquisador educacional”. Desde 1970, a FCC participava das reuniões anuais promovidas pela SBPC, fosse institucionalmente, por meio da organização de simpósios sobre temas de educação, fosse por meio da apresentação de comunicações individuais realizadas por integrantes de seu quadro de pesquisadores.

Também reflexo do objetivo de promover debates sobre temas relacionados à educação, a FCC divulgou na seção “Noticiário”, o simpósio sobre o “Planejamento da Educação”, ocorrido durante a XXIV Reunião Anual da SBPC, em julho de 1972. O objetivo do simpósio foi “[...] trazer à discussão temas de grande importância e atualidade relativos ao planejamento da educação” (NOTICIÁRIO, 1972a, p. 53). Foram convidados a participar do simpósio, especialistas para discutirem temas relacionados ao planejamento da educação:

1. Planejamento da educação – conceito e fins.
2. Planejamento da educação e desenvolvimento.
3. Planejamento da educação e recursos humanos qualificados.
4. A utilização dos estudos de mercado de trabalho para o planejamento educacional do setor secundário.
5. Problemas econômicos no planejamento da educação.
6. Problemas demográficos no planejamento da educação.
7. Problemas de administração no planejamento da educação.
8. Tratamento das estatísticas educacionais para o planejamento da educação.
9. Planejamento da educação e financiamento educacional (NOTICIÁRIO, 1972a, p. 52).

No Simpósio de 1972, todos os membros do DPE da FCC apresentaram comunicações sobre temas relacionados às pesquisas que realizavam à época. A publicação da série “Fundamentos do Planejamento Educacional” é também uma resposta ao que as Nações Unidas proclamaram ser Década do Desenvolvimento, década de 1960, e o segundo decênio, década de 1970, a Segunda Década do Desenvolvimento. A esse respeito, Lionel Elvin (1977, p. 71) afirmou que:

o resultado dependerá de vários fatores: melhor compreensão do que entendemos por “desenvolvimento” e das circunstâncias que o promovem ou impedem; maior tendência para desejar os meios necessários ao desenvolvimento e não apenas o fim em si mesmo; e, talvez especialmente, maior capacidade para compreender a maneira pela qual as coisas se encadeiam nesse processo – o econômico, o social, o psicológico e o educacional.

Também nesse noticiário, o *CP* informa que publicaria a série “Princípios de Planejamento da Educação” do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo o *CP* (INTRODUÇÃO, 1972b, p. 4), “preparadas por especialistas de variada experiência no campo do planejamento da educação em inúmeros países, essas publicações do IPE são de extrema utilidade para todo aquele que se preocupa com a problemática atual da educação”. Referente à utilidade prática de tais publicações, o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE), ao fazer a apresentação da série, traz que essas se destinam

[...] a dois grupos de leitores: aos que estão exercendo funções no planejamento e na administração da educação – ou preparando-se para exercê-las – especialmente em países em desenvolvimento; e a outros, mesmos especializados, tais como altos funcionários governamentais e líderes civis que procuram adquirir uma compreensão mais ampla do planejamento educacional e de como poderão auxiliar mais eficazmente o desenvolvimento nacional (IPE, 1972, p. 55).

No número 39, de novembro de 1981, ao iniciar a publicação da série “Planejamento Educacional”, o *CP* informou que se tratava de um conjunto de artigos elaborados por um grupo de pesquisadores latino-americanos que integravam um projeto sobre desenvolvimento e educação na América Latina e Caribe promovido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Segundo Campos (1981, p. 2),

a preocupação central que orientou esses trabalhos foi a de levantar dados e discutir o papel que a educação tem desempenhado nas diversas realidades nacionais da região, marcadas, na maior parte dos casos, por profundas desigualdades sociais.

Ao atender esses objetivos os pesquisadores latino-americanos poderiam apreender melhor a natureza e a dimensão dos problemas que afligem a educação

brasileira (CAMPOS, 1981). A divulgação de artigos elaborados pelo grupo referido contribuiria na ampliação e no enriquecimento da discussão sobre os problemas da escola. Um exemplo de tais problemas é apontado por Campos (1986, p. 3) ao comentar sobre as escolas experimentais, existentes no setor privado de ensino, que atendiam, prioritariamente, grupos mais intelectualizados das classes média e alta da população das grandes cidades do Brasil. Ocorria que,

[...] enquanto as pesquisas educacionais apontavam para os conhecidos problemas vividos pelas escolas públicas – dificuldades de aprendizagem, repetência, exclusão – alguns educadores, sentindo-se praticamente “exilados” no ensino particular, começaram a manifestar uma enorme curiosidade sobre a possibilidade de aplicar na mesma população atendida pela escola pública, os métodos de trabalho desenvolvidos nestas escolas particulares (CAMPOS, 1986, p. 3).

Segundo Campos (1986, p. 3), essa situação gerou ensaios críticos à tendência da Escola Nova. Esses ensaios chegaram a ser interpretados como condenação da experimentação pedagógica e até mesmo “[...] como apologia da adoção dos métodos de ensino tradicionais para as crianças pobres”.

No Seminário Latino-Americano para Diretores de Centros de Pesquisa em Educação, ocorrido em maio de 1972, em Oaxtepec, Morelos – México, teve como um dos principais temas de discussão o problema das prioridades da pesquisa em educação na América Latina e a necessidade de se estabelecer modos de comunicação entre os centros de pesquisa. Segundo o *CP* (NOTICIÁRIO, 1972b, p. 102):

as resoluções principais do seminário estabeleceram a continuidade desse tipo de contato entre diretores das instituições, mediante realização de reuniões anuais, patrocinadas sucessivamente pelos vários centros de pesquisa; e a concretização de comunicação permanente entre eles, mediante divulgação de informações sobre os trabalhos em andamento nos vários centros através de publicações periódicas existentes.

Para efetivação desse objetivo, foi estabelecido um intercâmbio de informação a ser realizado, em língua espanhola pela revista *do Centro de Estudos Educativos*, México, e em língua portuguesa pela revista *Cadernos de Pesquisa*. Estiveram presentes no Seminário representantes de nove centros de pesquisa em educação da América Latina que “[...] resultou no consenso quanto à necessidade de estabelecer-se uma associação mais duradoura entre essas instituições [...]”

(INTRODUÇÃO, 1972c, p. 1). Esse compromisso foi consolidado no 2.º Seminário realizado em São Paulo em maio de 1973.

O Seminário sobre a pesquisa educacional na América Latina, ocorrido no Chile ano de 1980, reuniu pesquisadores latino-americanos e observadores interessados na área da pesquisa educacional. As discussões do “Seminário 80”, como ficou conhecido, giraram em torno da situação e das perspectivas da pesquisa educacional na América Latina. Os anais desse seminário foram publicados no número 33, de maio de 1980 do *CP*. Segundo Oliveira (1980a, p. 34), o mais importante resultado do Seminário foi “[...] a manifesta existência de uma preocupação consciente de refletir sobre o próprio trabalho de investigação educacional”. Outros resultados elencados por Oliveira (1980a, p. 34) foram:

avaliar seus ganhos e perdas e antever suas possibilidades de atuação futura; compreender as causas de seus avanços e retardamentos; perceber seu papel social em nossos países; identificar as estratégias para torná-la mais eficaz em relação à ação educativa; discutir a validade da utilização destes ou daqueles modelos e metodologias; buscar novos caminhos de sua atuação sobre, e de sua inserção na realidade educacional e social; reinventar a participação social na busca do conhecimento na área da educação.

No seminário chileno, os pesquisadores latino-americanos chegaram à conclusão da importância de se assumir compromisso social expresso, segundo Oliveira (1980a, p. 2) pela

[...] consciência de responsabilidade diante do destino do homem latino-americano é saliente e sempre presente em seu discurso; os temas não são tratados como motes para um exercício acadêmico, a metodologia não é vista como um modo de atingir a verdade de maneira elegante, a teoria não é encarada como a moldura em que a realidade se enquadre – tudo é visto como meio de criar os instrumentos úteis para diminuir a desigualdade educacional e social, para promover os mais desprotegidos na sociedade, para dar recursos para que o homem se desenvolva em toda sua dimensão.

Continuando,

mais recentemente, resultou para todos os participantes do “Seminário 80” uma consciência muito clara de que se deve reforçar a atuação da pesquisa educacional através de um intercâmbio mais intenso – em nível nacional e internacional – entre os pesquisadores e entre eles e os agentes educativos, para que a pesquisa educacional possa acumular com rapidez seus achados e instrumentar os educadores para a reflexão e a ação: essa co-participação de pesquisadores e “usuários” da pesquisa é indispensável

para que a pesquisa educacional tenha o impacto que pretende ter sobre a realidade da educação (OLIVEIRA, 1980a, p. 2)

Por fim, os integrantes do “Seminário 80” declararam compromisso com a seriedade e com a qualidade do trabalho de pesquisa educacional latino-americana ao lado da necessidade de estabelecer vínculos entre a pesquisa educacional no Brasil e nos demais países da América Latina.

Publicados no número 5 do *CP*, os documentos apresentados no 1.º Seminário Latino-americano para Diretores de Centros de Pesquisa em Educação tratam de temas fundamentais acerca da pesquisa educacional sobre a qual o *CP* (INTRODUÇÃO, 1972c, p. 1) afirma:

o desenvolvimento da pesquisa em educação na América latina – motivado tanto pelo interesse científico ou acadêmico, como pela necessidade de fundamentar e orientar os processos de planejamento educacional – cria, para todos os que a ela se dedicam, a necessidade de um trabalho de reflexão sobre os caminhos que vêm trilhando e sobre suas perspectivas de futuro.

O 2.º Seminário foi organizado pela FCC e teve como temas centrais: “Institucionalização da associação entre os centros de pesquisa” e “A formação de pesquisadores nos centros de pesquisa”. A justificativa do *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1972, p. 107) na escolha do tema foi devida ao fato de que:

uma das maiores dificuldades encontradas por quem pretenda desenvolver um programa de pesquisas, ou realizar um projeto de pesquisa, é a falta de profissionais habilitados nesse campo de trabalho e a deficiência de formação dos nominalmente habilitados.

Seria de esperar que a atividade de formação do pesquisador em ciências humanas constituísse uma das funções primordiais dos respectivos cursos superiores. Contudo, a abordagem científica da realidade social bem como a tentativa de atuação empiricamente fundamentada nessa área, e especialmente no setor de educação, nem sempre tem merecido incentivo suficiente para o seu desenvolvimento.

Essa razão por que as instituições que se dedicam à pesquisa em educação (e, em geral, na área de ciências humanas) dedicam parte do seu potencial de trabalho à atividade de formação e aperfeiçoamento de seu pessoal técnico.

Dois eventos, o I Seminário sobre Pesquisa Educacional em Cuiabá (1981) e o II Seminário sobre Pesquisa Educacional na Amazônia (1983), foram também informados pelo *CP*. Sobre o II Seminário o *CP* informa na seção Notas e Comentários, que com a realização desse Seminário:

[...] fossem discutidos em profundidade os problemas específicos que o momento que a região vive coloca para a pesquisa educacional, desde as repercussões sociais dos grandes projetos econômicos que estão sendo implantados (Tucuruí, Carajás, projetos de colonização, grandes rodovias, etc.), até as características étnicas e culturais da população, tanto nativa, como os novos contingentes de trabalhadores que ali estão se fixando (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1983, p. 85).

As temáticas discutidas nesse II Seminário foram: educação rural, educação nas periferias urbanas, educação comunitária e pesquisa institucional. Os participantes do evento discutiram, com base em suas experiências, sobre essas quatro temáticas, considerando as prioridades e os meios utilizados na pesquisa educacional na região. O *CP* informa como benefícios trazidos por esse II Seminário, a discussão interdisciplinar feita por integrantes, muitos deles integrantes de programas de pesquisa. Além da abordagem interdisciplinar das pesquisas educacionais, o *CP* aponta também a análise macro estrutural do processo de exploração que, à época, ocorria na região da Amazônia e suas consequências sociais e ecológicas resultantes. Daí a necessidade de engajamento dos pesquisadores com a problemática enfrentada, à época, com o futuro da região.

Além de tratar da formação de pesquisadores em educação, na seção notas e comentários, o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1972, p. 108) afirma que “[...] existe uma reserva nas relações entre pesquisadores e administradores em educação [...]”. Ao apresentar o benefício do entendimento aberto entre os pesquisadores e administradores em educação, o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1972, p. 108) afirma:

o que sucede é que, freqüentemente, os estereótipos do “prático” e de “teórico” atuam vigorosamente para a manutenção daquelas barreiras: se não nos defendemos contra eles, inevitavelmente ocorre que o administrador julgará o pesquisador um “pedante, que envolve em sofisticadas estatísticas ou terminológicas lindas idéias herméticas de nenhuma aplicação, salvo na elaboração de teses acadêmicas...”; e o pesquisador considerará o administrador um “ignorante das mais elementares noções de como abordar racionalmente os problemas, um amador atuando, ineficazmente, na base do ensaio e erro, ou sob a pressão de interesses estranhos aos objetivos da educação...”.

Na superação dessas visões preconceituosas, segundo o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1972, p. 108), pesquisadores e administradores que atuam em uma mesma área, teriam o benefício de atuar conjugadamente, ou seja,

o pesquisador terá conhecimento da aguada problemática apresentada pelos fatos da educação, que o administrador tão bem domina, como resultado de seu contato diário com o mecanismo da educação em funcionamento. De outra parte, o administrador terá conhecimento das maneiras e das técnicas para observar e correlacionar os fatos da realidade em que atua, que poderão facilitar sua análise e interpretação, e sugerir-lhe instrumentos mais eficientes para a sua atuação.

O estabelecimento de prioridades em pesquisa educacional foi o tema central do número 7 do *CP*. Na apresentação desse número, o *CP* (SOBRE ESTA REVISTA, 1973, p. 1) afirma que:

a prioridade de um tema sobre outro representa uma opção, que decorre, inevitavelmente, de uma posição teórica, e esta, por sua vez, se radica num conjunto complexo de fatores intelectuais e filosóficos, dificilmente encontráveis de maneira igualmente articulada em dois pesquisadores distintos.

Além da prioridade em pesquisa, a avaliação do funcionamento dos sistemas, programas ou currículos também é apresentada como área de interesse e atração para as pesquisas educacionais.

O número 14 do *CP* foi dedicado à marginalização cultural, que, à época, era tema de pesquisas realizadas pelo DPE da FCC. Ao tratar desse tema, o *CP* (NOTA DO EDITOR, 1975, p. 2) teve por objetivo “[...] um enfoque adequado de diversos problemas importantes na área da educação em nosso país”. Deste modo, a FCC por ocasião da XXVII Reunião Anual da SBPC, realizada em julho de 1975, Belo Horizonte, realizou o Simpósio “Contribuições das Ciências Humanas ao estudo da condição da mulher” para tratar da temática da marginalização cultural. O número 14 traz, então, os resultados de pesquisas realizadas pela equipe da FCC e as contribuições apresentadas no seminário referido.

Outro exemplo do acompanhamento e contribuição para o debate das pesquisas na área da educação é o número dedicado à situação da mulher, número 15, de dezembro de 1975. Segundo o *CP* (NOTA DO EDITOR, 1975), a condição da mulher na sociedade contemporânea, que teve destaque especial no ano de 1975, com a instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional da Mulher, tornou-se tema de crescente interesse. Uma contribuição do *CP* para a realização de pesquisas educacionais é a publicação de suplementos bibliográficos que, segundo o *CP* (NOTA DO EDITOR, 1976a, p. 2, grifo do autor) são:

produto paralelo da realização de uma pesquisa, a documentação bibliográfica muitas vezes deixa de ter a divulgação que pode torná-la valioso instrumento de trabalho para outros pesquisadores interessados no tema. Decorre daí a duplicação, ou multiplicação, de levantamentos de bibliografia, realizados a partir do ponto zero a cada vez que um assunto é abordado.

Com tais suplementos o *CP* objetivou contribuir com a minimização desses problemas enfrentados pelos pesquisadores. Considerando-se a temática em discussão, o primeiro suplemento bibliográfico foi dedicado aos estudos sobre a situação da mulher brasileira. Assim também, a FCC promoveu, com apoio financeiro da Fundação Ford, um concurso nacional sobre a situação da mulher brasileira. O concurso foi aberto aos pesquisadores de todas as áreas disciplinares que pudessem contribuir com a discussão sobre o tema, áreas como a psicologia, a economia, e, entre outras, a história.

Em informe sobre o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, o *CP* (INFORME, 2001, p. 235) pontua os campos de atuação da Fundação:

- GERAÇÃO DE RECURSOS E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: Crianças, jovens e famílias; Saúde sexual e reprodutiva; Qualificação da força de trabalho; Financiamento para o desenvolvimento e segurança econômica; Meio ambiente e desenvolvimento; Desenvolvimento comunitário.
- EDUCAÇÃO, MÍDIA, ARTES E CULTURA: Mídia; Artes e cultura; Reforma educacional; Ensino superior e atividade acadêmica; Religião, sociedade e cultura.
- PAZ E JUSTIÇA SOCIAL: Direitos humanos; Cooperação internacional; Governo; Sociedade civil.

A importância da discussão interdisciplinar também foi citada por Campos (1985, p. 2) ao informar sobre a edição especial do *CP* número 54, de agosto de 1985 sobre os temas da educação e da mulher. Considerando-se que tanto as pesquisadoras quanto as pesquisas eram em número restrito, essas tenderam ao agrupamento e à troca de experiências o que contribuiu com a realização de trabalhos interdisciplinares. Também a organização desse número acompanha a

Década da Mulher (1976-1985), definida pela Organização das Nações Unidas, como foi o número 15, de dezembro de 1975.

Em nota, o editor do número 18, de setembro de 1976, do *CP* afirma que a disseminação dos resultados de trabalhos científicos, à época, ainda deixava muito a desejar. Tanto a comunicação entre pesquisadores, quanto entre instituições de pesquisa, ocasionavam conhecimento fragmentado sobre os progressos dos estudos e pesquisas na área da educação. Assim, se por um lado, havia a “[...] *duplicação de esforços em investigações semelhantes que se desenvolvem simultânea e independentemente* [...]”, por outro lado, havia a “[...] *falta de contato entre pesquisadores interessados em temas e problemas semelhantes e a consequente perda da preciosa fermentação intelectual que vem da troca de ideias e experiências*”. Após apresentar esse quadro, o editor desse número afirma que “os Cadernos de Pesquisa *têm pretendido ser um veículo de divulgação de pesquisas e estudos sobre educação* [...]” (NOTA DO EDITOR, 1976b, p. 3, grifo do autor).

Também no número 18, em nota, o editor informa que no número seguinte do *CP* seria inaugurada a seção “Pesquisas em Andamento” dedicada a divulgar comunicações de pesquisadores ou instituições dedicadas à pesquisa de interesse da educação. Com isso, o objetivo do *CP* seria “[...] contribuir para intensificar o intercâmbio entre os estudiosos nessa área” (PESQUISAS EM ANDAMENTO, 1976, p. 85), ainda mais, “[...] disseminar informações sobre *quem* está investigando, *onde* e *o que*, sobre assuntos de interesse da educação” (PESQUISAS EM ANDAMENTO, 1976, p. 81, grifo do autor). A seção “Pesquisa em Andamento” seria “[...] inteiramente aberta a todos os pesquisadores, individualmente, e às instituições, universitárias ou não, que estejam realizando trabalhos direta ou indiretamente de interesse para o estudo dos problemas educacionais em nosso país” (PESQUISAS EM ANDAMENTO, 1976, p. 81).

O número 29, de junho de 1979, teve como tema especial “Desnutrição, Pobreza e Desenvolvimento Mental” e surgiu da constatação de que quase não existiam, segundo Maria Clotilde Rossetti Ferreira (1979), estudos originados no Brasil sobre o assunto, ou seja, seria uma contribuição para a discussão mais objetiva da situação da infância brasileira naquele momento. O objetivo ao organizar esse número especial seria que o *CP* contribuísse para “[...] melhor compreensão a respeito da interação entre fatores biológicos, sócio-econômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar da criança desnutrida, constituindo



um estímulo para novas pesquisas multidisciplinares sobre o assunto” (FERREIRA, 1979, p. 4). Segundo Ferreira (1979), o planejamento correto dessas pesquisas forneceria subsídios para efetiva atuação profissional e social. E ainda,

um equacionamento científico das diversas variáveis envolvidas nessa interação complexa, permitirá conscientizar melhor profissionais e políticos, fornecendo-lhes uma base mais segura para discussão e formulação de medidas que previnam ou atenuem os efeitos da desnutrição. Tais pesquisas poderão também sugerir outras medidas, que deverão acompanhar mudanças mais efetivas de ordem política, social e econômica, facilitando e apressando seus efeitos sobre o desenvolvimento de crianças que viveram até esse momento em ambientes precários sob todos os pontos de vista (FERREIRA, 1979, p. 4).

Outro número dedicado à criança foi o número 31, de dezembro de 1979. Segundo Campos (1979a, p. 2) o *CP* dedicou mais um número especial à temática relacionada à criança porque essa “[...] não se encontra por inteiro onde geralmente é buscada, nem é atingida, a não ser superficialmente, pelos arsenais costumeiros da pesquisa social”. Devido a isso, o *CP* publicou trabalhos de áreas acadêmicas e não-acadêmicas para, ao reunir uma diversidade de abordagens, resgatar o tema da criança como objeto de análise. A organização do conteúdo do número seria uma “[...] tentativa de abrir trilhas de pesquisa até agora praticamente inexploradas e analisar criticamente algumas daquelas já percorridas” (CAMPOS, 1979a, p. 2). Foram publicados, então, artigos de diversas temáticas, disciplinas e estilos que visavam provocar pesquisas, reflexões, discussões e trocas, conforme pretensão do *CP* informada por Rosemberg (1979).

Novamente referente à diagramação do *CP* vemos que a primeira imagem/fotografia apareceu na capa do número 29. No número 30 foi encerrada o período em que o periódico teve um pano de fundo marrom em todas as capas. O número 31 iniciou o período em que as capas foram apresentadas com um pano de fundo branco e informe dos artigos de cada um dos números. Também no número 31, a grafia do nome da revista mudou e foi apresentada em formato de letra bem maior que o anterior. A fotografia da capa também foi bem mais nítida do que a apresentada no número 29.


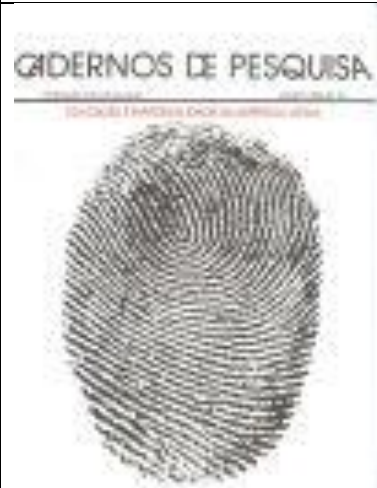

Figura 4 – Capas dos números 29 e 31 do CP.

Capa 29 e 31 do CP	
Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental	Infâncias e crianças brasileiras
	

FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Edições Anteriores. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 17 jan. 2017.

Entre os números 29 e 99, e entre os números 106 e 141, as capas do CP foram ilustradas ora com fotografias ora com imagens abstratas. As figuras 07, 08 e 09 trazem alguns exemplos das capas e das temáticas abordadas.

Figura 5 – Capas dos números 36, 42 e 47 do CP.

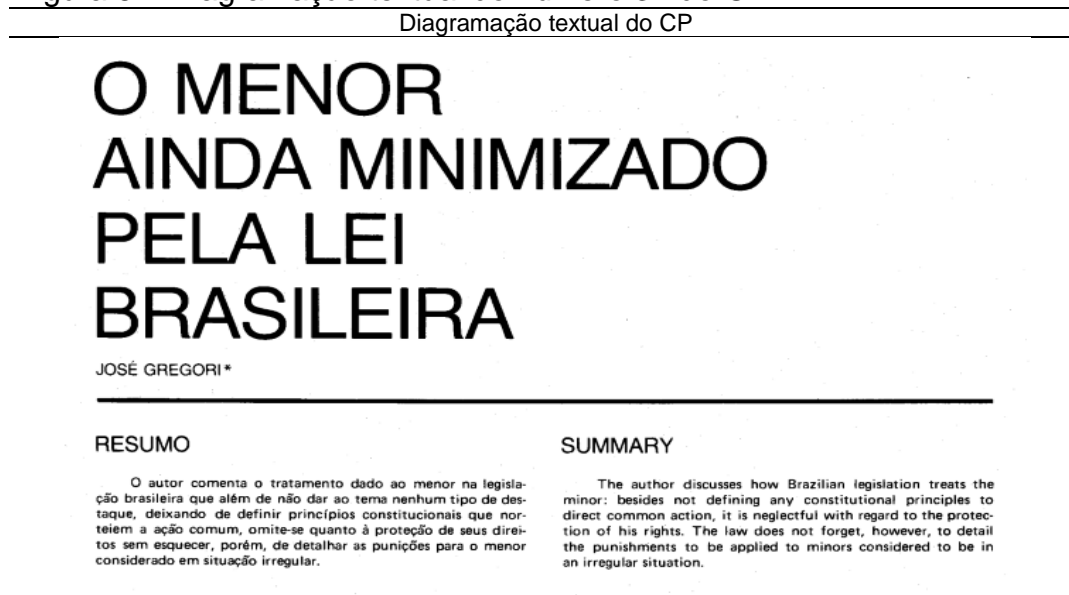
Número 36 de 1981 Ensino profissional	Número 42 de 1982 Educação e marginalidade na América Latina	Número 47 de 1983 Educação/trabalho
		

FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 14 dez 2016.

Destacamos também que o número 31 apresentou diagramação mais elaborada. Os textos apresentam caracteres de fontes em diferentes tamanhos e foi

mantida a apresentação textual em duas colunas conforme demonstramos na Figura 10.

Figura 6 – Diagramação textual do número 31 do *CP*.



FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 14 dez 2016.

Do número 31 ao número 99 as capas do *CP* apresentaram o mesmo padrão: uma imagem, os temas/artigos elencados na capa com variação das cores. De acordo com Campos (1979, p. 2, grifo do autor) “coincidindo com a publicação deste número, a nova diagramação da revista pretende responder a uma necessidade do próprio processo de amadurecimento dos *Cadernos de Pesquisa*, que agora tentam abranger um público leitor mais amplo”. Nesse mesmo sentido, no número 52 o *CP* traz referência à diversidade de abordagens de uma temática em número especial sobre a temática da “Alfabetização”. Os organizadores afirmaram na apresentação desse número especial:

este número dos *Cadernos de Pesquisa* pretende favorecer o aprofundamento da reflexão sobre o tema, a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos; fornecer aos profissionais do ensino a oportunidade de ampliar e enriquecer a gama de informações sobre o tema, favorecendo o intercâmbio de idéias e propostas; e, indiretamente, oferecer subsídios à formulação de políticas educacionais na área (BARRETO et al, 1985, p. 4, grifo do autor).

O número 30 de setembro de 1979 do *CP* trouxe uma discussão especial: avaliação do trabalho realizado do próprio *CP* com intuito de definir a direção e o

sentido para nova programação da revista. Ao lado de inúmeros elogios, os leitores sugeriram “[...] um enfoque mais interdisciplinar no tratamento dos temas educacionais, diversificando os assuntos abordados em função de uma maior preocupação com os problemas concretos da escola e da sociedade brasileira atual” (CAMPOS, 1979a, p. 5). Nesse número também o *CP* volta a publicar a seção “Notas e Comentários” devido à expectativa dos leitores da “[...] necessidade de maior intercâmbio entre a revista e seu público, o qual deseja se atualizar a respeito de novas publicações, cursos, encontros, conferências e demais iniciativas da área educacional” (CAMPOS, 1979a, p. 5).

Também movida pela falta de amplo acervo teórico-empírico que aprofundasse as concepções sobre as funções do então denominado 2.º Grau, hoje Ensino Médio, no âmbito sócio-político atual e pela necessidade de desvelar a situação da escola média a partir do cotidiano dessa, o *CP* organizaram o número especial “2.º Grau”.

No retorno da seção “Notas e Comentários”, o *CP* traz o informe da realização, pelo INEP, do “Encontro Técnico sobre Metodologia para Avaliação de Pesquisa”, ocorrido em outubro de 1979. O objetivo do evento foi “[...] *integrar as diferentes instituições que realizam estudos e pesquisas educacionais, culturais e desportivas, discutindo metodologias de avaliação de seus programas e projetos de pesquisa sócio-educacional*” (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1979, p. 106, grifo do autor). O núcleo do Encontro foi constituído por conferências e painel:

“Identificação dos problemas prioritários a serem investigados”; “Alternativa metodológica de avaliação de pesquisa sócio-educacional”; “Análise de Custos na decisão avaliativa, com propósito de financiamento”; “Divulgação da pesquisa técnico-científica” – e um painel – “As dimensões da pesquisa educacional, no contexto da pesquisa científica” (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1979, p. 106, grifo do autor).

Em torno do núcleo dessas conferências e do painel foram realizados debates em que participaram representantes dos vários órgãos do Ministério da Educação e de outros órgãos federais e estaduais de pesquisa e ação educacional, de universidades federais, de entidades privadas de pesquisa e de agências oficiais e privadas de financiamento. Segundo o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1979, p. 106, grifo do autor): “o *Encontro – para além de seus objetivos expressos – acabou por ser uma oportunidade de grande valia para amplo debate sobre o significado e a*

orientação da pesquisa educacional no país e suas relações com a ação governamental nessa área”.

O Seminário “Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação” foi divulgado no número 35, de novembro de 1980, na seção “Notas e Comentários”. Participaram do evento representantes de instituições de ensino e de pesquisa da área da educação provenientes dos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os temas básicos discutidos no Seminário foram: Pesquisa e Responsabilidade Social, Pesquisa e Intervenção e Pesquisa e Teoria. A intenção com a organização do Seminário foi propiciar o debate sobre tais temas e encaminhar discussões para conclusões ou para a elaboração de proposições concretas referentes ao trabalho dos pesquisadores na área da educação.

Oliveira (1982, p. 2), ao expor que o objetivo do *CP* é divulgar trabalhos sobre educação, informa a preocupação da Comissão Editorial do *CP* em divulgar também trabalhos de autores de outros países da América Latina. Os membros do Conselho Editorial reconhecem “[...] que o intercâmbio sobre problemas educacionais da América Latina é extremamente útil para o conhecimento e a prática da educação [...]” (OLIVEIRA, 1982, p. 2). O número 42 do *CP*, que abordou a temática “Educação e marginalidade na América Latina”, é uma expressão dessa preocupação exposta por Oliveira (1982). Um dos fatores que possibilitou a organização e efetivação desse número especial do *CP* foi o vínculo criado entre a Fundação Carlos Chagas e a *Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales* (FLACSO) seção de Buenos Aires. Foram representantes desse vínculo a professora Guiomar Namó de Mello (FCC) e Juan Carlos Tedesco (FLACSO), que, em conclusão à apresentação desse número especial, afirmam:

em qualquer área de investigação, o desenvolvimento de modelos interpretativos e estratégias de investigação se realiza por um processo constante de integração entre categorias teóricas e dados acerca da realidade concreta que se pretende explicar (MELLO; TEDESCO, 1982, p. 101).

Em apresentação ao número especial sobre a “Educação e marginalidade na América Latina”, Mello e Tedesco (1982) justificam sua organização pelo fato de o *CP* estar inserido no campo de estudos sobre educação e sociedade. Segundo os organizadores,

[...] se a investigação educacional está longe de dispor de um quadro teórico que permita dar conta da complexidade dessas relações, isto é particularmente verdadeiro quando elas devem ser entendidas dentro das formações sociais de países em desenvolvimento, como é o caso da América Latina (MELLO; TEDESCO, 1982, p. 5).

O problema identificado por Mello e Tedesco (1982) foi que os países em desenvolvimento são justamente os países que não possuem ampla tradição no intercâmbio da produção científica que, por sua vez, é escassa e grandemente influenciada pelos desenvolvimentos teóricos e metodológicos dos países mais desenvolvidos. Ainda mais, segundo os organizadores, pouca atenção era dada à temática da educação:

esse fato é ainda mais significativo quando se considera o caráter aparentemente contraditório da educação. Proclamada, de um lado, como instrumento de integração dos setores populares aos benefícios do enriquecimento material produzidos pelo desenvolvimento, de outro lado ela se revela altamente seletiva na medida em que porcentagens bastante significativas desses mesmos setores permanecem sem acesso ao sistema educacional, ou dele são precocemente excluídos, em quase todos os países da região (MELLO; TEDESCO, 1982, p. 5).

Diante dessa realidade, os investigadores da FCC e da FLACSO poderiam contribuir para o “[...] desenvolvimento de marcos teóricos mais abrangentes para a pesquisa educacional, o confronto de abordagens e resultados produzidos a partir e contextos sociais particulares mas de características estruturais comuns, dentro de nosso subcontinente” (MELLO; TEDESCO, 1982, p. 5). Outra contribuição pretendida pelos organizadores foi que

[...] a leitura dos trabalhos apresentados possa colocar questões e sugerir pistas de investigações cujo desenvolvimento contribua para a elaboração de um quadro teórico mais consistente para a compreensão de uma problemática tão complexa e multideterminada como é a da educação na dinâmica de sociedades do terceiro mundo (MELLO; TEDESCO, 1982, p. 5).

A organização do número especial “Educação e marginalidade na América Latina” possibilitou aos organizadores o debate, por meio do qual, conceitos puderam ser revistos e criticados, e a formulação de novas hipóteses para estudos e pesquisas. Esse debate contribuiria com a divulgação do conhecimento na área da educação. Acerca do processo de produção do conhecimento, Mello e Tedesco (1982, p. 108, grifo do autor) afirmam:

aliás, a proposição de perguntas e provocação do debate foi a tônica que se quis imprimir a este número especial como um todo e, em especial, a estes apontamentos finais. O primeiro passo para saber onde e como buscar as respostas é tentar descobrir, organizar e formular as perguntas. Certamente, no que se refere às relações entre educação e sociedade no nosso subcontinente, ainda não completamos sequer o inventário das nossas indagações. É essa carência teórica e metodológica que dá legitimidade a tentativas como a deste *Cadernos de Pesquisa*, apesar da dificuldade de sistematização das questões discutidas e da falta de uma melhor costura teórica entre elas.

Em junho de 1983, com a organização da FCC, a reunião da Comissão de Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), firmava-se, novamente, o compromisso com o intercâmbio de investigadores latino-americanos na área da educação. A temática orientadora da reunião foi “A educação e a marginalização/participação social das camadas populares”. De novo, a discussão da Comissão, por meio de indivíduos e instituições, girou em torno da relação entre educação e sociedade, e, entre outros, entre educação e desenvolvimento. O objetivo geral da reunião foi buscar conhecimentos e metodologias que permitissem estabelecer relações entre a realidade da educação e a dinâmica social latino-americana e, dentre suas contribuições, o *CP (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1983, p. 85)* cita

[...] a discussão da contribuição e os limites das novas propostas metodológicas – sobretudo a pesquisa participante e a abordagem antropológica da escola; a crítica construtiva aos modelos teóricos de postura reproducionistas; a chamada para novas temáticas, como a questão da recente expansão da escolaridade aos jovens na América Latina e as críticas à versão descentralização/democratização do ensino.

A FCC foi sede, em dezembro de 1983, da reunião do Programa de Intercâmbio de Instituições de Pesquisa Educacional. O objetivo desse Programa era “[...] propiciar condições para o incremento do intercâmbio entre pesquisadores da área, vinculados a centros de pesquisas de diferentes regiões do país e em diversos níveis de amadurecimento científico e institucional” (*NOTAS E COMENTÁRIOS, 1984, p. 87*). Estiveram presentes na reunião representantes das agências financiadoras, SUBIN, INEP, CNPq e FINEP, como também das instituições IESAE, FCC, Universidades Federais do Amazonas, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Universidade Federal Fluminense.

Durante essa reunião de 1983, os participantes trocaram informações sobre a organização, o funcionamento e os recursos dos Centros de Pesquisas Educacionais, sobre os principais projetos em andamento e sobre os temas e problemas enfrentados para os quais sugeriram maior intercâmbio e parceria entre tais Centros. Em função dessas discussões e da necessidade de intercâmbio apresentada pelos participantes da reunião, esses decidiram fomentar, no decorrer do ano de 1984, encontros com o objetivo de discutir trabalhos de pesquisa em desenvolvimento ou a serem desenvolvidos sobre os temas: dinâmica da educação escolar no Brasil, o pré-escolar, a administração escolar, o ensino de 2º grau, educação e trabalho, a educação rural, a representação social, a formação de professores, a pesquisa participante, a alfabetização e a linguística. Essa é a primeira vez que a especificação pesquisa participante aparece citada com relação à área da educação no *CP*.

O Seminário de Educação e Informação Educacional ocorrido em outubro de 1985 pela revista *Perspectiva* do Centro de Ciências e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina teve apoio do CNPq e o objetivo, dentre outros, de:

[...] discutir e buscar soluções para os problemas referentes à produção e difusão da informação educacional em forma impressa, especialmente os relacionados ao financiamento à edição, à distribuição e comercialização das Revistas de Educação buscando as condições para a efetiva democratização da informação educacional (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1985, p. 111).

No Seminário de 1985, estiveram presentes representantes das revistas: *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Educação Brasileira* (CRUB), *Educação em Debate* (UFCe), *Educação em Revista* (UFMG), *Educação e Realidade* (UFRGS), *Educação e Sociedade* (CEDES), *Perspectiva* (UFSC), *Revista da ANDE* (ANDE) e *Revista da Faculdade de Educação* (UFF). Foi apontado pelos representantes dessas revistas o problema da manutenção financeira que acarreta o fato de essas revistas não atingirem o público ao qual se destinam: os professores da escola básica da rede pública de ensino, os alunos dos cursos de graduação e de pós-graduação em educação e os pesquisadores. Diante dessa situação, os representantes das revistas presentes no evento decidiram:

- manifestar-se contra recente decisão (agosto de 1985) do PROED (Programa de Estímulo à Editoração), do MEC, de não apoiar a publicação

de traduções e de periódicos, medida esta que está em flagrante contradição com o estímulo, por parte de outros órgãos do MEC, da produção intelectual;

- buscar meios para a remuneração adequada do trabalho de produção intelectual dos autores que colaboram com as revistas;

- estimular, entre as revistas, o intercâmbio de artigos e resenhas que, recebidos por qualquer delas, não puderam ser pelas mesmas publicados, por razões de tempo, espaço disponível ou outras;

- estimular a ampliação de assinaturas e vendas de todas as revistas, através do intercâmbio de arquivos de assinantes, de publicidade conjunta – seja em periódicos especializados ou jornais, seja através de encartes nas próprias revistas – de montagem de estantes conjuntas em feiras de livros e eventos nacionais, como a Conferência Brasileira de Educação, Reunião Anual da SBPC e outros (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1985, p. 111).

Além desses objetivos gerais, os representantes das revistas assumiram também o objetivo específico para o ano de 1986 de promover outro Seminário de Educação e Informação Educacional com um maior número de representantes de revistas de educação sob a coordenação da revista *Educação e Sociedade* do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), do CP da Fundação Carlos Chagas e da *Revista da ANDE*.

Em 1986, em São Paulo, o CNPq e a Fundação Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) promoveram o II Encontro de Editores e Revistas Científicas. Ao final do Encontro, os representantes das revistas elaboraram o Documento Final com premissas, recomendações às agências financiadoras e órgãos públicos e aos editores (Anexo 05). A premissa primária apresentada no Documento Final reconhece que:

a política de divulgação científica e tecnológica é parte integrante da política global de ciência e tecnologia do país e, por conseqüência, o financiamento desta atividade deverá constar dos orçamentos e dos programas de Pesquisa e Desenvolvimento das agências financiadoras e de outras instituições (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1986a, p. 108).

Como recomendações aos editores das revistas, foram estabelecidas para essas, por exemplo, a abrangência nacional, padrões editoriais mínimos e normas técnicas, intercâmbio de anúncios padronizados entre as revistas nacionais, “referees” como pareceres de outros “referees”, e, entre outras recomendações, que as revistas publicassem o Documento Final do II Encontro de Editores e Revistas Científicas. No ano de 1988, em comemoração aos 50 Anos do INEP, o Programa de Apoio a Periódicos Científicos em Educação, por meio do Convênio INEP/UFGRS

n.º 76/87, apoiou junto ao CNPq e a FINEP, a publicação do *CP*. Esse apoio foi informado no periódico até o ano de 1991.

Ao abordar a história e o papel do *CP*, Barreto et al (1997, p. 3) afirmam que:

nos dias de hoje, novas e maiores exigências estão sendo colocadas aos educadores e estudiosos em virtude do amadurecimento da área, do crescimento do parque editorial e do maior acesso à informação por meio de outros recursos da comunicação, como também dos reflexos da globalização no campo educacional e da cultura. Um dos desafios atuais tem sido o de lidar com a complexidade das informações e a velocidade das mudanças, criando-se condições de manejar conhecimentos de ponta e articulá-los com outras formas de saber de modo a subsidiar a tomada de decisões.

Nesse cenário repleto de desafios e perplexidades, estamos empenhadas em que a revista *Cadernos de Pesquisa* continue correspondendo às expectativas e às necessidades de nossos leitores e emprestando o seu esforço ao encaminhamento de soluções para os grandes problemas contemporâneos no campo das relações sociais e da educação.

Em âmbito institucional, no ano de 1986, sob a coordenação de Bernardete A. Gatti, ocorreu uma reunião para a avaliação e a programação do Projeto de Intercâmbio entre Instituições de Pesquisa Educacional. Representantes das vinte e uma (21) instituições que integravam o Projeto participaram da reunião. Participaram também coordenadores dos grupos de trabalho, representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e representantes de órgãos financiadores como a CAPES, CNPq, FINEP e INEP.

Também em 1986, em Campinas, ocorreu o II Encontro Brasileiro de Revistas de Educação que teve como tema central “A busca de profissionalização das Revistas Brasileiras de Educação como questão de sobrevivência”. Representantes das revistas revista *Educação e Sociedade*, *Cadernos Cedes*, *Revista da Ande* e *CP* organizaram o evento que foi patrocinado pela CAPES, CNPq e INEP. Participaram do II Encontro, representantes de vinte e oito (28) revistas brasileiras editadas por entidades, associações, centros de estudos, universidades e órgãos públicos. Segundo o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1986b, p. 121):

o evento tornou possível a discussão dos vários problemas enfrentados pelas revistas bem como o estabelecimento de estratégias para enfrentar as dificuldades comuns a quase todos os periódicos no que se refere à produção, à editoração e à distribuição e divulgação.

No II Encontro, a FAE, o CNPq, o INEP e o CEPLAN participaram de um debate sobre as políticas de divulgação e de produção editorial das agências

financiadoras referentes às revistas de educação. Ao final do Encontro, um grupo de trabalho foi formado para averiguar a possibilidade da instituição de um programa de apoio aos periódicos da área de educação. Seriam também representados nesse grupo, as agências do governo e os editores de periódicos (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1986b).

O III Encontro de Revistas Brasileiras de Educação ocorreu em dezembro, em Belo Horizonte, Minas Gerais e foi promovido pela revista *Educação em Revista* e revista *AME-Educando*. Dentre os objetivos do Encontro foram estabelecidos os de discutir e buscar soluções para os problemas relacionados à divulgação de periódicos da área da Educação. Os problemas apresentados pelos representantes de revistas da área foram os relacionados ao financiamento, ao papel das revistas como difusoras científicas e à distribuição e comercialização das revistas. Em nota o CP (NOTAS, 1989, p. 93) informa que:

a análise global da situação indica uma sensível fase de expansão do campo, contudo, por dificuldades no processo de manutenção de qualidade e consistência editoriais, com nuances diversas, segundo sua natureza, área de circulação, ou público a que se destinam as publicações. Tais problemas refletem-se no cotidiano e na trajetória das revistas, traduzindo-se até mesmo na reiteração de autores e temas ou comprometendo a coerência de linhas de abordagem.

Embora essas questões sejam da maior relevância, as dificuldades mais densas se concentram na manutenção e na circulação dos periódicos. Agrava-se o problema diante da ausência de uma política institucionalizada de apoio financeiro, o que coloca em risco a própria sobrevivência desse importante veículo de divulgação do conhecimento produzido em instituições voltadas para estudos e pesquisas de problemas educacionais.

Na oportunidade, os participantes do III Encontro encaminharam solicitações ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), à Fundação de Assistência ao Educando (FAE), à Secretaria de Educação Superior (SESu) e ao Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), ao MEC e à Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU) (Anexo 06). Entre outros representantes de periódicos esteve presente o representante do CP.

Em agosto de 2000, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ocorreu o Seminário Política de Publicação Científica em Educação no Brasil Hoje. Na organização do Seminário, os editores de periódicos consideraram “[...] a

importância da sistematização das publicações na área de humanidades e as peculiaridades da produção científica na área educacional [...]” (INFORME, 2000, p. 202). Participaram do Seminário mais de cem (100) editores de periódicos científicos da área da educação e esses editores apresentaram uma Carta de Recomendação aos Editores de Periódicos Científicos de Educação (Anexo 07). O CP, junto a outros periódicos, subescreveram essa carta. As temáticas centrais do Seminário foram: “A produção científica da área educacional e o papel dos periódicos especializados”; “Qualidade editorial e sistema classificatório dos periódicos”; e, “Arbitragem da produção científica: a editoração”. Acerca do crescimento do parque editorial, Barreto et al (2004, p. 121) afirmam que:

o movimento editorial no Brasil cresceu muito nos últimos tempos, o que pode ser observado também no campo da educação. Em nossa área, não só se multiplicam as editoras especializadas e os títulos publicados anualmente, como houve uma grande ampliação do número de periódicos. Nos dias de hoje contamos com mais de duas centenas de revistas de educação com características acadêmicas.

O crescimento do parque editorial e da inserção da produção científica nacional no mundo globalizado tem resultado no incremento de iniciativa que procuram disseminar certos padrões de publicação, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do que está sendo produzido e facilitar sua consulta e divulgação. Órgãos de fomento à pesquisa, como o CNPq e a Capes, vêm desempenhando um papel decisivo nesse sentido, ao lado da Associação Brasileira de Editores Científicos – Abec. Do mesmo modo, a avaliação de periódicos da educação, realizada pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd – como subsídio à constituição do quadro de referência de periódicos da área utilizado pela Capes, tem contribuído para orientar o esforço de adequação das publicações às normas nacionais e internacionais, assim como propiciado o aprofundamento da discussão dos próprios padrões de qualidade das revistas, considerando as questões recorrentes e as especificidades da área.

O IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sudeste ocorreu em setembro de 1987 em Vitória na Universidade Federal do Espírito Santo. Segundo o CP (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1987), o Seminário foi destinado aos professores, aos pesquisadores e aos estudantes da área da educação. O IV Seminário teve como tema “A prática da pesquisa educacional na região Sudeste” e como objetivos principais: a divulgação da pesquisa educacional desenvolvida na região, a avaliação crítica da produção regional, a discussão das condições de produção do saber educacional e o debate acerca das diferentes abordagens teóricas da pesquisa em educação. Assim, por exemplo, os simpósios “A produção e a reapropriação do saber no âmbito do ensino superior” e “Diferentes enfoques

teóricos do saber no âmbito do ensino superior” foram realizados na ocasião do IV Seminário.

No mesmo informe de “Notas e Comentários”, o *CP* (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1987, p. 86) informa a realização, em setembro, em Santiago no Chile, do *IX Encontro Nacional de Investigadores en Educación*. Os trabalhos apresentados no IX Encontro tinham a orientação de estarem relacionados à problemática educacional no Chile. O Encontro foi organizado pela *Pontificia Universidad Católica do Chile*, pelo *Centro de Perfeccionamiento, Experimentacion e Investigaciones Pedagógicas*, pela *Universidad Santiago*, pela *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, pelo *Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* pelo *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación* (CIDE) e pelo *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación* (PIIE). Os objetivos do Encontro foram:

[...] promover o intercâmbio e a difusão de experiências em pesquisa educacional; fornecer condições para que seja gerada uma massa crítica que permita a auto-avaliação dos trabalhos apresentados; formar grupos de discussão das temáticas, das metodologias e das perspectivas atuais no âmbito da pesquisa educacional (NOTAS E COMENTÁRIOS, 1987, p. 86).

Além dos eventos, o *CP*, na seção “Destaque Editorial”, publicou, por exemplo, o livro organizado por Ivani Fazenda *Metodologia da Pesquisa Educacional*. O comentário feito por Dagmar Zibas (1990, p. 87) sobre o livro foi que:

a área de metodologia da investigação educacional sofre cronicamente da falta de definições que aprofundem o debate teórico e que possam orientar o pesquisador iniciante no cipoal constituído pelas diversas linhas que ora se interpenetram, ora se confrontam na prática de pesquisa. Nesse sentido, o livro em questão traz uma importante contribuição: discussões sustentadas por nove experimentados investigadores, que traçam com nitidez um amplo panorama do atual estágio da metodologia de pesquisa em educação.

O número especial de 20 Anos do *CP* foi apresentado/comentado pelo Presidente Rubens Murillo Marques (1992), pelos editores e por Aparecida Joly Gouveia, que foi quem escreveu o primeiro artigo publicado pelo *CP*. Os temas analisados nesse número 80 são temas de interesse de grupos de pesquisa constituídos no interior da FCC. Em sua apresentação a essa edição comemorativa,

Gouveia (1992) afirma que os trabalhos contidos nesse número são resultado de análise crítica dos 79 números editados até novembro de 1991. Trata-se de:

[...] análise, recortada segundo doze áreas temáticas, incide sobre artigos baseados em pesquisas empíricas, amplas revisões teóricas, debates e relatos de experiências, categoria esta que mais tardiamente encontrou espaço na revista. A partir do que se destaca a respeito de inquietações, aspectos particulares considerados paradigmas teóricos, e da metodologia, nos casos em que esta dimensão se aplica, emerge a trajetória de cada área (GOUVEIA, 1992, p. 8).

Especificamente referente ao tema de nosso estudo, o número 81, de 1992, teve como tema de destaque, assim como o primeiro número do periódico, a Pesquisa Educacional. O tema foi destacado na capa do periódico conforme mostra a Figura 11.

Figura 7 – Capa do número 80 do *CP*.

Primeira da capa do número 80 sobre o tema em destaque pesquisa educacional



FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 14 dez 2016.

Segundo Gouveia (1992), alguns temas foram objeto de cogitação persistentes. Contudo, mudanças significativas ocorreram nos 20 anos de existência do *CP*. Essas alterações não são devidas somente à mudança de temas, mas, também, da metodologia e dos referenciais teóricos privilegiados no tratamento de algum tema. Ocorreu também a retomada de velhas cogitações e, se revisitaram teorias rejeitadas anteriormente. Nas palavras de Gouveia (1992, p. 8):

é razoável supor que as mudanças observadas se expliquem em parte pela dinâmica interna que ocorre em qualquer campo científico, dinâmica que é impulsionada pelo espírito de crítica inerente a esse tipo de atividade e que, ao mesmo tempo, é sensível a movimentos de idéias que transpõem fronteiras internacionais. Entretanto, como se infere das análises realizadas – e, na verdade, em algumas delas é pertinentemente apontado – algumas das mudanças quanto a problemas focalizados, ou ângulo sob o qual são abordados, resultaram de demandas sociais e políticas expressas em movimentos da sociedade civil ou de alguma forma incorporadas em propostas governamentais.

As análises das temáticas apresentadas nessa edição especial ressaltam tanto os estudos e pesquisas que estão presentes quanto as ausências desses em relação aos trabalhos publicados no *CP*. Assim, “é do balanço crítico que surgem reflexões e indagações que poderão suscitar interesse por novos problemas ou abrir perspectivas de análise que venham elucidar questões para as quais não se tenha encontrado resposta satisfatória” (GOUVEIA, 1992, p. 8). Sobre o artigo de Gouveia, Moysés Kuhlmann Jr (2013a, p. 9) comentou:

desde o primeiro número, com único artigo, de Aparecida Joly Gouveia, sobre a pesquisa educacional no Brasil, *Cadernos de Pesquisa* cunhou sua marca de referência na divulgação de estudos e pesquisas relevantes e de temas emergentes na pesquisa educacional e social. O periódico agrega à temática escolar estudos que abordam questões relacionadas a políticas sociais, gênero, trabalho, família, relações raciais, grupos etários. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, revisões de literatura etc.

Esse caminho continuará a ser trilhado. Entende-se que é necessário compreender a educação de forma ampla, no quadro das relações sociais, proporcionando uma leitura pluridisciplinar que oxigene a reflexão no interior das várias disciplinas. Embora as pesquisas se façam segundo diferentes opções teóricas e metodológicas, a consistência no tratamento das informações possibilita o intercâmbio entre posições divergentes, tendo em vista que a produção do conhecimento funda-se em procedimentos rigorosos, que necessitam de consistência e racionalidade, constituindo uma história que não pode sofrer os descartes da apreciação aligeirada de modismos passageiros.

Kuhlmann Jr (2013b, p. 394) afirmou que:

[...] *Cadernos de Pesquisa* tem como uma de suas marcas olhar para a educação de uma forma ampla, no interior da sociedade e não circunscrita ao interior da escola, entendida como um dos elementos que compõem a pesquisa da área. Daí decorre o pioneirismo em trazer ao debate temas e questões que remetem aos processos educacionais, no quadro da produção e reprodução da vida social.

O *International Standard Serial Number* (ISSN), do periódico impresso, ISSN 0100-1574, é informado no *CP* pela primeira vez no número 65, de maio de 1988. O número 117, de novembro de 2002, traz o informe de que o *CP*, passou a integrar a coleção *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO Brasil), a partir de 2003. Contudo, somente o número 123, de setembro/dezembro de 2004, informa o ISSN do periódico na coleção SciELO: ISSN 1807-0213.

No Quadro 12 apresentamos os indexadores do *CP*, bem como, os números e períodos em que foram indexados.

Quadro 12 – Indexadores do Periódico *Cadernos de Pesquisa*

Indexador	Período de indexação, número e volume
Aera sig Communication of Research (EUA)	De janeiro/abril de 2009, n.º 136, v. 39, a maio/agosto de 2012, n.º 146, v. 42.
Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – AERES (França-INEP)	De maio/agosto de 2011, n.º 143, v. 41, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Bibliografia Brasileira de Educação-BBE ¹ CIBEC-BBE (Brasil-INEP)	De maio de 1991, n.º 77, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Portal de Periódicos/Qualis-CAPES (Brasil-CAPES)	De setembro/dezembro de 2012, n.º 147, v. 42, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Boletín Internacional de Bibliografías Sobre Educación (BIBE) (Madrid-Unesco)	De maio de 1991, n.º 77, a novembro de 1996, n.º 99.
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) (México-Universidad Nacional Autónoma de México)	De maio de 1991, n.º 77, a novembro de 1996, n.º 99. De março de 1999, n.º 106, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Directory of Open Access Journals (DOAJ) (Suécia)	De janeiro/abril de 2009, n.º 136, v. 39, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Edubase (Brasil – Faculdade de Educação/Unicamp)	De janeiro/abril de 2013, n.º 148, v. 43 a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Periódicos Online de Educação-EDUC@ (Brasil)	De setembro/dezembro de 2012, n.º 147, v. 42, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Education Research Global Observatory – Director of Open Access Scholarly Journals in Education (ERGO) (EUA)	De setembro/dezembro de 2012, n.º 147, v. 42, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Eletronic Journals Library (EZB) (Alemanha - Universität Regensburg)	De janeiro/abril de 2013, n.º 148, v. 43 a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Index Psi Periódicos (Brasil)	De janeiro/abril de 2011, n.º 142, v. 41, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) (México-Universidad Nacional Autónoma de México) ²	De maio de 1991, n.º 77, a novembro de 1996, n.º 99. De março de 1999, n.º 106, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (LATINDEX) (México-Universidad Nacional Autónoma de México)	De janeiro/abril de 2009, n.º 136, v. 39, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
LILACS (São Paulo/Buenos Aires-BIREME/OPAS)	De maio de 1991, n.º 77, a novembro de 1996, n.º 99.
PSOCODC'97-CD-ROM em Psicologia ^{3,4} (Espanha ⁵ -Colégio Oficial de Psicólogos) ⁶	De março de 1999, n.º 106, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
Scientific Eletronic Library Online (SciELO Brasil)	De março de 2003, n.º 118, a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
SCIRUS for scientific information only (Holanda)	De maio/agosto de 2013, n.º 149, v. 43 a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.
The largest abstract and citation database of peer reviewed literature and quality web sources	De janeiro/abril de 2013, n.º 148, v. 43 a setembro/dezembro de 2013, n.º 150, v. 43.

-SciVerse SCOPUS (Países Baixos)	
Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (SIBE) (Brasil-INEP)	De maior de 1991, n.º 77, à maio/agosto de 2012, n.º 146, v. 42.

¹No número 147 passou a se chamar CIBEC-BBE.

²No número 106 há o informe: CESU-UNAM.

³O número 110 passa a informar o nome de PSICODOC'97-CD-ROM em Psicologia. No número 114 passa a informar somente PSICODOC-CD-ROM em Psicologia.

⁴No número 110 passou a se chamar de PSICODOC'97-CD-ROM em Psicologia.

⁵No número 114 passou a referir-se a Madri.

⁶No número 114 passou a chamar de Colégio Oficial de psicólogos de Madri.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

O SciELO é um programa concebido em Harvard e, no Brasil, é monitorado pelo Projeto Fapesp/Bireme/CNPq e tem o propósito de “[...] contribuir para disseminar a produção científica dos países situados no Hemisfério Sul, ou seja, dos países em vias de desenvolvimento, em âmbito mundial” (BARRETO et al, 2003, p. 118):

a perspectiva de ampla divulgação dos estudos brasileiros realizados nas mais variadas áreas do conhecimento certamente tem grande significado político. No caso da educação, em particular, a produção científica do país equivale ao somatório do que é produzido nos demais países latino-americanos; não obstante, ela é praticamente ignorada no Hemisfério Norte e mal conhecida inclusive na própria América Latina.

Além disso, as informações acerca dos leitores de periódicos pela via *online*, fornecidas pelo SciELO, podem ser de grande valia para ajudar-nos a traçar a trajetória de disseminação das publicações, tarefa que começa a se colocar aos profissionais da área como necessária e urgente. Fazer parte do Programa SciELO não significa contudo descuidar da edição escrita, uma vez que, entre outros motivos, ela continua constituindo o formato preferido pelos leitores. Nesse sentido continuamos fazendo todo empenho para ampliar a sua divulgação e presença entre estudiosos da área (BARRETO et al, 2003, p. 118).

Em 2010 Barreto et al (2011) registram dados sobre o crescimento do SciELO, que, naquele ano, abrangia 221 periódicos científicos brasileiros das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o SciELO foi expandido para diferentes países com grande repercussão nacional e internacional. Ao avaliar o crescimento e consolidação do SciELO, Barreto et al (2011,p. 9), afirmam que “seu crescimento, aliado à acelerada multiplicação das publicações acadêmicas no país, tornou imperioso o redimensionamento do trabalho realizado com os periódicos científicos em áreas específicas”.

Em 2011, a Fundação Carlos Chagas em parceria com o SciELO inaugurou a coleção Educ@. Trata-se de uma coleção temática de periódicos da área da educação. O objetivo da FCC e do SciELO com a criação da Educ@ foi:

[...] responder à necessidade de melhor atender as demandas das publicações de pesquisa no campo da educação – com centenas de títulos no país – e pode contribuir para ordenar a produção da área e fortalecê-la do ponto de vista do conteúdo, da forma, dos processos de apreciação por partes e da periodicidade, com base na utilização da metodologia SciELO.

O ingresso de periódicos na coleção Educ@ ocorre conforme critérios estabelecidos por um Comitê Científico qualificado na área da educação. Com a criação da coleção, a FCC e o SciELO apostaram na:

[...] ampla disseminação dos resultados de pesquisa por meio do acesso aberto e gratuito aos textos, facultado pela circulação *on-line*, poderá ter maior impacto nas políticas e práticas educativas, e contribuirá efetivamente para a melhoria da qualidade da educação (BARRETO et al, 2011, p. 9).

Novamente referente à diagramação do CP, o número 100 apresenta a sigla “cp”, e, logo abaixo por extenso e o nome da fundação. No número 100 também foi modificada a orientação gráfica dos textos que se tornou menor que as anteriores. As capas com pano de fundo liso único foram do número 100 ao número 105 quando o periódico começou a apresentar capas com figuras abstratas coloridas. Acerca da publicação de número 100, Barreto, Bruschini e Pinto (1997, p. 3) afirmaram que os “[...] Cadernos de Pesquisa renova sua aparência”.

Figura 8 – Capa e diagramação textual do número 100 do CP.

Primeira capa com a sigla cp



CRÍTICA ÀS PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO

JON LAUGLO
THE NORWEGIAN UNIVERSITY OF SCIENCE
AND TECHNOLOGY — OSLO
Tradução: Dagmar M. L. Zibas

Em países em desenvolvimento, a educação sofre sérios problemas: aguda escassez de recursos; baixa qualidade; acesso discriminatório; distribuição inadequada e, até mesmo, em alguns casos, aumento do número de analfabetos. Há necessidade imperiosa de se planejar a melhoria dessas condições. Em seu relatório sobre políticas de 1995, intitulado *Prioridades e Estratégias para Educação*, o Banco Mundial estabelece esse planejamento como orientação aos governos para os quais emprega dinheiro.

Há muito consenso sobre os elevados objetivos explicitados no documento: que a educação é importante tanto como um direito quanto como um meio para melhorar as condições de vida; que a qualidade do ensino e da aprendizagem deve ser melhorada; que o financiamento deve ser aumentado; que o acesso à educação deve ser mais equitativo e que deve ser feito melhor uso dos recursos disponíveis. Há muitas outras observações que não são controversas, mas, ao contrário, iluminadoras, nesse relatório previsível, informativo e bem-acabado. O núcleo do documento pauta-se por essa norma e aqueles que tiveram o privilégio de

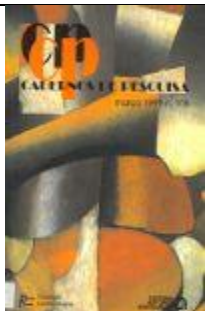


Publicado originalmente em inglês em *International Journal of Educational Development*, v.16, n.3, p.221-233, 1996, com o título: *Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education.*

Cad. Pesq. n.100 p.11-36 mar. 1997

FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Cadernos de Pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 14 dez 2016.

A diagramação apresentada no número 100 foi mantida até o número 141. Quanto ao formato do *CP*, Barreto, Bruschini e Pinto (1997, p. 7) afirmaram que “[...] serão inseridas alterações ao longo deste ano, tendo em vista tornar mais atraente a apresentação dos textos publicados”. Do mesmo modo, Barreto, Costa e Davis (2011, p. 9, grifo do autor) afirmara que os “*Cadernos de Pesquisa* 2011 com um novo design gráfico que, esperamos, juntamente com a qualidade das matérias, possa tornar a sua leitura mais agradável”.


Figura 9 – Capas dos números 106, 127 e 141 do *CP*.

n. 106 de 1999	v. 36, n. 127 de 2006	v. 40, n. 141 de 2010
Educação à distância	Jovens, escola e violência	Estudos sociais sobre a infância e direitos da criança
		

FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Cadernos de Pesquisa*. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 15 dez 2016.

A partir do número 142 as capas voltaram a apresentarem um pano de fundo de cor lisa e única, com a sigla *CP* e o número sobrescrito. Além de voltar ao formato vertical, foram incluídas notas explicativas e/ou informativas ao lado dos textos conforme exemplo abaixo. Esse ainda é o formato atual do periódico.

Figura 10 – Capa e diagramação textual do número 142 do *CP*.

Capa e lauda textual do <i>CP</i>	
v. 41, n. 142 (2011)	Avaliação da qualidade da educação Infantil
	<p>NA INGLATERRA, nos últimos 20 anos, tem-se constatado um crescente interesse em conhecer como as crianças pequenas são cuidadas e educadas, tanto em casa quanto em unidades educacionais. Isso coincidiu com o aumento do interesse pelos padrões de rendimento educacionais em todas as áreas do currículo e nos diferentes níveis de ensino no Reino Unido. A introdução, em 1988, do Currículo Nacional e da avaliação de sistema, que incide sobre o rendimento dos alunos de 7 e 11 anos de idade, constituiu o pano de fundo para o debate sobre o desempenho das crianças pequenas na Inglaterra, em comparação ao das crianças de outros países. O desenvolvimento de comparações internacionais dos padrões de rendimento em Leitura e Escrita, Matemática e Ciências¹ funcionou como um alerta para vários governos (particularmente o da Alemanha) preocupados com essa agenda. A posição relativa dos diferentes países nos ranqueamentos internacionais alimentou o debate sobre o ensino eficaz, especialmente em Leitura e Matemática.</p> <p>A ênfase nos padrões de rendimento estabelecidos para o ensino obrigatório (dos 5 aos 16 anos na Inglaterra) levou ao inevitável interesse e a muitos questionamentos sobre as habilidades, atitudes e disposições para aprendizagem apresentadas pelas crianças no momento da entrada para a escola. Houve grande preocupação com o preparo delas, perante os desafios do Currículo Nacional, ao entrarem na escola aos 5 anos, especialmente no caso das crianças provenientes de classes menos favorecidas, o que dirigiu o foco das políticas públicas para a educação infantil como um meio de elevar os padrões educacionais.</p> <p><small>1. Programme for international student assessment – Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos); Trends in international mathematics and science study – TIMSS; Progress in international reading literacy study – PIRLS (Ver Mullis et al., 2003).</small></p>

FONTE: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Cadernos de Pesquisa*. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/archive>. Acesso em: 13 dez 2016.

4.5 O debate sobre a pesquisa educacional no *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (1971-2014)

Nessa subseção apresentamos aspectos teórico-metodológicos apresentados/discutidos nos estudos publicados no *CP* no período de 1971 a 2014 e nos treze periódicos definidos para nosso estudo. Para isso, consideramos, as abordagens e metodologias citadas pelos autores.

As pesquisas de levantamento ou “*surveys*”, foram realizadas por Gouveia (1971/*CP*), Copit e Patto (1979/*CP*), Stake (1983/*CP*), Santos Filho, Balzan e Gamboa (1991/*Pró-Posições*), Gatti (1992/*CP*), Velloso (1992/*CP*), Campos (1997/*CP*), Gatti (2001/*CP*), Sztajn, Bonamino e Franco (2003/*CP*), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006/*CP*), Borges e Calderón (2011/*Ensaio*), Vieira e Sousa (2012/*RBE*), Cipiniuk (2013/*CP*), Poltronieri e Calderón (2015/*Avaliação*).

A discussão referente à relação qualidade *versus* quantidade, ou seja, pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa, tais estudos foram publicados por Stake (1983/*CP*), Sant’Anna (1983/*Educação & Realidade*), Lüdke (1988/*CP*), Alves (1991/*CP*), Roach (2008/*ETD*), Moreira (2009/*ETD-quantitativo-realista; qualitativo-idealista; dialética*), Devechi e Trevisan (2010/*RBE*), Meinerz (2011/*Educação & Realidade*).

Alguns autores tratam da interação entre a abordagem qualitativa e quantitativa: Thiollent (1984/*CP-articulação*); Alves (1991/*CP-interação*), Alves-Mazzotti (1996/*CP*), Marques (1997/*Avaliação-interpenetram*), Gatti (2001/*CP-associação*), Sztajn, Bonamino e Franco (2003/*CP-interatividade*), Lüdke e Cruz (2005/*CP*), Moreira (2009/*ETD*), Ferraro (2012/*Pró-Posições-dialética*), Teixeira (2015/*Avaliação-flexibilização*).

Alguns autores trataram somente do aspecto qualitativo: André (1983/*CP*), Demo (1985/*CP-dimensões histórico-cultural, política e de conteúdo*), Vianna (1992/*CP*), Costa (1994/*CP*), Sartori (1996/*Ensaio*); Brito e Leonardos (2001/*CP*), Moreira (2002/*Ensaio*), Martins (2004/*Educação & Pesquisa*), Marin, Bueno e Sampaio (2005/*CP-predominância*), Telles (2006/*Educação & Pesquisa*), Souza (2007/*RBE*), Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008/*CP-dialética*), Brito e Leonardos (2001/*CP*); Beineke (2012/*CP*), Trevisan (2014/*Educar em Revista*), Lima Júnior e

Massi (2015/Ciência & Educação). Alguns autores trataram somente do aspecto quantitativo: Gatti (2004/Educação & Pesquisa).

Outros autores abordaram características específicas de uma ou de outra abordagem: Esteves (1984/CP-técnica experimental), Esteves (1985/Educação & Realidade-significação estatística dos resultados), Pimentel (2001/CP-análise documental e análise de conteúdo), Moreira (2002/Ensaio-interpretativa e naturalista), Freitas (2002/CP-perspectiva sócio-histórica; processo interativo), Canen e Andrade (2005/Educação & Realidade-análise do discurso), Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008/CP-construtivista-interpretativa), Pereira, Salgado e Souza (2009/CP-perspectiva dialógica e alteritária), Favacho (2010/Educação & Pesquisa-genealogia foucaultiana), Bicudo e Klüber (2011/CP-análise hermenêutica), Meinerz (2011/Educação & Realidade-grupos de discussão), Paiva (2011/CP-experimentação científica), Silva e Pereira (2013/CP-mapas de literatura), Sá, Lima e Aguiar Júnior (2014/Ciência & Educação- interpretativa), Consoni e Mello (2014/CP-organização e análise de conteúdo), Fernandes (2014/CP-analítica), Lima, Geraldi e Geraldi (2015/Educação em Revista-narrativa).

Alguns autores ainda destacaram que o método ou a técnica deveria ser construído no decorrer da investigação e de acordo com a abordagem teórico-metodológica, estaria, portanto, relacionado com a teoria e a prática da pesquisa: Luna (1988/CP), Franco (1988/CP) e Warde (1990/CP).

Identificamos também algumas abordagens nos estudos publicados: Gouveia (1971/CP-psicopedagógica, sociológica, econômica), Franco e Goldberg (1976/CP-abordagem liberal, cientificista e pedagógica), Goergen (1981/Educação & Sociedade-fenomenologia-hermenêutica; empírico-experimental; crítica), Tonucci (1982/CP-humanismo), Ferrari (1982/Educação & Realidade-exploratória, descritiva de campo, experimental), Nosella (1984/Educação & Sociedade-metafísico; empírico; concreto), Costa, Barroso e Sarti (1985/CP-empírica), Frigotto (1985/CP-materialismo histórico-dialético), Moser (1987/Educar em Revista-metateórica; etnometodológica), Santos Filho, Balzan e Gamboa (1991/Pró-Posições-fenomenologia existencial, dialética, analítico-descritiva), Velloso (1992/CP-empírico-descritivos; racionalidade técnica), Gatti (1992/CP-materialismo dialético), Velloso (1992/CP-reprodutivismo; democratização), Weber (1992/CP-empírico; materialismo histórico-dialético), Campos e Fávero (1994/CP-redemocratização), Costa (1994/Educação & Realidade-hermenêutica; crítica), Sousa (1995/CP-

tendência tecnicista; redemocratização; crítico-reprodutivistas), Cunha (1996/CP-ciência pós-moderna), Alves-Mazzotti (1996/CP-pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo; ontologia, epistemologia e metodologia; ciências sociais multiparadigmáticas), Demo (1999/Ensaio-pós-modernismo), Brito e Leonardos (2001/CP-subjetivismo, construtivista e interpretativa; estrutural-funcionalista), Gatti (2001/CP-marxismo), Brandão (2001/CP-subjetivismo-objetivimos; crítica ao positivismo e ao caráter demasiadamente genérico das enquetes estatísticas-*surveys*), Freitas (2002/CP-materialismo histórico-dialético), Paraíso (2004/CP-pós-estruturalismo; pós-críticas; subjetivismo), Martins (2004/Educação & Pesquisa-subjetivismo), Delgado e Müller (2005/CP-repensar a subjetividade), Gatti (2005/CP-subjetivismo; pós-modernismo), Campos, Füllgraf e Wiggers (2006/CP-anos 1990 redemocratização), Haddad (2006/CP-abordagem sistêmica e integrada), Candau e Leite (2007/CP-multi/intercultural; filosofia da diferença), Souza (2007/RBE-materialismo histórico-dialético), Silva (2007/CP-UMFa-estudos culturais; pós-estruturalismo), Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva e Oliveira (2008/CP-sistêmica; teoria da complexidade), Roach (2008/ETD-fenomenologia-hermenêutica), Bittar e Ferreira Júnior (2009/Educação & Sociedade-culturalismo), Moreira (2009/ETD-desenvolvimentismo), Bittar e Ferreira Júnior (2009/Educação & Sociedade-pós-modernidade; marxismo), Devechi e Trevisan (2010/RBE-subjetividade), Nosella (2010/RBE-crítica; nova história, história cultural, nova sociologia e sociologia francesa; teórico-política), Paiva (2011/CP-novilíngua; subjetividade), Devechi e Trevisan (2010/RBE-fenomenologia-hermenêutica; crítico-dialéticas; hermenêutico-reconstrutivas), Bicudo e Klüber (2011/CP-fenomenologia), Meinerz (2011/Educação & Realidade-relação teoria-empíria), Alexandre (2011/CP-crítica), Fernandes e Kuhlman Júnior (2012/CP-pós-estruturalismo), Streck e Adams (2012/Educação & Pesquisa-relação imperialista de subalternização; descolonização), Neira e Lippi (2012/Educação & Realidade-Estudos Culturais; hermenêutica crítica), Fernandes e Kuhlman Júnior (2012/CP-historiografia), Esquinsani (2012/Educação & Pesquisa-história oral), Martins (2013/Educação em Revista-teórico-prática), Silva e Pereira (2013/CP-analíticas), Rodrigues e Abramowicz (2013/Educação & Pesquisa- cultura; diversidade e diferença), Rocha (2013/Educação & Pesquisa-diversidade de gênero, classe social, relações étnico-raciais e geração), Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013/Educação & Realidade-pós-estruturalismo; teoria pós-estruturalista do discurso); Cavalcanti (2014/Educação &

Pesquisa-materialismo histórico-dialético; positivismo; fenomenologia; estruturalismo; complexidade), Jesus, Vieira e Effgen (2014/Educação & Realidade-colaborativo-crítica), Trevisan (2014/Educar em Revista-teoria crítica).

A relação micro-meso-macro foi abordada pelos seguintes autores: Mello (1985/CP-micro e macro relação social), Santos Filho, Balzan e Gamboa (1991/Pró-Posições-micro-macro; multiparadigmático), Velloso (1992/CP-hiato entre micro e macro; superação da lacuna entre micro e macro), Weber (1992/CP-macroestrutural), Valente (1999/Pró-Posições-microestudo), Brandão (2001/CP-micro e macrosociológicas; macroteórica; interação micro e macro); Sztajn, Bonamino e Franco (2003/CP-interatividade macro e microanálises), Martins (2004/Educação & Pesquisa-relação micro-macro), Charlot (2006/RBE-articulação micro-macro), Lopes (2006/CP-relação macro-micro e meso), Candau e Leite (2007/CP-micro), Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva e Oliveira (2008/CP-investigações pontuais), Mainardes (2009/RBE-mútua determinação e articulação macro e micro), Lima Júnior e Massi (2015/Ciência & Educação-micro-macro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas é o periódico científico que mais publicou/publica estudos sobre a pesquisa educacional, e suas variantes, pesquisa na educação, da, sobre e em educação no Brasil. Entre os anos de 1971 e 2014, foram publicados 30 artigos que contém tais descritores em seus títulos. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE)*, do Inep-MEC, entre os anos de 1944 a 2012 publicou 18 artigos com esses mesmos critérios. Assim, ao considerarmos o período de 70 anos, concluímos que, de fato, o *CP* é o periódico científico que mais publicou/publica artigos/estudos sobre pesquisa educacional e similares.

Dentre os descritores pesquisa educacional e suas variantes, da, na, sobre e em educação, o mais recorrente é “pesquisa educacional”. Autores como Gouveia (1971/CP-FCC/RBEP), Di Dio (1974/RBEP), Mello (1983/CP-FCC), Campos e Fávero (1994/CP-FCC), Macedo e Sousa (2010/RBE), divulgaram estudos de revisão sobre a pesquisa educacional no Brasil com alguma variação entre tais descritores. Chegamos a algumas conclusões:

- O *CP* é o periódico que mais publica levantamentos sobre a PE no e sobre o Brasil;
- Publicou estudos sobre a relação pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa a par dos outros periódicos por nós estudados;
- Em comparação aos outros periódicos publicou maior número de estudos acerca da interação entre a abordagem qualitativa e quantitativa;
- Publicou inúmeros estudos acerca de abordagem qualitativa;
- Publicou artigo acerca da abordagem quantitativa (o que para nós demonstra preocupação e não apenas abandonar a abordagem quantitativa mas, discutir sua utilização na área da educação);
- Publicou inúmeros estudos acerca das diversas abordagens específicas de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa;

- Juntamente aos outros treze periódicos, publicou inúmeros estudos das mais diversas abordagens;
- Publicou estudos que tratam da relação entre as instâncias macro, meso e micro.

Num panorama geral, concluímos que a discussão teórico-metodológica da PE no CP abarca os temas gerais: levantamentos, relação quantidade-qualidade, abordagens, relações micro-macro. Concluímos também que o CP, conforme demonstramos no levantamento que realizamos, possui uma história de pioneirismo ao discutir temáticas da área da educação.

A FCC, por meio do DPE criou, desenvolveu e mantém um periódico de reconhecida importância histórica, de sólido desenvolvimento e profícua contribuição para o debate sobre a PE no Brasil, seja para estudantes ou profissionais da área ou para qualquer outro interessado na área da educação, mesmo porque, seus estratos de classificação não são restritos à área da educação, e mantém a qualidade também em outras áreas.

Nossas críticas...

Na condição de termos “terminado” essa tese, avaliamos alguns de seus itens constitutivos e procedimentos desenvolvidos e reconhecemos algumas deficiências ou fragilidades de nosso próprio processo de pesquisa educacional e de produção do conhecimento. Elencamos:

- Que a falta de profundidade na discussão teórico-filosófica acerca da produção do conhecimento científico dificultou uma análise mais robusta dos aspectos teórico-metodológicos encontrados nos artigos estudados;
- Que o estudo aprofundado das fontes primárias acerca da pesquisa em Ciências Humanas, e, especificamente, em Educação, contribuiria sobremaneira para avaliarmos as apropriações da pesquisa, em diferentes abordagens, tipos e caracterizações, das concepções de pesquisa e seus desdobramentos na pesquisa educacional;

- Que o movimento dialético foi prejudicado devido ao grande número de artigos estudados. Julgamos que a delimitação nos artigos denominados metodológicos, ou seja, aqueles que “ensinam” ou discorrem como são realizados os diferentes tipos de pesquisa, teria significativa contribuição na discussão a que nos havíamos proposto. Contudo, ainda justificamos, essa compreensão analítica somente foi por nós alcançada ao final da elaboração dessa tese;
- A identificação da instituição de filiação do período, do *CP*, da *RBPE* e dos demais treze (13) em estudo, contribuiria significativamente para caracterização das linhas teóricas, campos temáticos e perspectivas de tais periódicos científicos.

Elencamos, por fim, algumas problematizações que perduram em nossos estudos e que indicamos para investigações futuras:

- Caracterizações da pesquisa educacional a partir das instituições de origem (Universidade, Centros de Pesquisa, etc.);
- É possível identificar e caracterizar as diferentes tendências (psicológicas, sociológicas, econômicas, filosóficas, etc.) da PE?
- Caberia a definição de uma instância de formação (Educação Básica, Educação Superior ou Pós-Graduação) de formação para a pesquisa? Se a resposta for sim, qual seria o papel da formação continuada de professores/pedagogos se tomarmos a PE como princípio educativo? Se a resposta for não, em que nível e como se daria a formação para pesquisa?
- Há preferência de publicação de determinado tipo de pesquisa nos diferentes periódicos na Área da Educação? Que tipo de pesquisa publicam? Por que?

Assim concluímos, com pesar, com uma sensação de que este estudo acabou de ser iniciado...outra célebre frase de Marx: “tudo o que é sólido, desmancha no ar”...

REFERÊNCIAS

AARSLEFF, Hans. A influência de Locke. In: CHAPPELL, Vere (org). **Locke**. Tradução Guilherme Rodrigues Neto. Aparecida, São Paulo: Ideias et letras, 2011.

ABREU, Jayme. Filosofias da educação e pesquisa educacional. **Educação e Ciências Sociais**, ano III, v. 3, n. 7, abr. 1958.

ABREU, Jayme. Pesquisa e planejamento em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXVI, n. 63, p. 99-122, jul./set. 1956.

ALEXANDRE, Agripa Faria. Pesquisa acadêmica e prática educativa como um problema sociológico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 502-515, maio/ago. 2011.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 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, fev. 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-70, mai. 1983.

AVALIAÇÃO: REVISTA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Missão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-4077&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril, 1973.

BACON, Francis. **O progresso do conhecimento**. Tradução, apresentação e notas Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; BARBOSA, José Juvencio; ROSENBERG, Lia; ESPOSITO, Yara Lúcia. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; PINTO, Regina Pahim. Editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, mar. 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; COSTA, Albertina de Oliveira; DAVIS, Claudia. Editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; COSTA, Albertina de Oliveira; DAVIS, Claudia. Editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, v. 34, jan./abr. 2004.

BEEBY, C. E.. [Apresentação da série] Fundamentos do Planejamento Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 4, out. 1972.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 180-203, jan./abr. 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLÜBER, Tiago Emanuel. Pesquisa em modelagem matemática no Brasil: a caminho de uma metacompreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 904-927, set./dez. 2011.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BOMFÁ, Cláudia Regina Ziliotto; CASTRO, João Ernesto. Desenvolvimento de revistas científicas em mídia digital – o caso da *Revista Produção Online*. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, mai./ago. 2004.

BORGES, Regilson Maciel; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação educacional: o estado do conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1993-2008). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 42-56, jan./mar. 2011.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRITO, Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

CACHEL, Andrea. Qualidades primárias e secundárias em Hume: o problema da objetividade. **Sképsis**, ano IV, n. 6, 2011.

CADERNOS DE PESQUISA. **Missão**. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/index>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CAMPOS, M. M. Carta da editora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 54, ago., 1985.

CAMPOS, M. M. Carta da editora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, fev., 1986.

CAMPOS, M. M. Carta da editora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev., 1988.

CAMPOS, M. M. Carta do editor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 30, set., 1979a.

CAMPOS, M. M. Carta do editor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, nov., 1981.

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

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 49-65, jan./jun. 2005.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. I, n. 1, jul. 1944.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **A periodização e a ciência da história** – observações preliminares. Rio de Janeiro: FGV, 1977. (Mimeo).

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

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim carioca de Geografia**. Ano XXV. Rio de Janeiro: 1976.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Para uma leitura do método em Karl Marx – Anotações sobre a “Introdução” de 1857. **Cadernos do ICFH**. n. 30, set. 1990.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez. 2014.

CHAPPELL, Vere. A teoria das ideias de Locke. In: CHAPPELL, Vere (org). **Locke**. Tradução Guilherme Rodrigues Neto. Aparecida, São Paulo: Ideias et letras, 2011.

CIÊNCIA & EDUCAÇÃO. **Missão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1516-7313&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 12 mar. 2015.

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Levantamento temático em Cadernos de Pesquisa: processos de alfabetização e analfabetismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 1026-1041, set./dez. 2013.

CIRINO, Sérgio Dias; SANTOS, Catarina de Almeida; SANTOS, Gildenir Carolino; TORNAGHI, Alberto J. C.. **Diretório brasileiro de periódico em educação do FEPAE**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Rio de Janeiro: ANPEd, 2013.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/fepae_catalogo.pdf>. Acesso em: 12 dez 2016.

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

CONSONI, Juliana Barbosa; MELLO, Roseli Rodrigues de. Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, out./dez. 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO. **Documento de área 2013**. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandra%20&%20Ricardo/Downloads/Criterios_Qualis_2011_38.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2014.

COPIT, Melany S.; PATTO, Maria Helena S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, dez. 1979.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Pesquisa e Planejamento Educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 115, v. 52, p. 14-21, jul./set. 1969.

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, ago. 1994.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa-ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n. 2, p. 35-46, jul./dez. 1994.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 54, p. 5-15, ago. 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, mai. 1996.

CUNHA, Nádia Franco da. A crise da educação escolar e as tarefas da universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 53, n. 118, p. 258-273, abr./jun. 1970.

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XVI, n. 44, out./dez. 1951.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 76-80, nov. 1985.

DEMO, Pedro. Universidade e reconstrução do conhecimento. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 129-144, abr./jun. 1999.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4698&lng=pt>. Acesso em: 12 mar. 2015.

EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2175-6236&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lng_pt/nrm_iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

EDUCAR EM REVISTA. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4060&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

ELVIN, Lionel. Prefácio [Do artigo Planejamento da Assistência Educacional para a Segunda Década de Desenvolvimento]. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, jun. 1977.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e uso da história oral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. **Missão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0104-4036&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje - que caminho tomar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 50, p. 3-14, ago. 1984.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 39-60, jan./abr. 1985.

ETD – EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. **Foco e escopo**. <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-569, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Fabiana Silva. Abordagens de planejamento educacional em Cadernos de Pesquisa (1972-1986). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 522-546, jul./set. 2014.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMAN JÚNIOR, Moysés. Análise de periódicos na história da educação: princípios e procedimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 562-585, maio/ago. 2012.

FERRARI, Alceu R. Núcleos temáticos e metodologia de pesquisa em educação: análise de uma experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 31-41, jan./abr. 1982.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 29, jun. 1979.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.

FOGELIN, Robert J. A tendência do ceticismo de Hume. **Sképsis**, ano I, n. 1, 2007.

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.

FRANCO, Maria Laura P. B.; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, p. 74-80, 1976.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREYRE, Gilberto. “*Intelligentsia*” e desenvolvimento nacional do Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, Salvador, ano VII, v. 10, n. 21, set./dez. 1962.

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.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Fundação Carlos Chagas – 20 Anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, nov. 1984a.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GATTI, Bernardete A.; MELLO, Guiomar Namo de; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 4, out. 1972.

GERSDORFF, Ralph Von. A pesquisa econômica aplicada à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 115, v. 52, p. 33-56, jul./set. 1969.

GOLDBERG, Maria Amélia Azebêdo. Levantamento de oportunidades ocupacionais e escolares para deficientes auditivos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 3, mar. 1972.

GOERGEN, Pedro L. Pesquisa em educação: sua função crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano III, n. 9, p. 65-96, mai. 1981.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Introdução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, fev. 1992.

GOUVEIA, Aparecida Joly. La investigación educativa en el Brasil. **La Educación**, Washington, ano XV, n. 56-58, ene./dec. 1970. (Número especial sobre La investigación educativa).

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 55, n. 122, abr./jun. 1971a.

GOUVEIA, Aparecida Joly. La investigación educacional en Brasil. **Revista del Centro de Estudios Educativos**, v. I, n. 4, 1971b.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE – MANGUINHOS. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.revistahcsmanguinhos.coc.fiocruz.br/apresenta.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

HUME, David. Do entendimento. In: HUME, David. **Tratado da natureza humana: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. Tradução Débora Danowski. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2009.

HUME, David. Extractos. In: VERGEZ, André. **David Hume**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HUME, David. Investigação acerca do entendimento humano. In: ALEX, Anoar. **Hume – Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

IANNI, Octavio. **Ideologia e prática do planejamento durante o Estado Novo**. *R. Adm. Emp.*, Rio de Janeiro, 11(1), pp. 7-15, jan./mar. 1971.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e globalização**. *Crítica Marxista*, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 3, 1996, p. 130-131.

IANNI, Octavio. **Neoliberalismo e nazi-fascismo**. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, v. 1, n. 7. 1998, p. 112-120.

IANNI, Octavio. Tendências do pensamento brasileiro. **Tempo Social**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 55-74, nov. 2000.

INFORME. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000.

INFORME. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, nov. 2001.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. Fundamentos do Planejamento Educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 4, out. 1972.

INTRODUÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 2, nov. 1971.

INTRODUÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 3, mar. 1972a.

INTRODUÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 4, out. 1972b.

INTRODUÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, n. 5, nov. 1972c.

IZQUIERDO, Carlos Muñoz. Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 5, p. 3-18, 1973.

JAPIASSU, Hilton. **Francis Facon: o profeta da ciência moderna**. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

JARDIM, Germano. A coleta estatística educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. I, n. 3, set. 1944.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KUHLMANN JR, Moysés. Editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 148, v. 43, jan./abr. 2013a.

KUHLMANN JR, Moysés. Editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 149, v. 43, mai./ago. 2013b.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LIMA JUNIOR, Paulo; MASSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOURENÇO FILHO. A educação problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. I, n. 1, jul. 1944.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 61-63, fev. 1988.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70-74, ago. 1988.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan./abr. 2009.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MARQUES, Rubens Murillo. Carta da presidência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, fev. 1992.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 2, n. 3, p. 19-23, 1997.

MARTINS, Carlos Estevam; MONTEIRO, João Paulo. In: LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. O discurso ético do formador para avaliar: a análise do discurso na pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 91-113, jun. 2013.

MARX, Karl. Introdução. In: MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da econômica política**. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. O manifesto do partido comunista. In: BOGO, Ademar. **Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1.º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 25-31, maio 1985.

MELLO, Guiomar Namó; TEDESCO, Juan Carlos. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, ago. 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 11 mar. 2015.

MONTEIRO, João Paulo Gomes. Vida e Obra. In: ALEX, Anoar. **Hume – Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, pp. 315-346, jul./dez. 2009.

MOREIRA, Herivelto. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 235-246, abr./jun. 2002.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. A pesquisa em educação no Brasil: uma crítica a fragmentação do conhecimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 1-17, jul./dez. 2009.

MORGADO, Miguel. Introdução. In: LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Tradução Miguel Morgado. Coimbra: Almedina, 2012.

MOSER, Alvino. Tendências epistemológico-teóricas da pesquisa educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1/2, n. 6, p. 87-99, jan./dez. 1987.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

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

NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano VI, n. 19, p. 5-20, ago. 1984.

NOTA DO EDITOR. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 14, set. 1975.

NOTA DO EDITOR. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, mar. 1976a.

NOTA DO EDITOR. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, set. 1976b.

NOTAS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 69, mai. 1989.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, dez. 1972.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, dez. 1979.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, ago. 1983.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, fev. 1984.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, nov. 1985.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, mai. 1986a.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, ago. 1986b.

NOTAS E COMENTÁRIOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, ago. 1987.

NOTICIÁRIO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 2, nov. 1971.

NOTICIÁRIO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 3, mar. 1972a.

NOTICIÁRIO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 4, out. 1972b.

O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM SETE ANOS DE ATIVIDADES. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. VI, n. 16, out. 1945.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.

OLIVEIRA, L. L.. Carta do editor. **Cadernos de Pesquisa**, n. 33, mai., 1980a.

OLIVEIRA, L. L.. Carta do editor. **Cadernos de Pesquisa**, Suplemento Especial. n. 34, ago., 1980b.

OLIVEIRA, L. L.. Carta do editor. **Cadernos de Pesquisa**, Suplemento Especial. n. 42, ago., 1982.

OLIVEIRA, L. L.. Centenário de Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 30, set., 1979.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. [Apresentação]. **La Educación**, Washington, ano 1, ene. 1956a.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Contracapa. **La Educación**, Washington, ano 1, ene. 1956b.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Presentación. **La Educación**, ano XV, Washington, n. 56-58, ene./dec. 1970. (Número especial sobre La investigación educativa).

ORIENTAÇÃO DO PROGRAMA DO CBPE PARA 1956 E 1957. **Educação e Ciências Sociais**, Salvador, ano I, v. 1, n. 3, dez. 1956.

OS ESTUDOS E A PESQUISAS EDUCACIONAIS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação e Ciências Sociais**, Salvador, ano I, v. I, n. 1, mar. 1956.

PAIVA, Vanilda. Dificuldades dos sistemas “fechados” e dilemas da formação na Pós-Graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 292-311, jan./abr. 2011.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009.

PESQUISAS EM ANDAMENTO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, set. 1976.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

POIGNANT, Raymond. Organismos centrais de planificação e o processo de elaboração do Plano Econômico e Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 55, n. 122, p. 197-208, abr./jun. 1971.

POLTRONIERI, Heloísa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista Estudos em Avaliação Educacional em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

PRÓ-POSIÇÕES. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Missão**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 12 mar. 2015.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. I, n. 1, jul. 1944.

ROACH, Eduardo Francisco Freyre. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 198-226, dez. 2008.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Apresentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, dez. 1979.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SOARES-SILVA, Ana Paula; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

ROSSI, Paolo. **Francis Bacon: da magia à ciência**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini. Londrina: Eduel, Curitiba: UFPR, 2006.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana (org). **O Inep na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SÁ, Eliane Ferreira de; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; AGUIAR JUNIOR, Orlando Gomes de. Discutindo a objetividade na pesquisa em educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 411-431, 2014.

SANT'ANNA, Flávia Maria. Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação à observação participante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 45-53, maio/ago.1983.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; BALZAN, Newton Cesar; GAMBOA, Sílvio A. Sanches. Rumos da pesquisa educacional – o caso da Unicamp. **Pro-Posições**, Campinas, SP, n. 5, p. 15-22, ago. 1991.

SARTORI, Jerônimo. Avaliando a construção da atitude científica do educador a partir do desempenho pedagógico-didático. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 39-50, jan./mar. 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. A pesquisa científica no Brasil: matrizes culturais e institucionais. In: GONÇALVES, Ernesto Lima (org). **Pesquisa médica**. São Paulo: EPU; Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1983.

SciELO. Scientific Electronic Library Online. Biblioteca eletrônica. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 dez. 2014.

SEGUNDA CAPA. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, mar. 1997.

SILVA, Maria Carolina da. O desafio de construir novos significados para a pesquisa educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 333-338, jun. 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez. 2013.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 156, v. 67, p. 287-305, maio/ago. 1986.

SOBRE ESTA REVISTA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, jul. 1971.

SOBRE ESTA REVISTA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 7, jun. 1973.

SOBRE ESTA REVISTA. **Ciência e Educação**. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 dez. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-461, set./dez. 2007.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, ago. 1995.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista - problemas epistemológicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 07, p. 19-27, 1983.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STROUD, Barry. O ceticismo de Hume: instintos naturais e reflexão filosófica. **Sképsis**, ano II, n. 3-4, 2008.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; CUNHA, Neide Brito da; OLIVEIRA, Evelin Zago; PACANARO, Silvia Verônica. Produção científica da *Revista Psico* (USF) de 1996 a 2006. **Psico-USF**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 327-334, jul./dez. 2007.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; SOUZA, Francislê Neri de; VIEIRA, Rui Marques. Docentes investigadores de programas de Pós-graduação em educação no Brasil: estudo sobre o uso de recursos informáticos no processo de pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 741-768, nov. 2015.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

TERCEIRA CAPA. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 142, v. 41, jan./abr. 2011.

THIOLLENT, Jean-Marie Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, mai. 1984.

TONUCCI, Francesco. A pesquisa na escola: notas para debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 41, p. 64-69, mai. 1982.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 211-228, abr./jun. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, v. 7, n. 2 (20), p. 54-64, jul. 1996.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 5-21, maio 1992.

VERGEZ, André. **David Hume**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 100-105, fev. 1992.

VISINTIN, Virgínio. A pesquisa educacional. **Educar**, Curitiba, ano 1, v. 1, n. 1, mar. 1977.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

WASHBURNE, Carleton. A pesquisa na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. II, n. 4, out. 1944.

WEBER, Silke. A produção recente na área da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 22-32, mai. 1992.

ZIBAS, Dagmar. Destaque editorial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 72, fev. 1990.

ZIZEK, Slavoj. De história e consciência de classe a dialética do esclarecimento, e volta. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 59, p. 159-176, 2003.

ZIZEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do real! Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. Versão eletrônica. São Paulo: Boitempo, 2011a.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011b.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ADORNO, Theodor W. **Um mapa da ideologia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.