



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Danielle de Almeida Galante Ferreira

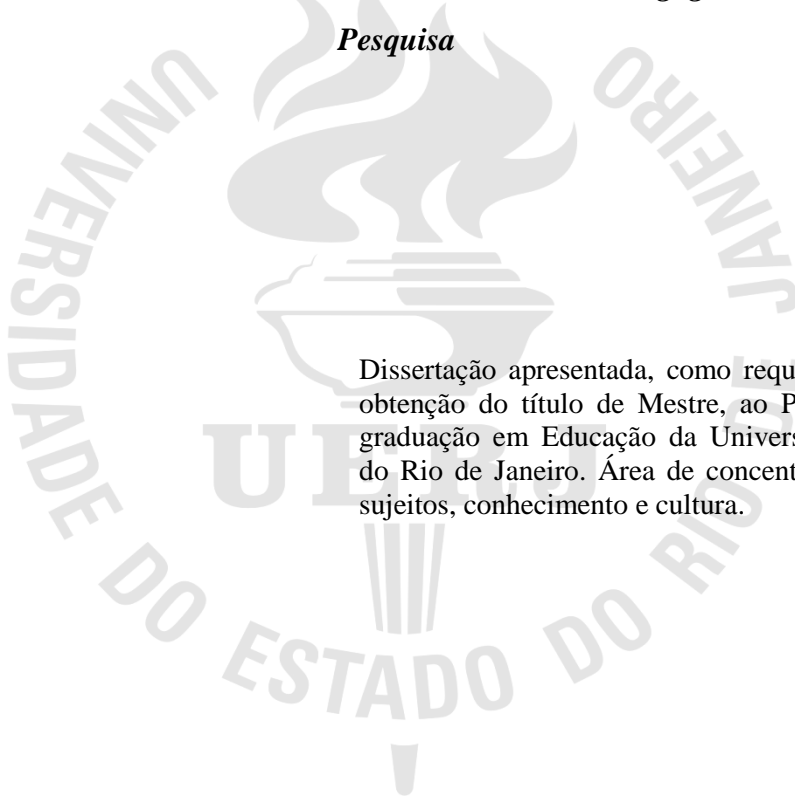
**A Pesquisa Educacional e a Temática do Financiamento nos Anos 1980 e  
1990: Revisitando os Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e  
*Cadernos de Pesquisa***

Rio de Janeiro

2017

Danielle de Almeida Galante Ferreira

**A Pesquisa Educacional e a Temática do Financiamento nos Anos 1980 e 1990:  
Revisitando os Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de  
Pesquisa***



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

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

Rio de Janeiro

2017

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

F383      Ferreira, Danielle de Almeida Galante.  
            A Pesquisa Educacional e a Temática do Financiamento nos Anos 1980 e  
            1990: Revisitando os Periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e  
            Cadernos de Pesquisa / Danielle de Almeida Galante Ferreira. – 2017.  
            163 f.

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

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

CDU 37:070

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

---

Assinatura

---

Data

Danielle de Almeida Galante Ferreira

**A Pesquisa Educacional e a Temática do Financiamento nos Anos 1980 e 1990:  
Revisitando os Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de  
Pesquisa***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovado em: 28 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Siomara Moreira Vieira Borba (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo de Faria  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Cardoso da Motta  
Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai Vicente,  
Exemplo de esforço, dedicação, força, confiança e persistência.

Às minhas tias Inês e Socorro,  
Exemplos de garra, fé, cuidado, acolhimento, proteção e atenção.

Ao meu companheiro de jornadas Diogo,  
Pelo amor da cor do mar.

Aos amigos que conheci nas relações de estudo e profissionais,  
Especialmente aos que transformam este mundo em um lugar bem melhor de se viver.

Aos estudantes, docentes e técnicos administrativos da UERJ  
Pela resistência aos ataques governistas à Educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos que lutaram e lutarão para que a Universidade Pública  
Rompa com a lógica da Educação Bancária.

Com carinho, admiração e esperança na transformação social, dedico.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Siomara Borba por motivar e despertar o interesse pela Pesquisa em Educação por meio da disciplina *Produção do Conhecimento em Educação*, nosso primeiro contato no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); por aceitar me orientar no Mestrado; e pelo acolhimento no Grupo de Pesquisa *Episteme*, no qual pude estabelecer maiores relações com essa área de conhecimento.

À Banca Examinadora desta Dissertação de Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Faria, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Motta, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela disponibilidade e oportunidade de aprofundar as questões que discuto neste estudo, além de trocar saberes e práticas pertinentes à Educação. À professora Lia Faria pelo entusiasmo com que faz ecoar os momentos históricos pelos quais a Educação passou; e por aceitar ler, discutir e trocar ideias acerca do Projeto de Dissertação de Mestrado. À professora Vania pela combatividade com que defende a educação pública, gratuita e de qualidade; pela propriedade com que analisa a sociedade, seus desdobramentos, e as especificidades de nosso campo de atuação; pelo significativo contato que tivemos na disciplina *Questões Atuais da Educação Brasileira* durante minha graduação em Pedagogia na UFRJ e *Estudo de Gramsci* no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da mesma Universidade na condição de Mestranda de outra instituição, e pelo breve, mas enriquecedor momento de discussão no *Coletivo de Estudos Marxismo e Educação* (COLEMARX), cujas leituras foram valiosas para pensar a base deste trabalho e analisar a educação e a sociedade de maneira crítica.

Aos colegas do *Episteme*, com os quais tive a chance de discutir textos e temáticas diversas; aprender mais sobre Pesquisa em Educação, área até então insipiente para mim; construir um panorama da pesquisa educacional brasileira e aperfeiçoar o espírito pesquisador e questionador.

A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. Os elementos filosóficos propriamente ditos, porém, podem ser “distinguidos”, em todos os seus diversos graus: como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de “combinação” ideológica.

*Antonio Gramsci*

## RESUMO

FERREIRA, Danielle de Almeida Galante. **A Pesquisa Educacional e a Temática do Financiamento nos Anos 1980 e 1990:** Revisitando os Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A discussão acerca da pesquisa educacional e, em especial, dos recursos destinados a estudos na área da educação no Brasil durante os anos 1980 e 1990 se ancora em análises sobre o desenvolvimento do neoliberalismo no país e influência de organismos internacionais. Em virtude da relevância ao identificar esse momento histórico e sua influência para a educação e a pesquisa educacional, esta é aprofundada com base em artigos publicados nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e *Cadernos de Pesquisa (CP)*, veiculado pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Esta investigação acerca da pesquisa educacional no Brasil e o financiamento da mesma ocorrem no momento do fim da ditadura civil-militar e início do processo de redemocratização no país. Inicialmente, é aprofundada a presença do neoliberalismo nas referidas décadas, ressaltando as marcas dos princípios neoliberais na educação, visando entender a relação entre o avanço do neoliberalismo, as propostas deste para a educação brasileira e a influência dos organismos internacionais nos documentos voltados para essa área do conhecimento, os quais retratam o cenário político acirrado em que o país se encontrava. Logo, o objetivo deste estudo é identificar e analisar o debate dos pesquisadores sobre o financiamento da pesquisa em educação no período mencionado, considerando que o periódico especializado contribui com o estudo dessa área. A metodologia de trabalho se baseou na pesquisa bibliográfica com vistas a pensar a sociedade e a relação com o conhecimento de maneira crítica. O referencial teórico marxista foi escolhido para aprofundar a análise de sociedade, auxiliando a compreender as mudanças sociais. O material empírico analisado permitiu identificar os argumentos apresentados nas análises acerca do financiamento da pesquisa e um atrelamento do conhecimento aos recursos disponíveis para a pesquisa. No entanto, o mapeamento e a análise dos artigos publicados pelos periódicos educacionais *RBEP* e *CP* indicam que a temática do financiamento da pesquisa ligada à pesquisa em educação no período destacado foi pouco investigada pelos pesquisadores da época, cuja carência levanta questões que precisam ser mais desenvolvidas. O material analisado no decorrer do trabalho destaca que a Universidade estava tutelada pelas forças do mercado e por agências externas. Assim, estudar as interferências de organismos externos à educação oportuniza compreender como eles construíram estratégias que norteiam as orientações para as políticas educacionais até os dias atuais em atendimento ao que é proposto pelo capital. Portanto, pretendeu-se contribuir com o entendimento das relações entre Estado, sociedade, educação e demais agentes envolvidos na temática dos recursos destinados à pesquisa em educação. Por fim, evidencia-se a relevância da *RBEP* e do *CP* no sentido de representarem um valor documental no cenário político nacional e na área da Educação, sobretudo da Pesquisa Educacional.

Palavras-chave: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Cadernos de Pesquisa. Financiamento. Pesquisa em Educação. Ensino Superior.



## ABSTRACT

FERREIRA, Danielle de Almeida Galante. **Educational research and the thematic of funding in the years 1980s and 1990s**: Revisiting the Periodicals *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* and *Cadernos de Pesquisa*. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The discussion about educational research and resources destined to research activity in education area in Brazil during the 1980s and 1990s is studied through analyzes about the development of neoliberalism in the country and the influence of international organizations, because of the relevance of knowing this historical moment in order to understand its influence in education and educational research, which it is studied based on analysis presented in articles published in journals called *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (*RBEP*), which is linked to the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), and *Cadernos de Pesquisa* (*CP*), which is published by the Fundação Carlos Chagas (FCC). This study about educational research in Brazil and its financing takes place in a historical moment remembered for the end of the civil-military dictatorship and the beginning of the redemocratization process in the country. The neoliberalism presence in this moment is emphasized for the marks left from the neoliberal principles in education, in order to understand the relation between the advance of neoliberalism, the proposals of this one for Brazilian education and the influence of international organisms in directed documents in this field of knowledge, which describes the intense political scene lived in the country. The objective of this study is to identify and analyse the researchers' debate on financial research in education in the mentioned period, considering that the specialized journal contributes to the study of this area. The work methodology was based on bibliographical research aiming to think about the relation between society and knowledge in a critical way. The Marxist theoretical framework was chosen to support the analysis of society, helping to understand social changes. The empirical material has allowed to identify some arguments presented in research financial analysis and the knowledge relation to the available resources for the research. However, the mapping and analysis of the articles published by *RBEP* and *CP* educational journals indicate that the topic of financial research linked to educational research was a little investigated by researchers, whose lack raises questions that need to be more developed. The analysis during the work indicate that the University was supervised by market forces and external agencies. Thus, studying external organisms interference to education gives an opportunity to understand how they have built strategies that guide education policies guidelines up to the present day in according to what is proposed by capital. Therefore, this work intended to contribute to understand the relations between State, society, education and other agents involved in the thematic of the resources destined to educational research. Finally, the importance of *RBEP* and *CP* is evident and it represents a documental value in the national political scene and in the Education area, especially Educational Research.

Keywords: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Cadernos de Pesquisa*. Financing. Educational Research. Higher Education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE BRASILEIRAS</b> .....	29
1.1	<b>A Tarefa do Estado na Sociedade Capitalista</b> .....	29
1.2	<b>As Diretrizes Neoliberais e o Projeto de Sociedade em Debate nas Políticas Educacionais no Brasil</b> .....	36
2	<b>PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO E OS PERIÓDICOS COMO VEÍCULO</b> .....	54
2.1	<b>Pesquisa Científica: o Lugar dos Periódicos Científicos</b> .....	55
2.2	<b>Uma Breve Retrospectiva Histórica: a Pesquisa em Educação no Brasil</b> .....	61
2.2.1	<u>A Pesquisa Educacional</u> .....	62
2.2.2	<u>O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais</u> .....	70
2.2.3	<u>A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</u> .....	74
2.2.4	<u>A Pós-graduação Brasileira</u> .....	78
2.2.5	<u>Os Cadernos de Pesquisa e a Fundação Carlos Chagas</u> .....	82
3	<b>O FINANCIAMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PERIÓDICOS REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E CADERNOS DE PESQUISA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990</b> .....	84
3.1	<b>Análise dos Artigos Publicados nos Periódicos <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> e <i>Cadernos de Pesquisa</i> na Década de 1980</b> .....	101
3.1.1	<u>Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981 (Bernardete Angelina Gatti)</u> .....	101
3.1.2	<u>Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º Grau (Any Dutra Coelho da Rocha)</u> .....	105
3.1.3	<u>A Pesquisa Educacional no Brasil (Guiomar Namó de Mello)</u> .....	106
3.1.4	<u>Estudo de Caso: seu Potencial na Educação (Marli Eliza Dalmazo Afonso de André)</u> .....	107
3.1.5	<u>Pesquisa Educacional em Crise: Ontem, Hoje – que Caminho Tomar? (Oyara Petersen Esteves)</u> .....	107
3.1.6	<u>Pesquisa Educacional: Algumas Reflexões (Maria Laura P. Barbosa Franco)</u> .....	107

3.1.7	<u>Pesquisa Educacional, Políticas Governamentais e o Ensino de 1º Grau (Guiomar Namó de Mello)</u> .....	108
3.1.8	<u>A Pesquisa em Educação no Brasil. Conversando sobre Problemas, Perspectivas e Prioridades (Sofia Lerche Vieira)</u> .....	110
3.1.9	<u>A Divulgação da Pesquisa Educacional (Pedro Goergen)</u> .....	112
3.1.10	<u>A Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil (Bernardete Angelina Gatti)</u> ..	113
3.1.11	<u>Pesquisa em Educação: Quando se é Específico? (Evaldo Vieira)</u> .....	114
3.2	<b>Análise dos Artigos Publicados nos Periódicos <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> e <i>Cadernos de Pesquisa</i> nos Anos 1990</b> .....	114
3.2.1	<u>O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação (Alda Judith Alves)</u> .....	115
3.2.2	<u>Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, Necessidades e Desafios (Jacques Velloso)</u> .....	115
3.2.3	<u>A Produção Recente na Área da Educação (Silke Weber)</u> .....	118
3.2.4	<u>Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas (Osmar Fávero, José Silverio Baia Horta e Gaudêncio Frigotto)</u> .....	118
3.2.5	<u>A Pesquisa em Educação no Brasil (Maria Malta Campos e Osmar Fávero)</u> .....	119
3.2.6	<u>O Debate Atual sobre os Paradigmas de Pesquisa em Educação (Alda Judith Alves-Mazzotti)</u> .....	126
3.3	<b>Análise Geral acerca dos Artigos Publicados nos Periódicos <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> e <i>Cadernos de Pesquisa</i> nas Décadas de 1980 e 1990</b> .....	126
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICE A</b> – Artigos Seleccionados e Analisados por se Relacionarem com o Financiamento da Pesquisa Educacional nas Décadas de 1980 e 1990 .....	143
	<b>APÊNDICE B</b> – Representação Gráfica dos Dados Analisados na <i>RBEP</i> e no <i>CP</i> nas Décadas de 1980 e 1990 .....	150
	<b>ANEXO</b> – Mapeamento dos Artigos sobre Pesquisa Educacional Seleccionados pelo Grupo de Pesquisa <i>Episteme/UERJ</i> .....	153

## INTRODUÇÃO

Ao analisar a Educação como área de conhecimento, um olhar investigativo e de conjunto se torna imprescindível no exercício de indagar o momento em que a história se fez, de acompanhar o caminho percorrido e de entender os desdobramentos do ontem como interferência no hoje. A área da Educação comporta múltiplas práticas e ações, dentre as quais está um tema recorrente de análises e debates: o financiamento das ações educacionais e educativas. Assim, diversos estudiosos analisaram a política de financiamento das diferentes instâncias da estrutura educacional, como Abrahão (2005; 2007), André (2001), Bonamino (2003), Bueno (2004), Campos e Fávero (1994), Cunha (1995; 1996), Cury (1992; 1998; 2002), Frigotto e Ciavatta (2002; 2003), Leher (1999; 2001), Lucas e Leher (2001), Silva e Leher (2011).

Na discussão que tange à política de financiamento da educação, o debate sobre a pesquisa educacional, principalmente acerca dos recursos destinados à atividade investigativa na área do conhecimento em educação no Brasil durante o período em questão, será estudado, inicialmente neste trabalho, a partir das análises apresentadas acerca do desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil nesse período, bem como da influência externa de organismos internacionais, destacando a importância de se conhecer e entender esse momento histórico para compreender sua influência na educação e, especialmente, na pesquisa educacional.

Além disso, a pesquisa em educação também será estudada a partir das análises apresentadas em artigos publicados nos periódicos<sup>1</sup> *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e *Cadernos de Pesquisa (CP)*, veiculado pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Cabe destacar que o periódico especializado, atua tal qual uma “fonte privilegiada” para estudar a literatura de determinada área do conhecimento, de acordo com Alvarenga (2000, p.246).

Nesses dois periódicos, alguns autores se dedicaram a analisar a pesquisa educacional como Alves-Mazzotti (1991; 1996), Gatti (1983; 1992; 2001), Goergen (1985), Gouveia (1971; 1974), Salm (1985) e Vieira (1985), destacando a importância e a organização da

---

<sup>1</sup> Esses dois periódicos foram escolhidos para serem analisados devido à importância no cenário educacional, tendo como critério a indexação na Área de Ciências Humanas do *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* (FRANÇA; CALDERÓN, 2013). Por exemplo, o *CP* foi o que mais publicou temáticas variadas acerca da Pesquisa Educacional no país, tendo obtido a classificação A1 – a máxima para periódicos – segundo a avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já a *RBEP*, pode ser caracterizada pela constante publicação e relevância reconhecidas nacionalmente, segundo Alvarenga (2000).

pesquisa em educação no sentido de uma atividade analisada e discutida, considerando, como objetivos, a institucionalização e a consolidação da prática investigativa no processo de conhecimento da educação, desde o final dos anos 1930 do século passado.

Ao recuperar esses marcos históricos, percebe-se que o levantamento das análises feitas pelos pesquisadores da época em questão possibilita reconhecer o modo pelo qual a perspectiva neoliberal avançava no cenário educacional. Nos países capitalistas, a política social e os direitos sociais, dentre eles a Educação, foram pensados como uma política de Governo, e não de Estado, por meio da expansão da ordem burguesa. O estado burguês é um modelo do Estado Moderno. Nesse modelo de Estado – o Estado Capitalista –, o governo intervém ao regular e/ou proporcionar as condições necessárias para a manutenção e a reprodução das relações sociais (TEIXEIRA, 1987). Essa transformação do direito em uma tarefa estatal revela a natureza contraditória do Estado Capitalista sobre os fatores de produção (TEIXEIRA, 1987).

No capitalismo, esse Estado pode ser entendido como uma “condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes”, as quais se expressam “no seio do Estado” especificamente e encontram um “ponto de cristalização contraditória no sistema institucional” (POULANTZAS, 1980, p.147), sendo justamente no seio desse Estado que as lutas políticas se inscrevem. Nesse entendimento, o Estado assume um papel orgânico na luta e na dominação políticas ao se relacionar com as classes sociais (TEIXEIRA, 1987), por meio de suas instituições.

Uma dessas instituições do Estado Moderno, a instituição educacional, compõe o núcleo central dos sistemas de bem-estar social atuais, na esfera de responsabilidade e competência do poder público, na qual estão as ações supletiva e redistributiva da União e dos Estados, o atendimento e o esforço fiscal desses Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O Poder Público é responsável pela manutenção, expansão e administração desses três sistemas de ensino, em regime de colaboração, sendo um montante de recursos públicos destinado ao sistema educacional e às políticas educacionais, conforme Abrahão (2005).

O investimento na Educação em uma sociedade capitalista tem sido justificado pelo argumento que afirma a possibilidade de “a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes”, pois se investe no “capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola” (SCHULTZ, 1963, p.25), segundo a lógica capitalista. Logo, a capacidade produtiva do trabalho é um “meio de produção *produzido*” (SCHULTZ, 1963, p.25, grifos do autor) predominantemente, visto que “nós ‘produzimos’” a “nós mesmos”, sendo os “recursos

humanos” uma “conseqüência de investimentos”, dentre os quais a instrução assume uma relevância, para Schultz (1963, p.25).

Em um estudo extenso acerca dos países periféricos, do projeto de sociedade imposto a eles, dos desdobramentos históricos que contribuem para um entendimento das lutas neles existentes, Leher (2001) destaca a atuação e a supremacia do Banco Mundial perante as reformas neoliberais para a educação desses países como início da difusão do projeto neoliberal pelo mundo. Portanto, sendo o Brasil um país importante nesse projeto global, a relação entre as políticas internacionais e as reformas neoliberais se torna relevante para nosso estudo, na medida em que as diretrizes dessas reformas são marcas que norteiam a educação e a pesquisa até a presente década.

De acordo com Leher (2001), o Banco Mundial financiou o setor de pesquisas e projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a partir dos anos 1960, e influenciou ainda mais o conteúdo desses projetos após a retirada dos Estados Unidos da UNESCO. Nessa década, havia a necessidade de transformar a universidade brasileira, o que demandaria conhecer o espaço universitário (FÁVERO, 1983), isto é, uma produção histórica socialmente construída, relacionando a organização e a lógica de funcionamento da universidade às condições históricas da sociedade brasileira. Com isso, nota-se uma dimensão política nas relações de poder dentro da universidade, as quais se fundamentariam no modelo defendido pela Reforma Universitária de 1968.

O modelo da Reforma de 1968, por sua vez, incumbe à universidade “uma racionalidade instrumental” (FÁVERO, 1983, p.46), eficiente tanto técnica quanto profissionalmente, a fim de elevar a “produtividade do sistema econômico” (FÁVERO, 1983, p.46). Nesse aspecto, a universidade é vista como o local privilegiado para a formação de recursos humanos, ou seja, o lugar adequado para qualificar a mão de obra a ser introduzida no sistema de produção como “quadro especializado” (SGUISSARD, 1985, p.64). Assim, objetiva-se o crescimento da produtividade do sistema econômico por meio da reestruturação da universidade, da expansão do ensino superior e da privatização, segundo o modelo empresarial, para atingir “o rendimento, a eficiência e não a produção científico-cultural, a crítica da situação socioeconômica” (FÁVERO, 1983, p.46).

Ao ser refém desse modo empresarial-burocrático, a universidade se rendia à lógica do mercado, conforme ressaltam França e Calderón (2013). Tal submissão era contraposta pelos agentes internos da universidade, os quais lutavam por uma autonomia – administrativa e econômico-financeira (SGUISSARD, 1985) – maior, pela “gestão da universidade por ela mesma” (FÁVERO, 1983, p.46), por meio da democracia participativa em um “Estado

marcadamente autoritário” (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p.108). A lógica mercantil estava presente na “liberdade de exploração da educação” para assegurar o “controle do poder político” pelo Estado sobre o sistema educacional (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p.108).

Logo, o término dos anos 1960 foi marcado pela nova lógica de inserção da economia brasileira no sistema econômico internacional (SGUISSARD, 1985), o que se reflete na política educacional mais ampla e, especificamente, na de ensino superior, colocando a universidade em uma situação de heteronomia articulada à ideologia dominante, a qual também aparece ligada à expansão universitária nos “relatórios MEC-USAID, Meira Mattos, Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” (SGUISSARD, 1985, p.64).

Para entender a lógica dessa racionalidade, uma parcela das normas seguidas pela Reforma Universitária de 1968 compõe o Relatório Atcon<sup>2</sup>, intitulado “Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira”, difundido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1967 e adotado parcialmente pela *United States Agency for International Development (USAID)*, conforme França e Calderón (2013, p.108).

Segundo esse Relatório, a universidade adotaria “outras fontes de financiamento” (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p.108), o que desobriga o Estado perante o fornecimento exclusivo de recursos, fazendo com que ela gerencie o orçamento de maneira empresarial, deixe de ser uma autarquia – tal qual existia no Brasil até o início dos anos 1960 – e passe a se instituir como uma Fundação, situação esta que foi inaugurada com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961. Essa modificação também abre caminho para a privatização, sem perder o controle jurídico-administrativo do sistema, pois para França e Calderón (2013, p.108), uma “maior autonomia financeira” está “acompanhada” de uma “maior dependência jurídica e política”.

A respeito dessa dependência entre a universidade pública e uma tendência privatizante e do apoio financeiro do Estado à expansão da universidade privada, os acordos MEC/USAID propõem “a transformação das universidades federais, em fundações”, aumentando a autonomia financeira; a implementação do “ensino superior pago”, cobrando anuidades; a “criação” e a “priorização de cursos” conforme as demandas do mercado; a efetivação do “ciclo básico”, a “organização departamental” e a aplicação do “sistema de créditos por disciplina” (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p.109); dentre outras propostas. Ainda que nem todas essas recomendações tenham se concretizado na Reforma Universitária

---

<sup>2</sup> Cabe informar que o professor Rudolph Atcon foi assessor da Usaid, tendo seus serviços (re)contratados pelo MEC em 1965, segundo Sguissardi e Silva Júnior (1998), em prol dos esforços empreendidos em torno da reforma universitária e da privatização do ensino superior por meio do suposto "aumento da eficiência do sistema" (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1998:103).

de 1968, elas inspiraram a política educacional posteriormente. Dessa maneira, houve o “estrangulamento das universidades públicas”, as quais foram, segundo França e Calderón (2013, p.110), “vitimadas por sucessivos cortes de verbas”.

De forma semelhante a tais sugestões defendidas pelos acordos MEC/USAID, o Relatório Atcon se volta às reformas para as instituições universitárias com vistas a programar uma estrutura administrativa nova para a universidade, de modo que esta esteja fundamentada em um modelo empresarial, segundo França e Calderón (2013). Esse modelo visa o rendimento e a eficiência de acordo com os princípios administrativos tayloristas. Para alcançar uma autonomia financeira e orçamentária, a universidade deve se aliar a tal racionalidade administrativa sem depender somente do financiamento estatal (FRANÇA; CALDERÓN, 2013). Ao encontro dessas análises, o Relatório Meira Mattos prevê "a ausência de fiscalização na aplicação de recursos públicos" na educação e ressalta a importância de procurar fontes novas para financiar a área por meio de fundações (FRANÇA; CALDERÓN, 2013, p.110).

Vários outros fatores decorrem dessas interferências exteriores no campo educacional. Depois, a década de 1980 é caracterizada como excepcional para as políticas do Banco Mundial, quando os interesses dessa agência pela Educação e por outras áreas aumentam e “vão para além de assuntos econômicos e técnico-financeiros” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1140). Situação esta que persistiria na década seguinte por meio de dois relatórios publicados em 1999 – o “Mudança Educacional na América Latina e Caribe”<sup>3</sup> e o “Educação - setor estratégico”<sup>4</sup> –, nos quais o Banco Mundial admite o valor das reformas educacionais para firmar a “democracia liberal” e fomentar a “estabilidade política” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1141).

Segundo Sguissard (2000), dava-se segmento à ordem política, econômica e hegemônica, na qual estavam em curso a mundialização do capital, a reestruturação produtiva, a crise e a reforma minimalista dos Estados nacionais, fazendo com que seja inegável a associação das diretrizes e recomendações do Banco Mundial às “reformas tópicas” desenvolvidas no Brasil, desde a “legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional etc.)” até o “financiamento (montantes e percentuais sobre o

---

<sup>3</sup> O “*Educational change in Latin American and the Caribbean*”, segundo Mota Junior e Maués (2014:1141).

<sup>4</sup> O “*Education sector strategy*”, conforme Mota Junior e Maués (2014:1141).



PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza” das Instituições de Ensino Superior (IES) (SGUISSARD, 2000, p.11-12).

Tendo em vista esses aspectos, verifica-se que o Banco Mundial atuava tal qual um ministério da educação dos países periféricos ao instituir condicionalidades para as políticas sociais a serem implementadas pelos países que solicitavam empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (LEHER, 1999). Vale destacar que a assessoria técnica prestada por este, aliada ao empréstimo de recursos aos países periféricos, possibilitou que ele se tornasse politicamente o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento, e conduzisse para o centro de atuação dos Estados Unidos (EUA) a maior parte dos países que passavam por processos de descolonização e que estavam sendo disputados pela União Soviética (URSS) (LEHER, 1999).

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1142)

Assim, o alcance do Banco Mundial foi expressivo na concepção e na operacionalização das políticas educacionais no Brasil dos anos 1990, para Mota Junior e Maués (2014), à medida que os diagnósticos e as orientações do Banco Mundial para a educação superior eram solidificados na legislação, no financiamento público, na diversificação de fontes de recursos e na natureza das instituições, conforme Sguissard (2000).

Ao retomar os anos 1980 para entender como se deu esse processo de influência externa no país, percebe-se, de acordo com os estudos de Leher (2001, p.52), que a crise da dívida de 1982 fez com que os países latino-americanos se tornassem reféns do aval do FMI e do Banco Mundial por meio da “adesão incondicional às ‘reformas de ajuste estrutural’”, as quais atuaram como porta de entrada para as “políticas neoliberais de ‘livre-mercado’” no dito “subcontinente”.

Com base nessas medidas e a fim de superar o que o Banco Mundial considera “modelo europeu de educação” (LEHER, 2001, p.52), materializou-se uma política de uniformização dos sistemas de ensino tanto no ensino elementar quanto na reforma do

currículo, na avaliação que passou a ser centralizada, na adoção de tecnologias educacionais, na separação entre ensino profissional e ensino propedêutico, e na diferenciação entre as instituições de ensino superior. A mudança pode ser percebida na ideologia disseminada pelos organismos internacionais e que perpassa o ensino e a pesquisa ao separar trabalho e conhecimento, pois, para esse sistema de ideias, por exemplo, não há desemprego a quem se qualifica segundo as demandas do mercado (LEHER, 2001).

No entanto, esse ideário oculta o fato de que diversos “jovens escolarizados não encontram emprego porque este, simplesmente, inexistente, é ocultado” (LEHER, 2001, p.53), não devendo ser uma questão individual, de meritocracia ou culpabilização do indivíduo que, supostamente, não se qualificou de forma adequada, mas sim da justificativa feita por meio da adoção do termo empregabilidade.

Desse modo, o que era igualdade de direitos – reivindicação histórica da classe trabalhadora – passou a ser uma questão de equidade, pois não há igualdade se os indivíduos não partem do mesmo ponto, isto é, se não dispõem dos mesmos recursos para cursarem os estudos com qualidade e se inserirem no mercado de trabalho com a devida qualificação.

Essa tem sido a tática empregada: a substituição de conceitos, o consequente “esvaziamento científico” de outros termos e a “hipertrofia de valores e disposições ideológicas pró-economia de livre mercado no currículo” outrora ocultados como uma necessidade de “adequação da educação à comunidade” (LEHER, 2001, p.53) – a arte do disfarce –, em forma de políticas focalizadas – a “adequação às demandas sociais, culturais e tecnológicas locais” (LEHER, 2001, p.53), o que ficou evidente em temas pontuais que aparecem na pesquisa educacional em determinado contexto.

Porém, tais medidas contribuem com a manutenção das disparidades sociais e do *status quo* dominante na sociedade, sendo refletidas nos currículos escolares e no direcionamento das políticas e das pesquisas, o que pode ser percebido com a implementação de modelos privatistas na década de 1990. Momento este em que a reforma da educação brasileira foi influenciada pelo Banco Mundial, pois as relações entre este organismo internacional e o governo brasileiro foram aprofundadas<sup>5</sup> nessa década, impactando

---

<sup>5</sup> Segundo Mota Junior e Maués (2014:1139), “o alinhamento estratégico” entre o MEC e o Banco era enorme nesse momento. A prova disso é que os quadros essenciais responsáveis pelo governo brasileiro no campo educacional, “a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais”, a exemplo de “Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Namó de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros (AZEVEDO; LARA, 2011)”.

“profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país desde então” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1138).

Tal viés privatista disseminou a ideia de que o Estado e as políticas públicas são ineficazes, deixando-os, conseqüentemente, de lado do protagonismo social. A concretização dessa nova visão de mundo foi possível por meio da “localização das organizações governamentais como ‘parceiras preferenciais’” (LEHER, 2001, p.53).

Essa alteração na concepção de sociedade, de educação e de trabalho no sentido de que eles devem seguir as normas traçadas pelos governantes implica em uma “adaptação da educação às demandas do livre mercado” (LEHER, 2001, p.52), sob pena de a educação ser excluída socialmente, caso não se moldasse ao receituário supostamente sugerido, o que Leher (1999, p.29) identificou como um “*apartheid* educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial”. Tal mudança pode ser observada na inserção de temas no currículo voltados para o “convívio social”, para a moral e o civismo próprios do tempo da ditadura civil-militar e que refletem uma apreensão com a governabilidade e com a segurança.

Com relação ao período de interesse para o financiamento da pesquisa e as relações políticas que o impactam direta e indiretamente na década de 1980, Leher (2001, p.54) destaca que as instituições multilaterais conduziram recursos “no ‘assessoramento’ dos governos na implementação das reformas de ajuste estrutural”.

Em seguida, nos anos 1990, assinalou-se a contribuição da UNESCO para a cultura e para os direitos humanos por meio de apoio ou de subsídios a projetos “inovadores e críticos em relação ao ‘pensamento único’” (LEHER, 2001, p.52) no campo educacional. Entretanto, naquele momento, verificou-se uma contradição – ponto-chave para o entendimento de toda a dinâmica e das relações de dependência entre os organismos internacionais e os países periféricos que se estabeleceriam daqui por diante – porque, ao mesmo tempo em que ela os auxiliou, por outro lado, não houve uma continuidade e tampouco uma efetividade do posicionamento da UNESCO perante o cenário internacional.

Essa descontinuidade pôde ser comprovada ao analisar as agendas dos órgãos internacionais. Em outras palavras, apesar dessa articulação com a Educação, Leher (2001, p.53) comparou as agendas da UNESCO e do Banco Mundial e ressalta que este ainda determina a agenda da UNESCO, inclusive no aspecto político e econômico, o que faz com que ela funcione como um órgão auxiliar do Banco Mundial, aproximando-se de suas linhas mestras, isto é, não a deixando livre para os projetos anunciados acima.

Se a UNESCO adotou esse papel na cartilha do Banco Mundial, este, por sua vez, assumiu a posição de “ministério mundial da educação dos países periféricos” após seguir a

*Conferência de Educação para Todos*, cujo pressuposto implícito é a “ideologia do capital humano” (LEHER, 2001, p.53). Tal ideologia afirma que “a educação é a arma mais eficaz contra a pobreza e em favor do desenvolvimento sustentável” (LEHER, 2001, p.53). Apesar de apontar que a problemática do desenvolvimento e da dívida externa obstaculizam a escolarização, a UNESCO não efetiva esse posicionamento – daí a contradição, apontada anteriormente, entre o que se pretendia e o que foi executado.

A dinâmica entre esses dois órgãos se materializa por meio de reformas empreendidas pela UNESCO com foco na “eficiência” (LEHER, 2001, p.53) e no que tange ao uso de recursos nas instituições, porém sem um crescimento proporcional entre a quantidade de estudantes e de verbas para a educação e para as tecnologias de ensino.

Por outro lado, a UNESCO também entende por eficiência a mudança na relação entre sociedade e instituição pública; e, segundo Leher (2001, p.53), a “mudança estrutural da instituição educacional” como a soma entre a informatização e a avaliação do produto, a qual define o financiamento.

Ainda nessa década, constatou-se que as verbas dos organismos internacionais para a educação estavam quase paralisadas depois de um período de crescimento, representando um total de “US\$1 bilhão em 1990, US\$2 bilhões em 1994 e US\$1,3 bilhões em 1998”, conforme Leher (2001, p.53).

Já para o Ensino Superior, a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior* (UNESCO, 1998) proclama a “necessidade de ‘diversificação das fontes de financiamento’” (LEHER, 2001, p.53) por meio de fontes alternativas de recursos oriundos dos estudantes, das empresas e do mercado, a “diversificação das instituições de ensino superior e o apoio às instituições privadas, nos mesmos moldes do Banco Mundial” (LEHER, 2001, p.53), ainda que atribua ao Estado a importância pelo desenvolvimento desse nível de ensino.

Torna-se interessante observar que há um posicionamento para que o financiamento das universidades públicas seja de fato público na primeira versão do Relatório da *Conferência* de 1998. Contudo, o caráter público do financiamento foi modificado para uma “diversificação das fontes de financiamento” (LEHER, 2001, p.54) preconizada pelo Banco Mundial, na versão final e posterior à *Conferência*.

Esse é o discurso de “ensino superior reconfigurado”<sup>6</sup> (LEHER, 2001, p.54) apoiado pelo Banco Mundial, cujas experiências educacionais empreendidas pelos organismos internacionais, bem como as diretrizes, os acordos de cooperação com tais organismos, suas

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma maneira de moldar o ensino superior brasileiro às demandas impostas pelo neoliberalismo que se reorganizava estrategicamente naquele momento histórico.

condicionalidades e os projetos específicos precisam ser rigorosa e imprescindivelmente avaliados conforme o “modelo de desenvolvimento” (LEHER, 2001, p.54) configurado pelo processo de mundialização do capital aos países periféricos.

Dessa forma, o sistema de ensino é construído de acordo com um “projeto de desenvolvimento direcionado para as necessidades humanas” (LEHER, 2001, p.54), o que pode ser corroborado na análise do percurso realizado pela UNESCO, e que requer “mudanças profundas na condição capitalista dependente dos países periféricos” (LEHER, 2001, p.54), a fim de que estes se tornem autônomos para dar respostas diante dos clamores históricos por educação de qualidade.

A partir da lógica apresentada pela cartilha neoliberal para reconfigurar o estado em que o país se encontrava, o financiamento educacional é garantido pelos impostos como recursos oriundos da sociedade por meio da arrecadação tributária e que se configuram em uma saída política relevante por parte do Poder Público. Esse processo significa que, no Brasil, 25% da receita resultante de impostos arrecadados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, e 18% recolhidos pela União, anualmente, deveriam ser aplicados nos sistemas de ensino, de acordo com o artigo 212, Seção I, Da Educação, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto na Constituição Federal Brasileira.

Adiante, o artigo 213 amplia o espectro de aplicação da verba ao afirmar que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas comunitárias, confessionais e filantrópicas que satisfaçam os requisitos presentes em lei. Porém, ao mesmo tempo em que a destinação das verbas públicas atinge um número significativo de instituições educacionais, ela não garante o investimento em escolas públicas como prioritário.

No que diz respeito ao desenvolvimento científico e tecnológico, na Constituição de 1988, o capítulo IV, Da Ciência e Tecnologia, designa ao Estado<sup>7</sup>, no artigo 218, a responsabilidade por promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas, o que remete ao financiamento da pesquisa, ainda que tratado em sentido mais amplo.

Os quatro parágrafos seguintes dizem respeito à pesquisa científica básica, à pesquisa tecnológica, ao Estado e à lei. No primeiro parágrafo, a pesquisa científica básica receberá prioridade do Estado em virtude de ser um bem público e necessário ao progresso das ciências.

---

<sup>7</sup> Todavia, no cenário atual, observa-se que esse Estado está em uma crise de longa data.

No segundo, a pesquisa tecnológica voltar-se-á, preponderantemente, para a solução de problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional, o que direciona o objeto de pesquisa a ser investigado, bem como o tratamento a ele dispensado, os objetos e os encaminhamentos das questões. Essa orientação constitucional pode ser percebida, por exemplo, nos temas abordados nos periódicos educacionais *Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os quais discutiam assuntos ligados ao cotidiano educacional brasileiro e propunham soluções para os mesmos, apoiando-se, inclusive na importação de modelos aplicados no cenário mundial.

O terceiro parágrafo retoma a responsabilidade do Estado em apoiar a formação de recursos humanos nos campos da ciência, da pesquisa e da tecnologia; e em conceder meios e condições especiais de trabalho aos que delas se ocuparem.

Por fim, o quarto parágrafo afirma que a lei apoiará e estimulará as empresas que investirem em pesquisa e tecnologia adequada ao país, o que permite a participação do capital estrangeiro em assuntos internos, direcionando o que será pesquisado.

No entanto, os quatro parágrafos analisados evidenciam que a nova redação constitucional não especifica como essas participações privada e internacional ocorrerão, e, conseqüentemente, o documento autoriza uma gama de medidas neoliberais que seriam aprofundadas anos depois.

Assim, as diretrizes neoliberais orientaram os preceitos da Constituição Federal de 1988 e, por conseguinte, alguns artigos de diversos documentos no âmbito educacional em prol dos recursos destinados à educação pública, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>8</sup> (ABRAHÃO, 2005) pela lei n.9424/96.

Essas determinações neoliberais estão no centro das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais ocorridas nos países periféricos, a exemplo do Brasil, conforme aponta Helena Altmann (2002). Dentre tais propostas, observa-se “a descentralização da gestão”<sup>9</sup>, “a centralização da avaliação dos sistemas escolares”<sup>10</sup> e “a ênfase na educação

---

<sup>8</sup> Conforme Mota Junior e Maués (2014:1140), tal legislação foi revogada por meio da Lei n.11.494 de 20 de junho de 2007, a qual criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, por sua vez, abrangeu a Educação Básica em sua totalidade.

<sup>9</sup> Em termos administrativos e financeiros, Mota Junior e Maués (2014:1140) explicam que a descentralização da gestão traduz-se pela “responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*”.

básica”<sup>11</sup>, isto é, no ensino fundamental, o que se manifestou por meio da invenção do FUNDEF – “um Fundo contábil, formado por vários impostos” com o objetivo de oferecer “a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério”, estimular “o trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1140).

Ao encontro de tais orientações, a LDB n.9394/96 anuncia esse viés de descentralização, ou seja, da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira, os quais são repassados para a escola; e a intensa centralização na avaliação, a qual era vista como forma de controlar os resultados e estabelecer padrões de desempenho, de acordo com Cury (1996). Ainda a respeito dessa legislação, Mota Junior e Maués (2014, p.1140) afirmam que se trata de uma mudança na concepção da lei, pois o controle deixou de ser praticado na base por meio “do currículo mínimo, da carga horária específica, etc.”, para ser cumprido “na saída” por meio da avaliação.

Contrariamente à disposição dos investimentos anunciados acima, critica-se o Governo Federal por fornecer cada vez menos recursos do FUNDEF – foram 3,2% dos recursos desse Fundo em 1998, porém 2,3% do total em 2002 (ABRAHÃO, 2005, p.844) – em virtude do “baixo ajustamento do gasto mínimo per capita”, descumprir o estabelecido na “legislação de regulamentação do Fundo” e não seguir o “crescimento da arrecadação de estados e municípios” (ABRAHÃO, 2005, p.844-845). Desse modo, a diminuição da participação do Governo Federal na composição do FUNDEF realça, por exemplo, a desobrigação do Ministério perante esse nível de ensino e urge a correção do “valor mínimo, o que implicará um aporte significativo de recursos por parte do MEC” (ABRAHÃO, 2005, p.845).

Apesar desses documentos não serem objeto de análise deste trabalho, a redução de recursos aplicados pelo Governo Federal no financiamento da Educação Básica evidencia, conforme Abrahão (2005), uma preferência política de investimentos no Ensino Fundamental – “escolhido como objeto central da política de governo no período de 1995 a 2002” (ABRAHÃO, 2005, p.844) – em detrimento da Educação Superior – na qual pensamos o ensino, a pesquisa e a extensão universitária –, do Ensino Médio e da Educação Infantil.

---

<sup>10</sup> Ao passo que ao centralizar os sistemas de avaliação, pretende-se “fixar padrões de desempenho e induzir aos resultados esperados pelas escolas e pelos alunos”, o que se materializou com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e do Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995, conforme Mota Junior e Maués (2014:1140).

<sup>11</sup> Antes da mudança de nomenclatura, a Educação Básica era chamada de 1º e 2º graus nas décadas de 1980 e 1990.

Embora haja esse compromisso político com o financiamento da educação afirmado na Constituição Federal Brasileira – e que retomaremos adiante –, os princípios econômicos que estão presentes e consolidados de alguma forma nas relações mundiais são os princípios do neoliberalismo, os quais se caracterizam, entre outros, pela defesa do argumento do “estado mínimo”.

Tais princípios foram acirrados no país com a chegada dos governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso ao poder por meio do voto popular. As vitórias das candidaturas neoliberais em 1989 e em 1994 indicam, segundo Boito Jr. (1996, p.80), um “processo – mais amplo e mais complexo do que o próprio processo eleitoral – de constituição de uma nova hegemonia burguesa no Brasil: a hegemonia das concepções e das propostas políticas neoliberais”.

Para tanto, considera-se neoliberalismo “uma ideologia política (profundamente) reacionária”, pois a política neoliberal concebe uma “reação contra a herança da política de desenvolvimento iniciada pelo Estado populista, ou seja, “reação contra o Estado protecionista, empresário e regulador, e reação, também, contra os direitos sociais e trabalhistas que foram implantados após a Revolução de 1930” (BOITO JR., 1996, p.81).

Desse modo, o termo neoliberalismo é empregado, desde os anos 1980, para aludir a um tipo novo de ação estatal e de pensamento político e econômico, a uma configuração nova da economia, ainda que preserve o liberalismo clássico com certas inovações, de acordo com Galvão (2008).

Nesse sentido, o neoliberalismo pode ser caracterizado, principalmente, pela “privatização de empresas estatais”, pela “desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro)”, e pela “transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado” (GALVÃO, 2008, p.149). Assim, houve a difusão da “tese do Estado mínimo e ‘enxuto’”, cujo alvo era “uma política de ‘austeridade fiscal’” (GALVÃO, 2008, p.149).

Além dos aspectos econômicos da mundialização financeira, os aspectos políticos e ideológicos também estão presentes no neoliberalismo, cuja meta é, sobretudo, política a fim de promover “a restauração da renda e do patrimônio das frações superiores das classes dominantes” (DUMÉNIL; LÉVY, 2004 *apud* GALVÃO, 2008, p.152) por meio “da construção de um consenso em torno dos princípios neoliberais” (GALVÃO, 2008, p.152), o qual se deu, principalmente, com a atuação dos intelectuais e da mídia (HARVEY, 2005 *apud* GALVÃO, 2008, p.152).



Logo, ao analisar as distintas condições em que o programa neoliberal é aplicado e ao tentar compreender seus desdobramentos e resultados, percebe-se que as reformas neoliberais foram aceitas, segundo Galvão (2008, p.152), como forma de “superar as deficiências do modelo de industrialização substitutiva de importações”, todavia essas reformas “aumentaram a subordinação dos países dessa região aos países centrais”. Portanto, as estratégias criadas supostamente para atrair o capital externo “afetam o balanço de pagamentos e agravam a chamada crise fiscal do Estado” (GALVÃO, 2008, p.152).

Tendo em vista o exposto, os aspectos econômico, político e ideológico estão presentes em tais análises de modo articulado (GALVÃO, 2008, p.153). Considerando os recursos e os gastos públicos com bens e serviços educacionais, nos interessa interrogar o financiamento da pesquisa educacional, examinando, especificamente, como esse financiamento foi analisado pelos pesquisadores. Por conseguinte, as questões de investigação dizem respeito, mais objetivamente, a como era pensado o financiamento da pesquisa educacional nos anos 1980 e 1990, ou seja, ao modo como esse tema foi tratado pelos pesquisadores naquela época.

Ao longo da efervescente discussão acerca da pesquisa em educação na década de 1980, esta “era comumente apreendida” tal qual uma “ação pedagógica”, na medida em que transformasse a sociedade brasileira “em menos opressora e mais justa na distribuição da renda e dos benefícios sociais” (ARAÚJO, 2006, p.14). Naquele momento, a pesquisa educacional era repleta de enfoques de diferentes áreas do conhecimento, como as contribuições “da antropologia, da psicologia, da sociologia, da psicopedagogia, da economia política para estudar os fenômenos educacionais” (ARAÚJO, 2006, p.15). Tais áreas, de certa forma, também estavam presentes no pensamento e na formação dos legisladores brasileiros e, especialmente, dos que redigiram os textos de lei voltados para a educação.

No contexto da discussão sobre o financiamento da educação, a escolha de tal momento histórico – os anos 1980 e 1990 – se deu especialmente pela construção da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9394/96. Documentos estes que se configuraram como um marco histórico de suma importância na legislação brasileira e imprescindível na pós-ditadura civil-militar seja na direção do caráter público da educação por meio da gratuidade em todos os níveis, o dever do Estado na oferta da educação, a coexistência entre modalidades distintas de instituições<sup>12</sup> com

---

<sup>12</sup> A Constituição Federal, no inciso III, artigo 206, prevê a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, seja esta privada lucrativa ou privada não-lucrativa – confessionais, comunitárias e filantrópicas –, conforme Leão (1999). Tal diretriz é seguida pela LDB.

a Constituição Federal; seja na liberdade de ensino, no destino das verbas públicas ou na gestão democrática das instituições educacionais com a nova LDB (LEÃO, 1999).

Assim, abria-se espaço para a redemocratização e a consequente autonomia das instituições de ensino; e se desdobraram inúmeras reivindicações para a ampliação do acesso, da permanência e dos recursos disponíveis na Educação. Para tanto, as mobilizações populares pelo direito à educação pública de qualidade nos anos 1970 e 1980 foram, segundo Leão (1999), relevantes na construção do texto de lei, sobretudo na noção de público. A pressão dos movimentos sociais em prol da escola pública e de sua redemocratização viria a contrapor as propostas privatizantes de serviços educacionais de acordo com “o receituário neoliberal” (LEÃO, 1999, p.116).

Tendo levantado o problema de pesquisa, o objetivo geral do estudo proposto é identificar e discutir os argumentos apresentados nas análises sobre o financiamento da pesquisa nos anos 1980 e 1990, publicadas nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*, quando se debate a influência do neoliberalismo e de organismos externos nas políticas educacionais no Brasil.

O levantamento das análises feitas pelos pesquisadores da época possibilita reconhecer o modo pelo qual a pesquisa em educação foi pensada do início dos anos 1980 ao final dos anos 1990; levantar o histórico do financiamento da pesquisa educacional nesse período; verificar a presença de elementos da perspectiva crítica que analisem a sociedade e o contexto em que a pesquisa em educação está inserida; levantar as visões de mundo e de sociedade presentes, bem como as formas de persuasão da realidade social; além de questionar como se estabelece um atrelamento da produção do conhecimento em Educação às verbas disponíveis para a pesquisa.

Para concretizar o objetivo central, os objetivos específicos são contextualizar as principais características da sociedade brasileira nas décadas de 1980 e 1990; apresentar o debate sobre a pesquisa educacional nesse período; identificar os argumentos das análises sobre o financiamento da pesquisa educacional no final do século XX; pensar essas análises não só a partir de alguns conceitos marxistas, mas também como análises feitas sobre a pesquisa educacional em um momento histórico de saída da ditadura civil-militar e início do processo de redemocratização no país.

A partir do mapeamento<sup>13</sup>, da caracterização e da sistematização dos artigos publicados, periodicamente, durante os setenta anos da *RBEP* e os quarenta e três anos dos

---

<sup>13</sup> O levantamento do material da *RBEP* e do *CP* foi realizado pelos integrantes do Grupo *Episteme*, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Siomara Borba na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CP, é possível reconhecer os estudos voltados para a pesquisa educacional por meio de aspectos teórico-metodológicos e político-institucionais envolvidos na ação do conhecimento, além de identificar e analisar o debate sobre o financiamento da pesquisa apresentado nesses periódicos ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Inicialmente, foram selecionados como fonte de pesquisa alguns artigos<sup>14</sup> publicados nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*, os quais tratam da questão do financiamento da pesquisa. Na escolha dos artigos, foram utilizados marcadores como *Pesquisa em Educação, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Financiamento da Pesquisa, Recurso Econômico/ Financeiro* e *Gasto Público*. Em função da necessidade de filtrar distintas sessões temáticas, algumas publicações do CP e da RBEP não serão consideradas nesse levantamento com vistas a demarcar o objeto de estudo no campo.

Sobre os conceitos implícitos nesses marcadores, Gramsci (2004) alerta que é preciso fixá-los diante dos acontecimentos, a fim de compreender a realidade; e que é imprescindível fixar e recordar a realidade em movimento e o conceito da realidade logicamente distintos e concebidos, historicamente, tal qual uma unidade inseparável.

Após a leitura de tais artigos, a dissertação foi estruturada didaticamente em três capítulos. Dessa forma, o primeiro, intitulado *Uma Análise Crítica da Educação e da Sociedade Brasileiras*, pretende aproximar o panorama das políticas internacionais às especificidades do contexto brasileiro a fim de entender os rumos tomados pela educação no país. Esse capítulo foi dividido em dois itens. Um sobre *A Tarefa do Estado na Sociedade Capitalista* para discutir alguns conceitos marxistas que auxiliarão na compreensão da realidade em que vivemos; e outro chamado *As Diretrizes Neoliberais e o Projeto de Sociedade em Debate nas Políticas Educacionais no Brasil* a fim de identificar a perspectiva neoliberal no projeto de sociedade e de educação, entendendo o movimento da relação entre a educação e as orientações vindas do capital.

Já o segundo capítulo, nomeado *Pesquisa em Educação: a Pós-Graduação como Espaço e os Periódicos como Veículo*, realiza um levantamento histórico do surgimento desses dois periódicos educacionais com os quais trabalhamos como fontes de pesquisa. O primeiro item, *Pesquisa Científica: o Lugar dos Periódicos Científicos*, retoma a discussão marxista em torno da pesquisa e do conhecimento, destaca a relevância da formação do

---

<sup>14</sup> Apesar de poucos trabalhos acerca do financiamento educacional durante as décadas de 1980 e 1990, a análise do financiamento nas duas revistas foi complementada pelo debate sobre o financiamento publicado em edições posteriores desses periódicos e em outros pertinentes ao objeto de estudo.

pesquisador e a pesquisa como trabalho intelectual e ideológico. Ao passo que o segundo, *Uma Breve Retrospectiva Histórica: a Pesquisa em Educação no Brasil*, apresenta considerações sobre a pesquisa educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a pós-graduação brasileira, os *Cadernos de Pesquisa* e a Fundação Carlos Chagas. Além disso, este item mostra a visão dos pesquisadores que redigiram os artigos científicos, evidencia a ligação que eles estabeleceram com a sociedade da época, os objetivos com os quais eles pesquisavam, os meios utilizados, o que pensavam sobre educação e pesquisa, como compreendiam a área, e o que percebiam em termos de recursos destinados a essas pesquisas.

Por fim, os artigos voltados para o financiamento da pesquisa educacional nas décadas de 1980 e 1990 estão divididos em dois itens e compõem o terceiro capítulo nomeado *O Financiamento da Pesquisa em Educação nos Periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa nas Décadas de 1980 e 1990*, tratando do objeto de pesquisa mais especificamente. Já o terceiro item, *Análise Geral acerca dos Artigos Publicados nos Periódicos Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa nas Décadas de 1980 e 1990*, apresenta uma análise um pouco mais ampla dos artigos destacados anteriormente.

Para tanto, a metodologia de trabalho adotada é a pesquisa bibliográfica. Conforme Lima e Miotto (2007, p.38), a pesquisa bibliográfica é um “movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico”, e que exige uma vigilância epistemológica constante. Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica objetiva refletir acerca da relevância de tais termos para pensar a sociedade e a produção do conhecimento de maneira crítica, relacionando a teoria ao objeto de estudo.

Quanto à metodologia, é importante destacar que, para Gramsci (2004, p.234-235), “não existem ciências por excelência e não existe um método por excelência” ou “um método em si”, pois “a pesquisa científica cria para si um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consistem apenas em ser ‘conforme ao fim’”.

Assim, o sistema de referências adotado pelo investigador estrutura a pesquisa, “a seleção e o modo de levantar os fatos brutos e o estado” em que se consideram os fenômenos na “manipulação analítica desses fatos”; bem como delimita os “alvos teóricos” da pesquisa; determina os aspectos da realidade que serão observados e a maneira (FERNANDES, 1978,

p.16-17) pela qual as informações serão manipuladas. A tais dados imediatos, deve ser aliada uma mediação teórica a dilatar a observação, a produção e o encadeamento dos fenômenos.

Por serem manifestadas nas relações e nas disputas em torno de diferentes interesses políticos, tais ideias e interesses singulares precisam ser discutidos criticamente. Para tal, o referencial teórico marxista foi escolhido a fim de embasar o debate das análises realizadas sobre a pesquisa educacional. Este paradigma denota a análise de sociedade a qual o estudo se propõe, e como o materialismo histórico e a dialética<sup>15</sup> auxiliam a compreender o conhecimento e as mudanças sociais.

Nesse sentido, considera-se que o materialismo histórico “representa o caminho teórico” a assinalar a “dinâmica do real na sociedade” e que a dialética relaciona-se ao “método de abordagem deste real” (MINAYO, 2004, p.65) para apreender o processo histórico em movimento e transformação, criticando as ideologias, nas quais o sujeito e o objeto estão sobrepostos, sendo, portanto, “históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo” (MINAYO, 2004, p.65), analisando “a contradição e o conflito”, bem como as dimensões “filosófica, material/concreta e política” a abarcarem o objeto de estudo ao longo do movimento de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007, p.39). Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica objetiva refletir acerca da relevância de tais termos para pensar a sociedade e a relação com o conhecimento de maneira crítica, relacionando a teoria marxista ao objeto de estudo.

Desse modo, estudar como a pesquisa foi concebida naquele momento da história educacional brasileira e de que forma ocorreram as interferências de organismos externos à educação oportuniza compreender o modo pelo qual esses organismos se fizeram presentes na área e como construíram estratégias que norteiam suas orientações para as políticas educacionais até os dias atuais em atendimento ao que é proposto pelo capital, materializando-se inclusive no que é pesquisado.

Cabe destacar que tal problemática não é pertinente apenas à sociedade contemporânea, mas histórica e delineada por certa visão de mundo, a qual se torna impregnada de juízo de valor, ou seja, a posição social ocupada pelo sujeito condiciona o conhecimento, a interpretação da realidade social, a forma como ele verá o mundo, a história, a sociedade, a relação com a natureza e com outro homem.

---

<sup>15</sup> Ao mencionar os conceitos de *materialismo histórico* e *dialética*, não se pretende limitar, tampouco empobrecer a definição de marxismo, pois os termos *dialética marxista*, *materialismo histórico*, *materialismo dialético* e *filosofia da práxis*, o qual foi pensado por Antonio Gramsci (2004), preservam o caráter histórico do pensamento marxista.

De forma oposta à lógica do mercado, este estudo opta por uma reflexão crítica e totalizante – uma síntese integradora –, submetendo toda interpretação pré-existente acerca do objeto, do referencial teórico e dos dados à análise, e se aproxima criticamente dos objetivos estabelecidos, para Lima e Miotto (2007), em um movimento dinâmico e integrador, criando um encadeamento e integrando a análise política e social de forma propriamente orgânica e dialética.

## **1 UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE BRASILEIRAS**

Como o objetivo principal deste estudo é identificar e analisar o debate sobre o financiamento destinado à pesquisa educacional brasileira nos anos 1980 e 1990 do século passado, para tanto, investigar o sentido do financiamento para a pesquisa em educação no Brasil, bem como questionar a sociedade dessa época, verificar o que se entendia por educação, financiamento e papel do Estado se tornam essenciais à compreensão do contexto em que o trabalho está inserido.

Para dar seguimento a tal propósito, este estudo apoiar-se-á no esforço de análises de pesquisadores e intelectuais críticos a todas as formas de exploração por meio do capitalismo presentes tanto na sociedade brasileira durante essas duas décadas quanto em um movimento internacional – mais vasto –, o qual se impôs às políticas públicas de educação por meio de “assessorias, documentos formadores de opinião e de recursos”, obtendo “participação ativa, anuência e colaboração das autoridades locais”, segundo Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p.97).

Desse modo, o primeiro capítulo pretende levantar as análises sobre a educação, no período em questão, entendendo o movimento desta área em uma relação íntima com a sociedade daquele tempo. Isso nos leva a recorrer aos percalços pelos quais a educação passou no Brasil, o que foi possível em meio a uma interseção entre as especificidades do contexto brasileiro e o panorama das políticas internacionais.

Para isso, torna-se necessário aprofundar, nas pesquisas, o processo histórico de desenvolvimento ocorrido no país e compreender como as reformas contínuas na área cooperam com a manutenção da regulação social e com o ajuste estrutural segundo a força que os organismos multilaterais assumem ao lado do governo e demarcam as políticas a serem praticadas.

### **1.1 A Tarefa do Estado na Sociedade Capitalista**

O Brasil foi convertido em um país industrial moderno com uma urbanização elevada; uma estrutura social complexa no processo de internacionalização do mercado interno e da

participação do capital estrangeiro; e com uma extensa propriedade latifundiária transformada em "empresa capitalista agrária", para Carlos Nelson Coutinho (1999, p.196).

Segundo Coutinho (1999, p.196), essa modernização capitalista foi experimentada no país sem que houvesse a participação de camponeses e trabalhadores urbanos nos movimentos populares, como uma "revolução democrático-burguesa" ou de "libertação nacional" nos moldes "jacobinos", pois o Estado incrementou os referidos processos, os quais foram dirigidos por uma burguesia revolucionária que estabeleceu um acordo com as frações das classes economicamente dominantes a fim de consolidar a transformação capitalista através do uso permanente de aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado.

Sobre esse aspecto, David Harvey (2005) considera a possibilidade de os instrumentos de dominação serem modificados e se tornarem instrumentos para a dominação de classe por meio da luta política. O autor cita Friedrich Engels ao ressaltar o ponto de vista de Karl Marx, segundo o qual o Estado teria origem na necessidade de sustentar "os antagonismos de classe sob controle" e, teria origem, também, "no meio da luta entre as classes", motivo pelo qual, para Engels (1941 *apud* HARVEY, 2005, p.80) o Estado é considerado um "Estado da classe economicamente dirigente" que se torna a classe politicamente dirigente em função de seus recursos e adquire meios novos de exercer o controle e "explorar as classes oprimidas", pois

(...) o poder do Estado pode ter toda a aparência de autonomia diante das classes dominantes, ao mesmo tempo em que expressa a unidade do poder de classes dessas classes (Cf. POULANTZAS, 1973, p.281). (...) os interesses de classe são capazes de ser transformados num "interesse geral ilusório", pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas idéias como "idéias dominantes". (HARVEY, 2005, p.81)

Assim, cria-se uma mentalidade de submissão ao que advém do mercado e do Estado, visto que os instrumentos de dominação constroem uma pseudonecessidade, ou seja, uma crença de que determinada necessidade seria de todos e induzem essa ideia como uma verdade inquestionável por meio da qual, eles dominam o senso comum e assumem a postura de uma suposta autonomia. Ao contrário do ideário instalado na mentalidade da classe trabalhadora, o Estado atua juntamente com as classes dominantes no controle das classes oprimidas, as quais nem sempre percebem a sua condição, a exploração a que são submetidas, a necessidade de modificar a realidade e os instrumentos de dominação onde vivem, e de agir politicamente por meio de seu trabalho. Essa virada nos rumos da relação entre quem detém os meios de produção e quem dispõe da força de trabalho se torna imprescindível.



No modo capitalista, Marx (2013, p.445) considera que a força produtiva do trabalho objetiva tornar as mercadorias (com valor material e imaterial) mais baratas ao reduzir “parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si”. Ao mesmo tempo, é aumentada “a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça para o capitalista” (MARX, 2013, p.445), sendo um meio de produção de mais-valia para quem detém os meios de produção e que apenas retorna uma quantia ínfima da parcela de lucro em forma de salário aos trabalhadores.

No entanto, é justamente a força de trabalho desses trabalhadores que fomenta o questionamento em torno do modo pelo qual “o meio de trabalho é transformado de ferramenta em máquina” (MARX, 2013, p.445) ou como esta se diferencia do instrumento artesanal. Por isso, os matemáticos e os mecânicos consideram a ferramenta como “uma máquina simples”, o homem como força motriz, e a máquina, “uma ferramenta composta” (MARX, 2013, p.445-446), movida por uma força natural e não humana. No entanto, não apresentam uma diferença fundamental e carecem de uma validade no ponto de vista econômico por não considerarem o elemento histórico.

Esse cenário leva Marx (2013, p.446-447) a ponderar que a maquinaria é composta por “três partes essencialmente distintas: a máquina-motriz” – força motora de todo o mecanismo –, o “mecanismo de transmissão” – a regular o movimento, modificar a forma e o distribuir para a parte seguinte – e, finalmente, a “máquina-ferramenta ou máquina de trabalho” – a se apoderar do objeto do trabalho e modificá-lo conforme a finalidade, o que originou a Revolução Industrial no século XVIII. Como cada máquina provê a matéria-prima parcialmente à seguinte e “todas atuam simultaneamente” (MARX, 2013, p.454), o produto está no processo de formação e na passagem de uma etapa de produção à outra. Isso porque

Quando a própria ferramenta é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta. A diferença salta logo à vista, mesmo que o ser humano continue sendo o primeiro motor. O número de instrumentos de trabalho com que ele pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corpóreos. (MARX, 2013, p.448)

No instante em que a máquina de trabalho efetua os movimentos indispensáveis ao processamento da matéria-prima sem prescindir da ação humana, mas somente da assistência desta, a máquina se configura tal qual um “sistema de maquinaria automático, continuamente aperfeiçoado em seus detalhes” (MARX, 2013, p.455). Nesse sistema articulado de máquinas de trabalho, cujo movimento provém de um autômato central por meio de uma maquinaria de

transmissão, a produção mecanizada “atinge sua forma mais desenvolvida” (MARX, 2013, p.455).

Com a expansão da indústria e a inserção da maquinaria em seguimentos novos da produção, Marx (2013) afirma que tanto a indústria quanto a maquinaria continuaram condicionadas diretamente ao crescimento de uma categoria de trabalhadores de natureza semiartística, ampliada aos poucos. Anos mais tarde, tornou-se indispensável que a grande indústria dominasse o próprio meio de produção, a máquina, produzindo-a por meio de outras máquinas – as máquinas-ferramentas –, o que permitiu que ela inventasse uma base técnica adequada e se firmasse (MARX, 2013). Na condição de maquinaria,

(...) o meio de trabalho adquire um modo de existência material que pressupõe a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências da Natureza. Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema de máquinas, a grande indústria tem um organismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto, como condição de produção material. Na cooperação simples e mesmo na especificada pela divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individual pelo socializado aparece ainda como sendo mais ou menos casual. A maquinaria, com algumas exceções (...), só funciona com base no trabalho imediatamente socializado ou coletivo. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se agora, portanto, uma necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho (...). É preciso, agora, observar inicialmente que a maquinaria entra sempre por inteiro no processo de trabalho e sempre apenas em parte no processo de valorização. Ela nunca agrega mais valor do que em média perde por seu desgaste. Há, portanto, grande diferença entre o valor da máquina e a parcela do valor que ela transfere periodicamente para o produto. Há grande diferença entre a máquina como elemento formador do valor e como elemento formador do produto. Quanto maior o período durante o qual a mesma máquina serve repetidamente para o mesmo processo de trabalho, tanto maior essa diferença. (MARX, 2013, p.460-461)

A máquina tem sua produtividade aferida em função do grau de substituição da força de trabalho humano, porém, se a máquina custar igual ou mais que a força de trabalho substituída por ela, Marx (2013, p.465-466) verifica que o trabalho objetivado nela “é sempre muito menor do que o trabalho vivo por ela substituído”. Logo, o limite no uso da maquinaria se dá no momento em que o trabalho da produção custa menos do que o trabalho substituído por sua aplicação, sendo considerado um meio único de baratear o produto, visto que, para o capital, o lucro se origina da redução do trabalho pago e não da diminuição do trabalho aplicado (MARX, 2013).

Essa expropriação do saber humano, a valorização da máquina em virtude das taxas de produção desta serem superiores às obtidas pelo homem, e o conseqüente aumento do número de vendas da mercadoria, tanto material quanto cultural e simbólica, a fim de que o capital circule com velocidade e aumente a taxa de lucro do capitalista, possibilita pensar em

elementos para analisar o modo atual de concepção do conhecimento. Logo, se trata de uma solução elitista e antipopular realizada “pelo alto”, em que houve a transição para o capitalismo e o Estado exerceu o papel de protagonista.

De modo semelhante, essa ausência de iniciativa popular foi estudada por Antonio Gramsci na história italiana, de acordo com Coutinho (1999, p.198), e configura um processo de revolução passiva, o qual implica em dois momentos: um de “restauração” – reação à transformação efetiva e radical “de baixo para cima” – e outro de “renovação” – atendimento das demandas populares por parte das antigas camadas dominantes.

Portanto, o entendimento da realidade brasileira pode ser alcançado por meio da contribuição dos contextos tanto italiano quanto mundial realizadas por Gramsci, conforme Coutinho (1999, p.196), que auxilia a entender a realidade brasileira a partir das considerações de Gramsci sobre os contextos italiano e mundial. Pode-se prosseguir, também, à análise crítica da realidade brasileira e empregar esses conceitos para entendê-la, a exemplo das transformações ocorridas “pelo alto” vistas como “reações a movimentos populares, reais ou potenciais”, quando as classes dominantes voltaram-se para as “restaurações”, modificaram sua composição e alinharam um norte rumo às transformações reais (COUTINHO, 1999, p.199).

Acerca da “Teoria Ampliada do Estado”, “Sociedade Política” e “Sociedade Civil”, há uma mediação em graus diversos na relação entre os intelectuais e o mundo da produção no tecido social e no conjunto das superestruturas (GRAMSCI, 2001). Os dois grandes "planos" superestruturais são a "sociedade civil" – refere-se ao “conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’”, cuja “função de ‘hegemonia’” é exercida pelo grupo dominante sobre a sociedade – e a "sociedade política ou Estado" – trata-se de um “‘domínio direto’ ou de comando” expresso tanto no Estado quanto no governo "jurídico" (GRAMSCI, 2001, p.20-21). Como tais funções são “precisamente organizativas e conectivas”, Gramsci (2001, p.20-21) aponta que

(...) os intelectuais são os "prepostos" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

Assim, o processo de formação de uma vontade coletiva rumo a um fim político é retratado como uma qualidade, uma característica, um dever e uma necessidade de um ser humano concreto, e não por meio de “investigações e classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação” (GRAMSCI, 2000, p.13). Desse modo, Gramsci (2001, p.20-21) amplia o conceito de intelectual a fim de se aproximar da realidade concretamente, indo de encontro aos preconceitos de casta, à função organizativa da hegemonia social, ao domínio estatal e à divisão do trabalho, pois no que tange à atribuição diretiva e organizativa, “no aparelho da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental”.

Nesse percurso, Gramsci (2004, p.324) localiza a sociedade civil entre a estrutura econômica, a legislação e a coerção do Estado, destacando que a sociedade civil deve ser “radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas”. Para isso, o Estado é empregado como um veículo pelo qual a sociedade civil é adequada à estrutura econômica. Porém, é indispensável que o Estado “‘queira’ fazer isto”, sendo dirigido por quem representa a modificação gerada na estrutura econômica (GRAMSCI, 2004, p.324).

Segundo a análise de Coutinho (1999, p.123), Gramsci “amplia” a teoria marxista “clássica” do Estado com a noção de sociedade civil, visto que Marx e Engels afirmaram o “caráter de classe de todo fenômeno estatal” na teoria política, dessacralizando o Estado, desfeticizando-o ao se oporem a Hegel e mostrarem a autonomia aparente e a “superioridade” do Estado, cuja gênese e explicação podem ser identificadas nas contradições que emanam da sociedade como um todo, de sua divisão em classes e das relações sociais de produção. Logo, a tarefa do Estado é a conservação e a reprodução dessa divisão a fim de garantir os interesses de determinada classe, os quais serão impostos como os desejos mais gerais da sociedade.

Por conseguinte, ainda nos estudos de Coutinho (1999, p.126; 129), a teoria ampliada do Estado em Gramsci, isto é, a conservação/superação da teoria marxista “clássica” se baseia nos “aparelhos privados de hegemonia” como “organismos sociais coletivos voluntários”, os quais são relativamente autônomos perante a sociedade política. Essa teoria diferencia duas esferas dentro das superestruturas e amplia, inclusive, a noção de intelectual e o conceito de Estado antes compreendido tal qual uma sociedade política, uma ditadura ou um aparelho coercitivo a ajustar a massa popular à produção e à economia de certa época.

Porém, Gramsci conceituou Estado como o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, a hegemonia adquirida por um grupo social sobre a sociedade nacional, a qual é desempenhada por organizações privadas, dentre as quais figuram a Igreja,

as escolas e os sindicatos. Dessa maneira, a sociedade política – o "Estado em sentido estrito" ou o "Estado-coerção" – e a sociedade civil compõem as duas esferas do Estado, exercem funções distintas "na organização da vida social, na articulação e reprodução das relações de poder", caracterizando uma "hegemonia escudada na coerção" (COUTINHO, 1999, p.127).

Um pouco mais a esse respeito, Coutinho (1999) também afirma que a sociedade política em Gramsci reúne os mecanismos empregados pela classe dominante para manter o monopólio legal da repressão e da violência, indo ao encontro dos aparelhos de coerção controlados pelas burocracias executiva e policial-militar. Já a sociedade civil são as organizações cuja responsabilidade é elaborar e/ou difundir as ideologias, como "o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa)" (COUTINHO, 1999, p.127).

Ao salientar que tanto a sociedade política quanto a sociedade civil atuam no sentido de conservar e divulgar certa base econômica de acordo com os interesses de determinada classe social, Coutinho (1999) lembra, todavia, que a sociedade política e a sociedade civil se distanciam no que tange ao modo pelo qual as classes atuam. Nesse ponto, na sociedade civil, as classes exercem a "hegemonia" por meio da "direção política" e do "consenso", ao passo que na sociedade política, as classes executam uma "ditadura", uma "dominação" por meio da "coerção" (COUTINHO, 1999, p.128).

Para complementar o cenário político e econômico, nos estudos de Coutinho (1999), Gramsci aponta duas causas e efeitos. Uma é o fortalecimento do Estado com a ascensão de formas ditatoriais da supremacia em prejuízo das formas hegemônicas e o conseqüente desfavorecimento da sociedade civil; e a outra se refere ao "transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico" (COUTINHO, 1999, p.203) com a supressão das massas populares. Nesse contexto, Coutinho (1999, p.204) afirma que, para Gramsci, a hegemonia é uma parcela "do grupo social sobre o conjunto do grupo", e não sobre as demais forças, potenciando o movimento, radicalizando-o e seguindo o molde "jacobino".

Assim sendo, as transformações ocorreram no Brasil por meio da retirada da "função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes" (COUTINHO, 1999, p.204) sem que estas exerçam efetivamente a função hegemônica perante as massas populares porque delegaram a função de dominação política ao Estado. Esse Estado é composto pelas camadas militares e tecnoburocráticas de dominação e coerção, exercendo o controle e a repressão das classes subalternas, ou seja, a "sociedade política" é fortalecida em detrimento da "sociedade civil" como um "conjunto dos aparelhos 'privados'" por meio "dos quais uma

classe ou bloco de classes luta pela hegemonia e pela direção político-moral”, nas palavras de Coutinho (1999, p.204).

Tal ponto remete à tarefa educativa e formativa do Estado. O objetivo desta é o de produzir “novos e mais elevados tipos de civilização”; adequar essa “civilização” e a moralidade das massas populares às demandas do desenvolvimento incessante do aparelho econômico de produção; e formar “fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2000, p.23-24). Isso pode ser percebido, principalmente, nas instituições responsáveis pela formação dos cidadãos, as quais repassam a ideologia oriunda do Estado e/ou de outros que estejam ligados ao Estado.

Por fim, sendo o compromisso do Estado na sociedade capitalista influenciado pelos organismos que orientam as regras a serem seguidas, os preceitos neoliberais assinalados por esses agentes externos são reformulados com vistas a serem implementados nos países periféricos e semiperiféricos – antigas colônias de exploração e que foram libertas da colonização estrangeira, a qual apenas se modificou e ganhou novos nomes e formatos diferentes.

## **1.2 As Diretrizes Neoliberais e o Projeto de Sociedade em Debate nas Políticas Educacionais no Brasil**

Especificamente na realidade brasileira, as pesquisas em Educação nos planos institucional e organizativo e, particularmente, no plano pedagógico, fornecem elementos para uma análise dupla acerca do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo articulado, estando ambos determinados ativa, consentida e subordinadamente aos organismos internacionais.

Nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, mudanças intensas no cenário econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico analisadas por Frigotto e Ciavatta (2002) especificam uma crise tríplice: teórica, ético política e do sistema capital, cujas diretrizes novas foram colocadas à Educação Básica e às políticas educacionais por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Conselho Nacional de Educação, do Plano Nacional de Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Reforma do Ensino Médio e Técnico.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.95), a semelhança entre esses e outros projetos está na função que exercem ao justificarem “a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho”, e ao utilizarem noções de “globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade” na esfera supraestrutural e ideológica. Dessa aglomeração de termos, nasce o intuito de assegurar “um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95).

Esse momento foi impulsionado pela crise do capital que atingiu as relações sociais após a fase de sua expansão, sendo entendido por Hobsbawm (1995) como a “idade de ouro” do século XX. No entanto, para Frigotto e Ciavatta (2003, p.93), esse período de “acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro” não era viável a todos em virtude da crise das taxas históricas de lucro e exploração do sistema em sua fase de expansão. Isso estimulou uma concorrência violenta entre os grupos econômicos – corporações transnacionais que se instituem “o poder de fato do mundo”, de acordo com Noam Chomsky nos estudos de Frigotto e Ciavatta (2003, p.95) –, ocasionando a apropriação marginal ou a exclusão de 80% dos que efetivamente produzem a riqueza no mundo. Isso significa

(...) retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.95)

Desse modo, a opção econômica foi feita em uma perspectiva de ênfase à globalização, indo de encontro à perspectiva socialista e crítica que ao pensar a internacionalização pensa esse processo em termos de uma igualdade substantiva de acesso aos bens econômicos, culturais e sociais. A esse fenômeno, François Chesnais (1996 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) chamou de a mundialização do capital e István Mészáros (2002 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), o fim da capacidade civilizatória do capital. As análises destes dois estudiosos são retomadas por Frigotto e Ciavatta (2003) para indicar a destruição dos direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social

por parte dos organismos internacionais<sup>16</sup> e regionais<sup>17</sup> vinculados aos mecanismos de mercado e representantes no sentido de conservar as taxas históricas de exploração.

Nesse bojo, Giovanni Arrighi (1998) afirma que a reforma assegurará a rentabilidade não só do sistema capital, mas também das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações detentoras de poder, onde aquelas constroem as bases e as matrizes, fazendo com que tais organismos internacionais desempenhem a função de tutores das reformas dos Estados nacionais, especialmente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

De acordo com os estudos de Frigotto e Ciavatta (2003), para o êxito desse intuito, a Organização Mundial do Comércio (OMC) aposta na educação como um campo fecundo para negócios rentáveis por meio de uma legislação poderosa e que supera o domínio das megacorporações e das empresas transnacionais, no âmbito jurídico e econômico, colocando de lado o pensamento crítico voltado a projetos societários na perspectiva da autonomia, e reafirmando o pensamento único por meio do pragmatismo, do positivismo, do neopositivismo, do neoracionalismo e do pós-modernismo como visões fragmentárias da realidade a afirmarem a competição e o individualismo.

Esse preâmbulo salienta a adequação dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e por uma democratização efetiva do acesso ao conhecimento em todos os níveis, o que marca a década de 1990, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), pela atuação organizacional e pedagógica dos organismos internacionais em grandes eventos<sup>18</sup>, assessorias técnicas e vasta produção documental. A pesquisa destaca que essa nova correlação de forças modificará o direcionamento da nova LDB, a qual foi sustentada pela Constituinte de 1988 e por um amplo movimento da sociedade civil posteriormente, ainda de acordo com esses estudiosos. Tal modificação

(...) traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar

---

<sup>16</sup> Organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>17</sup> Organismos Regionais como ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) em conformidade com a doutrinação pregada pela OMC.

<sup>18</sup> Um desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, com uma “visão para o decênio de 1990”, em Jomtien na Tailândia entre 5 e 9 de março de 1990, inaugurando “um grande projeto de educação” mundial financiada por agências como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, no qual o Brasil “foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década” por meio do “monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO” em função de apresentar “a maior taxa de analfabetismo do mundo” (SHIROMA et al., 2002:57-58 *apud* FRIGOTTO, 2003:97-98).



todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado.

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106)

Nesse cenário, havia a urgência de reformar amplamente os sistemas educacionais a fim de capacitar profissionalmente e aproveitar a produção científico-tecnológica difundida sob o aspecto de uma ilusória cidadania e competitividade como parâmetros “inspiradores de políticas de ‘equidade e eficiência’ e diretrizes de reforma educacional de ‘integração nacional e descentralização’” (SHIROMA et al., 2002 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.99).

Assim, a educação atuaria como um instrumento vital para ampliar, nos indivíduos, “a capacidade de responder” aos desafios da época, enquanto a UNESCO e o Banco Mundial impulsionaram externamente as reformas. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p.99), tais organismos recomendaram, dentre outros, “a reforma do financiamento e da administração da educação” – a redefinição da função do governo e a busca de novas fontes de recursos –, a aproximação da educação profissional com o setor produtivo e dos “setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais” para o retorno à teoria do capital humano em uma nova sociabilidade, em uma “sociedade do espetáculo”.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.102), o espetáculo teorizado por Guy Débord nos anos 1960 preconizava uma “relação social entre pessoas mediada por imagens” como “uma visão de mundo” materializada, um “resultado” e um “modo de produção da existência” a constituir “o modelo atual de vida dominante na sociedade, sob todas as suas formas: informação, publicidade, televisão, filmes, vídeos, consumo de divertimentos”, ou seja, não apenas linguagens novas, mas também uma maneira nova de viver e de se inserir em um mundo repleto de modernas condições de produção que se tornam uma “imensa acumulação de espetáculos”, pois “o que era vivido diretamente se tornou representação”.

Diante dessa nova realidade social, Frigotto e Ciavatta (2003, p.102) destacam a importância de entender que essa forma fragmentada prevê combinações e desprendimentos

novos, variados e aleatórios de partes que são equivocadamente vistas de maneira separada, “abstráida do contexto que lhe dá o significado, que explica sua gênese e sua particularidade histórica”, gerando não só uma problemática cultural da sociedade, mas também de aprendizagem escolar, visto que há a “exaltação do mercado” como o “padrão das relações econômicas” e de “todas as relações humanas pela subsunção de tudo ao valor mercadoria”.

Ao longo desse tempo, o Brasil passou por uma década de debates desde a passagem da ditadura civil-militar até o processo de redemocratização, a constituinte e a elaboração da nova Constituição em 1988. Posteriormente, Frigotto e Ciavatta (2003, p.103) ressaltam que esteve em curso o projeto do Governo Fernando Henrique Cardoso sobre o qual as análises críticas no âmbito econômico, político, social, cultural e educacional destacam que esse governo “conduziu as diferentes políticas de forma associada”, “subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital” e segundo a “ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis”. Esse momento se caracteriza, conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p.103-104), como “um período de mediocridade e de retrocesso” na medida em que “governou para ‘tornar o Brasil seguro para o capital’”, porém sem confirmar a melhoria dos indicadores na saúde e na educação.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p.106-107), a lógica do projeto educativo do Governo Cardoso pode ser compreendida e articulada com o “projeto de ajuste da sociedade brasileira” às exigências do grande capital, segundo o qual as medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos substituem as demandas da sociedade organizada e definem “as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste”.

Sobre esses atores, percebe-se que alguns especialistas em planejamento governamental elaboraram documentos que foram utilizados por políticos, como Fernando Henrique Cardoso, em suas candidaturas. Tais especialistas eram “intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem”, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p.107), breve ou longa pelos organismos internacionais que compõem a base das reformas educativas, haja vista o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Comércio (OIT). Especialmente nesse aspecto, há um ponto relevante para a compreensão de quem foram os pesquisadores que publicavam nos periódicos educacionais e, por isso, cabe levantar tal discussão.

Todavia, sabe-se que as demandas e os grupos beneficiados na área da educação foram os que estavam articulados historicamente à organização do sistema capitalista nos centros hegemônicos. Essa mudança significa que o Governo Cardoso foi o primeiro a transformar "o

ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado", de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.107), diluindo o significado de público e adotando uma função privada para o Estado, passando de uma ditadura civil-militar para uma ditadura da ideologia do mercado, o que também foi visto em Frigotto e Ciavatta (2002).

Essa modificação na dimensão de Estado e de seu papel na sociedade também repercutiu na Educação por meio das disputas em torno da hegemonia do pensamento educacional na formação, qualificação profissional e educação escolar. Desse modo, a educação escolar foi preparada para servir à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), ao passo que a formação técnico-científica foi pensada e modelada à nova divisão internacional do trabalho, o que não ocorreu na ditadura civil-militar, mas sim, posterior, explícita e organicamente no Governo Cardoso, período em que o projeto de educação básica sugere uma lógica unidimensional do mercado na sua organização e no pensamento pedagógico, pois

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizadas por alguns estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do teleensino, mediante compra de pacotes do *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão.

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.108)

Porém, Olgaíses Cabral Maués (2003, p.91) ressalta que o fenômeno da globalização/mundialização<sup>19</sup> denota uma fase nova da internacionalização do capital, isto é, “um processo

---

<sup>19</sup> Enquanto a globalização se caracteriza por ser um processo puramente econômico para François Chesnais (1996 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) ou a concentração e o controle da informação por parte das empresas transnacionais – um totalitarismo e uma concentração de poder –, segundo Jacques B. Gélinas (2000 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), a mundialização faz referência a fenômenos da sociedade, conforme Chesnais (1996 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), e a socialização de recursos para toda a humanidade, de acordo com Gélinas (2000 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Todavia, autores como Christian Comelieu (1997 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) e Marta Harnecker (2001 *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) afirmam que ambos os conceitos significam a ampliação dos mercados financeiros e o aumento das transações financeiras de cunho especulativo a permitirem a centralização e a concentração do capital.

econômico” que visa praticar os princípios da economia liberal e “de mercado, ao conjunto do planeta”. Nesse sentido, para que o sistema caminhe segundo determinadas metas externas, a área da Educação tem sido alvo de projetos e reformas constantes, o que configura uma tendência internacional prescrita pelas exigências de organismos multilaterais em atendimento ao processo de globalização/mundialização.

Maués (2003, p.89) afirma que a motivação de tais reformas está relacionada “aos resultados negativos do desempenho escolar”, os quais não atendem as “exigências do mundo do trabalho”. Nessa lógica, a Educação “passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças” (MAUÉS, 2003, p.90) e necessário se faz identificar os princípios que embasaram tais modificações, bem como o quadro conceitual e os aportes metodológicos que sustentam esse processo. Ao encontro disso, alguns autores, segundo Maués (2003), tecem considerações importantes, dentre as quais Maués (2003) destaca que:

Romão (2000) afirma que há uma teoria neoliberal exprimindo uma visão de mundo que abrange as questões ontológicas, epistemológicas e éticas, e ressalta, contudo, que essa teoria é alienada e alienante. Bianchetti (1996) afirma tratar-se de um modelo, isto é, uma elaboração teórica, um conjunto de princípios que geram um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de Estado, de mercado e de políticas oficiais. Machado (2000) afirma categoricamente que “o neoliberalismo pode ser identificado como um sistema de idéias, que reinventa o liberalismo clássico, introduzindo formulações e propostas caracterizadas pelo conservadorismo político”. (...). De um lado, há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim. (MAUÉS, 2003, p.92)

Nesse ponto, a análise de Maués (2003) se aproxima da leitura de Frigotto e Ciavatta (2003), visto que os autores entendem a política econômica neoliberal atribuí aos organismos internacionais<sup>20</sup> a definição das metas educacionais a serem alcançadas pelos países, especialmente os países em desenvolvimento, e chamam a atenção para a atuação velada de alguns organismos a desempenharem papéis semelhantes aos papéis dos ministérios de educação por meio de fóruns, como o de Jomtien em 1990 ou o de Dakar em 2000, e de conferências internacionais, como a de Lisboa em 2000. Nesses fóruns, esses organismos buscam homogeneizar os indicadores educacionais e aumentar a competitividade e a participação no processo de globalização, voltando-se para o crescimento econômico e para a

<sup>20</sup> Dentre esses organismos, Maués (2003:93) destaca alguns que assumem a liderança, as reformas internacionais e as políticas educacionais no mundo, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Européia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal).

adequação da escola à empresa, ou seja, para a adequação do conteúdo ministrado nas salas de aula, às imposições do mercado.

Maués (2003) assinala que as modificações econômicas são próprias do processo de globalização e exigem eficiência e produtividade dos trabalhadores, princípios que também guiaram as reformas<sup>21</sup> educacionais empreendidas no final da década de 1980. Tal regulação social desempenhou a função de ajustamento no sistema social, contribuindo com o equilíbrio e o controle que os organismos governamentais executam, direcionados pelas reformas política, econômica ou social no contexto mundial.

Ao mesmo tempo em que essas reformas educacionais se aproximavam de uma política pública entendida como um instrumento estatal empregado na conservação das bases de funcionamento do sistema de acumulação, reforçando a tese de regulação social como controle, as reformas educacionais indicavam, de acordo com a análise de Maués (2003), o ajuste estrutural dos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, a fim de assegurar o pagamento desses devedores, enriquecendo os países desenvolvidos.

Segundo Maués (2003), a compreensão desse controle social é necessária para entender que o ajuste estrutural resulta na redução de recursos nas áreas de saúde e educação, ou seja, em áreas do setor social, comprimindo-o, pois, na perspectiva neoliberal, a educação, como política pública, desvia recursos, desequilibra o orçamento, causa déficits públicos, inflação, desemprego e, conseqüentemente, a crise. Ainda segundo Maués (2003), a redução dos recursos para a educação permite abrir espaço para o processo de mercantilização da educação, na medida em que o mercado decide os rumos da educação, delineando as concepções conceituais, metodológicas e pedagógicas.

Nessas condições, pode-se entender a maneira pela qual a educação tem sofrido reformas constantes no intuito de se manter como instrumento de regulação social e promover um ajuste estrutural de acordo com o poder que os organismos multilaterais possuem perante o governo em termos de definição das políticas a serem implementadas. Logo, Maués (2003, p.99) verifica o papel desempenhado pelo mercado como "definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos", pela educação como "motor do crescimento econômico" e pelas reformas educacionais a se tornarem cada vez mais internacionais e globalizadas.

---

<sup>21</sup> Por reforma entende-se a regulação social enquanto elemento ativo de poder nas habilidades individuais, segundo Popkewitz (1997 *apud* MAUÉS, 2003); a regulação como ajustamento às regras e normas, "com uma pluralidade de movimentos ou atos e seus efeitos ou produções, cuja diversidade torna estranhos uns aos outros", conforme Jeanmeaud (1993 *apud* MAUÉS, 2003:94); ou o "ajustamento de elementos estranhos entre si, mas que devem adaptar-se para fins específicos, o que permite a manutenção do equilíbrio do todo, quando as partes estão em conflito", de acordo com Claude Bernard (s/d *apud* MAUÉS, 2003:94-95).

Nos estudos de Maués (2003), esse cenário representa uma mudança na forma de conceber a universidade e a pesquisa, visto que, concretamente, há uma vinculação forte entre a educação e o mercado, transformando a educação em mercadoria. Conforme Ramos (2001 *apud* MAUÉS, 2003, p.108), à medida que as reformas internacionais seguem os princípios do crescimento econômico, aproximando a educação do modelo empresarial, segundo a lógica do mercado, o mundo econômico determina os conteúdos de ensino e atribui “sentido prático aos saberes escolares”. Objetivamente, a presença das instituições econômicas nas instituições educativas representa o “abandono da responsabilidade por parte do Estado” (MAUÉS, 2003, p.110) e uma conseqüente abertura da educação pública à iniciativa privada.

Para Sonia Miriam Draibe (1989), o espaço privado pode ser entendido de dois modos distintos: restrito e dilatado. Em sentido restrito, o espaço privado refere-se ao mercado, às firmas e empresas que objetivam o lucro. Neste sentido, Draibe (1989) destaca que as políticas educacionais voltadas para o financiamento público, tanto do consumo de serviços privados, por meio de contratação, reembolso ou indenização dos consumidores, da adoção de *tickets* ou vales como pagamento direto dos provedores privados, quanto a transferência da propriedade pública de estabelecimentos educacionais ou de infraestrutura para a propriedade privada são consideradas políticas privatizantes.

Nos estudos de Alicia Maria Catalano de Bonamino (2003, p.255), o sentido de setor privado e de privatização é dilatado ao firmar mecanismos de diminuição da presença, do investimento e do gasto estatais, ao aprovar iniciativas de supressão do “papel produtivo e distributivo” do Estado e ao adotar medidas de restrição às atividades estatais reguladoras e de gestão. Assim, o setor privado é concebido como um “não-estado”, na visão de Draibe (1989), ao abranger atividades informais, associações voluntárias, corporações privadas não-lucrativas e organizações não-governamentais, compondo o setor privado não-mercantil, não-lucrativo ou terceiro setor.

Acerca da relação entre público e privado na História da Educação Brasileira, Xavier (2003, p.234) afirma que a “construção do público” está relacionada à maneira pela qual o Estado se organiza e, em especial, intervém “no processo de estruturação e generalização das instituições destinadas a promover a educação do povo”. Ao analisar a relação público-privado, Pinheiro (1996 *apud* XAVIER, 2003, p.246-247) identifica três concepções de público discutidas no processo constituinte ao longo da década de 1980: o “público mantido pelo Estado”, o “público não estatal” e o “público como serviço público”.

No âmbito das diretrizes políticas gerais que orientaram a ação do Estado a partir dos anos 1980, verifica-se a proposição de um conjunto de reformas que incluiu a

descentralização administrativa e o estabelecimento de novas formas de parceria entre os diferentes níveis de governo (União, Estados e Municípios) e, sobretudo, com entidades da sociedade civil organizada. Nessa última modalidade de parceria, as Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm preenchido os vazios deixados pela atuação estatal em áreas de políticas sociais e de serviços públicos em geral.

Ao transferir recursos públicos para as ONGs, o governo também transfere para elas a responsabilidade de suprir as deficiências do Estado em áreas como habitação, saúde, educação, saneamento, infraestrutura e alimentação. Tal deslocamento, para Xavier (2003), tem alimentado o temor de que a transferência de responsabilidades, antes assumidas como dever do Estado, estimule a corrida por financiamentos e recursos federais e internacionais, reforçando-se a tendência à privatização dos serviços públicos.

Após uma visão geral dos organismos responsáveis pela reestruturação da relação público e privado na Educação e, por conseguinte, pela demarcação de um novo padrão de política educacional que difere do firmado entre os anos de 1930 e 1970, na visão de Bonamino (2003), necessário se faz traçar a maneira pela qual o financiamento ocorreu nas duas décadas seguintes.

Para dar seguimento à proposta de modernização, um modelo de desenvolvimento aberto ao mercado internacional foi colocado em prática. Segundo Bonamino (2003, p.254), de um lado, continuou a política de exclusão de grande parcela da população dos “benefícios do desenvolvimento”; de outro lado, prosseguiram as iniciativas de elevação da “concentração de renda e riqueza”, visto que, conforme Jacques Velloso (1992), a crise do Estado limitou o orçamento público e, conseqüentemente, as verbas para a Educação. Acerca de tal modelo de desenvolvimento, que pode ser notado ao analisar as políticas educacionais no país, bem como as iniciativas neoliberais e as exigências ideológicas e simbólicas do neoliberalismo, Maria Sylvia Simões Bueno (2004, p.446) ressalta que

(...) a concepção de uma norma, digamos, racional, que oriente uma busca crítica e construtiva de conteúdos, pode trazer subjacente a ela ou um resquício tecnicista de despolíticação de processos ou uma tentativa ideológica de garantir o rigor dos procedimentos, dando-lhes direção prévia. Toda continuidade orgânica embute o perigo da burocratização que exige, no mínimo, um certo controle. Sem cuidados, haveria sérios riscos de uma racionalização mecânica na construção de conhecimentos/ações, desencadeando fraturas entre o conceber e o fazer. (...) Se a regra e a formalidade podem desembocar no conformismo a verdades absolutas, “o perigo da descontinuidade, da improvisação, é ainda maior”. (GRAMSCI, 1978, p.37 *apud* BUENO, 2004, p.446)

Assim, ainda segundo Bueno (2004, p.447), evidencia-se a proposta empreendida pelo Banco Mundial em torno de modelos teóricos como "um conjunto de forças oriundas dos países centrais", cuja atuação visa, essencialmente, defender interesses próprios por meio da junção de "tendências e receitas" contidas em projetos de financiamento, os quais adentram as instituições educacionais previamente prontos para serem implementados de modo a pressionar a adesão a determinado modelo de gestão. Este, por sua vez, se concretiza por meio de uma série de reformas, a exemplo das ocorridas na Educação.

Diante de tais pacotes completos e fechados, Bueno (2004, p.448) denuncia a "falta de resistência e a permeabilidade às recomendações internacionais", o que extrapola os limites deste estudo. Por outro lado, é interessante o objetivo da investigação feita pela autora, a qual analisa os capítulos cinco e sete do documento do Banco Mundial intitulado *Para além do Consenso de Washington: a Importância das Instituições* e questiona a relação entre os modelos organizacionais e alguma(s) teoria(s) administrativa(s) subjacente(s), bem como os fundamentos teórico-práticos da gestão aplicada.

Para essa compreensão, é imperativo retomar uma década antes da que nos propomos a analisar, a fim de entender os desdobramentos em torno dessa importação de modelos. Trata-se dos anos 1970, quando houve uma grande entrada e transposição de modelos de planejamento, avaliação, administração e supervisão empregados como referenciais fixos, aparentemente bem-sucedidos em função do dito "rigor científico" adotado como procedimento, o que para Bueno (2004, p.448) compreende um modelo fechado e limitado a utilizar parâmetros com o intuito de "classificar, enquadrar, enclausurar e medir a qualidade e a adequação das ações". Realidade esta que atingiu a "mudança de rumos" na década de 1980 e recebeu "novo alento", ainda segundo Bueno (2004, p.448), nos anos 1990 diante do neotecnicismo característico das diretrizes dos organismos internacionais.

Apesar de os modelos se desenvolverem simultaneamente em uma organização, Bueno (2004, p.451-452) destaca que um deles predomina, não havendo uma "hegemonia completa", mas sim um "apelo simbólico à inovação", fazendo com que as instituições se vejam obrigadas a se adaptar às pressões impostas pela modernização, o que criaria "condições para o progresso social e econômico". Tal cenário caminha ao encontro dos documentos difundidos pelo Banco Mundial na medida em que há uma pressão por parte dos organismos internacionais para com as instituições, incentivando "a adoção de procedimentos que favoreçam o mercado"; por isso, tudo que não se ajustar às modificações propostas será considerado uma "disfunção", cristalizando "a idéia de uma boa proposta reformista" (BUENO, 2004, p.459).



Para Bueno (2004), o objetivo da reforma governamental, ao importar e aplicar tais modelos, era reproduzir experiências que obtiveram êxito, porém em contextos locais distintos, o que prejudica o sentido de categorias teóricas, pois carece de uma reflexão acerca da concepção desse modelo e do modo como essa concepção está presente na análise dos documentos elaborados pelo Banco Mundial. O modelo tecnicista está centrado no mercado, nos meios e na "ação despolitizada" (BUENO, 2004, p.449). A esse respeito, o Banco Mundial considera

(...) nova economia institucional: “as instituições (...) que modelam o comportamento das organizações e indivíduos numa sociedade” (Burki, Perry, 1998, p.9). (...) o conceito de participação assumido pelo Banco parece estar reduzido aos mecanismos que concedem espaços participativos, seu modelo de referência seria aquele no interior do qual não há realmente espaço para interações abertas e horizontais, como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações. Trata-se pois de um modelo que pode ser definido como 'fechado'”. (BUENO, 2004, p.454)

Na esfera federal, a Nova República fortaleceu o alargamento na fabricação de bens e serviços pelo Estado e desenvolveu, de acordo com Bonamino (2003, p.256), “programas emergenciais e assistencialistas, implementados com fins eleitoreiros e clientelistas” pelo Governo de José Sarney no campo das políticas sociais. Posteriormente, Bonamino (2003, p.256) afirma que a eleição de Fernando Collor de Mello tentou programar uma “agenda de corte neoliberal, pautada nas privatizações, na desregulamentação estatal e na abertura do mercado brasileiro ao capital econômico internacional”. Entretanto, esse mandato foi interrompido por meio do *impeachment* em 1992, sendo seguido pela gestão de Itamar Franco, a qual introduziu o Plano Real como tática de controle inflacionário.

Finalmente, no que tange à Educação, as mudanças no sistema educativo fundadas por reformas estruturais focalizaram o aumento e a melhora da escola pública. Nesse cenário, de acordo com as análises de Bonamino (2003), as políticas adotadas nos municípios e nos estados fizeram com que as mudanças no sistema educativo fossem geridas por setores de oposição ao governo anterior. Segundo Maria Teresa da Silva Arretche (1999), até o início dos anos 1990, o governo anterior, o governo militar tinha centralizado a gestão das políticas de proteção social no Governo Federal. Após 1964, entre essas políticas de proteção social, Bonamino (2003) lembra os programas de merenda e de material escolares, bem como a aquisição desses itens e sua distribuição pelo país inteiro. Com a Nova República, Bonamino (2003, p.260) afirma que a Federação redefiniu seu papel e suas atribuições, substituindo “o padrão de centralização do sistema de proteção social” estabelecido nos anos 1960 e 1970.

Na década de 1980, Bonamino (2003, p.259) verificou que o retorno da democracia mudou os rumos, momento em que a descentralização fiscal permitiu o aumento do controle de “governadores e prefeitos eleitos pelo voto popular direto” sobre os recursos fiscais. Bonamino (2003, p.259) ainda destaca que, com o retorno do sistema democrático, governadores e prefeitos eleitos assumiram as “funções de gestão de políticas públicas”. Além disso, Luiz Antonio Cunha (1995) salienta que propostas tidas como partidárias, experiências político-administrativas municipais e estaduais, e movimentos sociais, sindicais e acadêmicos foram aglutinadas em prol de um ensino que fosse realmente público com boa qualidade, bem como diante da descentralização e em favor da democratização da educação em contrapartida aos impedimentos impostos ao regresso da “institucionalidade democrática” e à “persistência do autoritarismo”.

Na década de 1980, a oposição ao regime autoritário e centralizador participou da defesa da descentralização, assumindo a defesa do sistema municipalista. Por sua vez, o projeto de municipalização da educação, de acordo com Bonamino (2003, p.260), acolheu demandas distintas, como as demandas dos neoliberais pela conservação do Estado mínimo, atendendo os “interesses educacionais dos grupos privatistas” e acolhendo os “argumentos progressistas que viam na municipalização uma contribuição à construção do poder local ou popular”. Na análise desta autora, embora a descentralização não significasse democratização, o processo de descentralização atendia tanto aos interesses das administrações central e local quanto aos movimentos sociais e aos partidos políticos de esquerda, uma vez que,

Por um lado, a descentralização respondia à necessidade do governo central de enxugar suas responsabilidades diante do agravamento da crise financeira e da ineficiência do Estado brasileiro para responder às pressões da sociedade por bens e serviços de natureza social. Nesse plano, descentralizar tinha o significado de transferir responsabilidades e de desafogar a agenda do governo no plano federal.

Por outro lado, atendia a interesses políticos das elites governamentais de base local que reivindicavam a ampliação de seus espaços no poder tolhidos pela centralização. Respondia, assim, à busca de legitimidade política e de ampliação das bases eleitorais de grupos no poder que estavam, mais do que nunca, dependentes das alianças políticas de base local ou regional.

Por último, para os movimentos sociais e para os partidos políticos de esquerda, descentralizar significava democratizar as ações do governo e, principalmente, o estabelecimento de novas relações entre o Estado e a sociedade, que poderiam consubstanciar modelos participativos de gestão. Nessa variante, descentralizar tinha o sentido de recuperar prerrogativas ou de dotar os estados e municípios de novos poderes que, de alguma maneira, tinham sido esvaziados em mais de duas décadas de autoritarismo militar.

No entanto, a experiência brasileira também mostrava que nem sempre a descentralização da educação podia ser considerada sinônimo de democratização. (BONAMINO, 2003, p.260-261)

Todavia, na visão de Bonamino (2003, p.261), a defesa da municipalização preocupava uma vez que limitava o “papel da União e [favorecia] o esvaziamento das funções dos estados na política educacional”, cooperando com a estagnação ou com a aceleração das desigualdades educacionais no país. De forma mais ampla, Bonamino (2003, p.253) considera que a reforma do Estado brasileiro pode ser caracterizada como uma passagem de uma “regulação burocrática e fortemente centralizada” a uma “regulação híbrida” de controle do Estado e “estratégias de descentralização, autonomia e autorregulação das instâncias educacionais e das instituições escolares”.

Ao encontro dessa transição, os espaços do público e do privado na educação básica brasileira foram concebidos a partir dos princípios neoliberais e alinhados aos processos de descentralização e centralização administrativa, financeira e pedagógica. Essa tendência a descentralizar foi esboçada desde a década de 1980, tal qual uma alteração indispensável à “reorganização das bases institucionais de um novo poder” (BONAMINO, 2003, p.260), e assinalou os desdobramentos da política educacional dos anos 1990 em função das mudanças estratégicas provocadas pela modernização do capitalismo no país.

Nacionalmente, as reivindicações da sociedade foram recebidas pela nova Constituição Federal (CF) de 1988, a qual adotou uma “concepção ampla de setor privado”, expandiu “consideravelmente os direitos sociais e os estendeu” (BONAMINO, 2003, p.257-258) a grupos não incluídos anteriormente, aumentando o comprometimento do Estado com o financiamento dos gastos sociais. De modo similar, outras iniciativas governamentais, a exemplo da Reforma Constitucional introduzida pela Emenda Constitucional (EC) n.14/1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), salientam a consolidação da descentralização da Educação e a expectativa de autonomia escolar (BONAMINO, 2003).

Bonamino (2003, p.262) analisou que a EC n.14/1996 obteve aprovação em 12 de setembro de 1996, antes da nova LDB, e se configurou como “a estratégia mais importante” incorporada pelo novo Governo Federal a fim de conseguir o apoio dos governos locais à “descentralização administrativa e financeira da educação fundamental”. Assim, Bonamino (2003, p.263) afirma que há uma mudança significativa, pois o Governo Federal redefiniu seu papel na Educação outrora fundado na “oferta, financiamento e implementação de parte do ensino fundamental”; e, com isso, o Governo se retirou do compromisso de manutenção desse nível escolar, modificando o aspecto colaborativo e encurtando “sua parcela de contribuição financeira”, atribuições determinadas originalmente pela CF de 1988.

Para Bonamino (2003), com a promulgação da nova LDB em 20 de dezembro de 1996, criticada como sendo uma lei minimalista, por Cunha (1996), voltada para a negação de um sistema nacional de educação, segundo Cury (1998) e por seu texto inócuo e genérico, de acordo com a análise de Saviani (1997). Conforme Bonamino (2003), a educação nacional foi colocada na tensão entre centralização e descentralização, chamando atenção para o momento desse embate no sistema nacional de educação. Na década de 1990, estava em curso, ainda que lentamente, o processo de redemocratização política da sociedade brasileira, no qual foram retomadas as discussões acerca da liberdade de ensino, da laicidade, do financiamento e do papel do Estado na Educação (BONAMINO, 2003).

Mesmo a Constituição e a LDB tendo favorecido as instituições educacionais privadas, a responsabilidade do Estado na garantia da educação da população não foi completamente eliminada. No entanto, a obrigação do Estado com a Educação foi, relativamente, amenizada na medida em que essa obrigação passou a ser dividida com a família e a sociedade, de acordo com a documentação legal. Assim, no texto da Constituição e da LDB, a obrigação do Estado com a educação está ao lado da obrigação da sociedade e da família, no artigo 205 da CF – “Educação, direito de todos e dever do estado e da família”. Segundo Cunha (1995, p.445), tal regulamentação configura um eufemismo ao encobrir os nomes das “sociedades comerciais e religiosas que, de fato, interessam ao privatismo educacional”.

Essa ocultação se efetiva, principalmente, ao determinar que “o ensino será ministrado com base”, dentre outros, no princípio de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e da “coexistência de instituições públicas e privadas”, conforme o inciso III do art. 206 da CF, o qual também é seguido pela LDB nos incisos III e V, respectivamente, do art. 3. De forma semelhante, o art. 213 da CF, “Da transferência de recursos e da liberdade de ensino”, distingue claramente o público e o privado, bem como as modalidades de escola privada – destinadas ao lucro na economia de mercado no art. 209 e as escolas não lucrativas, como comunitárias, filantrópicas e confessionais no art. 213 –, com efeitos diretos sobre os modos de “qualificar os possíveis beneficiários dos recursos públicos” (BONAMINO, 2003, p.258), o que aparece pela primeira vez em um texto legal, caracterizando uma inovação constitucional (CURY, 1992).

Todavia, o governo federal redefiniu seu papel na educação a fim de “desincumbir-se da responsabilidade pela manutenção” do ensino fundamental alterando, por exemplo, a “perspectiva colaborativa” (BONAMINO, 2003, p.263) e diminuindo a contribuição financeira indicada pela CF de 1988. Por sua vez, as expectativas de (re)construção da democracia no Brasil ocorriam, segundo Bonamino (2003, p.256), em um contexto de

mobilização intensa “da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação da periferia do Estado por novas forças progressistas”, as quais impulsionavam a adoção de programas sociais por parte de estados e municípios.

Mais uma vez, Bonamino (2003, p.258-259) considera ainda que esses documentos legais, por meio “de emendas, de detalhamento da legislação complementar e de inovações da política educacional”, desenharam um panorama de responsabilidades educacionais que modificaram a disposição federativa do país, definindo “as relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e não lucrativo na oferta e distribuição de educação escolar”. Esta oferta admitiu inovações e demarcou intenções novas nos planos “político-institucional ou estatal” (BONAMINO, 2003, p.258-259) e na relação do Estado com a sociedade civil organizada e com o setor privado lucrativo.

Tais medidas legais indicam um papel ativo do Governo na reforma educacional em 1995, na visão de Bonamino (2003, p.262), na medida em que a nova legislação educacional acentua uma flexibilidade, insere a possibilidade de uma “atuação mais livre” para as instituições escolares, para a sociedade civil ou para o próprio Ministério da Educação e Cultura, e transfere as “atribuições de gestão aos níveis estadual e municipal”. Assim, o Governo altera a estrutura do sistema de proteção social do país, principalmente no que diz respeito à “assistência social, saúde, saneamento e habitação popular” (BONAMINO, 2003, p.262).

O risco de fragmentação e de dispersão dos recursos reservados para a educação, aliado ao comprometimento das condições mínimas para o trabalho docente e para o funcionamento das escolas estão presentes na LDB da Câmara, segundo Saviani (1996). A tensão entre centralização e descentralização passou a integrar a política educacional a partir dos anos de 1990. Isso significa que a LDB impulsiona a "descentralização das responsabilidades educacionais no nível dos estados e municípios" e, paralelamente, fortalece o "poder regulatório" (BONAMINO, 2003, p.264) do governo federal sobre todos os níveis educacionais por meio da avaliação e das reformas curriculares. Nesse sentido,

Essa perspectiva é confirmada por Maria Helena Guimarães de Castro (1997, p.9), presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), desde fevereiro de 1997, quando afirma que a remodelação do papel do Estado passa por adoção de medidas semelhantes em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado [Guimarães de Castro, 1997, p.9].

Nesse enquadramento, avaliação e descentralização passam a ser entendidas como parte da atual reforma do Estado, na qual “sai de cena o Estado-executor, assumindo

seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador” (Guimarães de Castro, 1997, p.9).

No eixo da descentralização das competências educacionais, o Título IV: “Da Organização da Educação Nacional” da LDB define a organização do sistema educacional e regulamenta a transferência de atribuições de gestão aos níveis estadual e municipal de governo. Com a nova distribuição descentralizada de competências e responsabilidades entre as esferas do Estado, à União ficam destinadas funções supletivas e redistributivas em matéria financeira, o papel de assessorar tecnicamente os estados, o Distrito Federal e os municípios, a tarefa de organizar o sistema federal de ensino e de financiar as instituições públicas federais de ensino.

Dessa forma, à destinação descentralizada de recursos financeiros alia-se a distribuição descentralizada de competências (...). (BONAMINO, 2003, p.264-265)

Diante do exposto, observa-se que os limites entre o público e o privado se apresentam explicitamente demarcados a exemplo da Educação Básica, pois, de acordo com Geraldo Magela Pereira Leão (1999, p.116), as disputas são travadas "no âmbito da regulamentação e interpretação da legislação", embora não haja um questionamento das bases legais. Segundo Leão (1999, p.117), as propostas reivindicadas historicamente por “progressistas” e “publicistas”, assim como as lutas empreendidas por autonomia e descentralização, são “re-significadas” conforme os interesses do capital, isto é, o setor privado desenvolve “artifícios sutis” (119) na administração pública.

Para Leão (1999, p.119), torna-se imprescindível retirar o invólucro que cobre essa estratégia, a qual preconiza a educação pública como "naturalmente ineficiente", estratégia que possui o amparo de quem legitima as proposições privatistas perante a crise educacional e impulsiona um caráter ideológico a “legitimar o princípio da ‘eficiência da educação como forma de promover a eficiência da economia’”.

Portanto, os acontecimentos destacados no cenário mundial e na educação estão presentes no modo pelo qual o objeto será tratado em determinado momento histórico e nele manifestado. Assim, a base das reformas empreendidas nas décadas de 1980 e 1990, o quadro conceitual utilizado e os aportes metodológicos que dão suporte a esse processo podem ser compreendidos como uma “tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/ mundialização” (MAUÉS, 2003, p.89), cuja lógica remete ao capital.

Tais acontecimentos apresentam consequências negativas para a educação dos países periféricos que “tentaram transformá-la” em uma “instituição direcionada para a construção de sistemas de ensino capazes de promover a autonomia científico-cultural”, conforme os estudos de Roberto Leher (2001, p.45). Em verdade, trata-se de “uma reivindicação constitutiva da luta por uma Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI)” (LEHER, 2001,

p.45) a direcionar e propor “modelos teóricos para as reformas da administração pública e educacional na América Latina”, na análise de Bueno (2003, p.445). Esses modelos “detêm o poder de transformar a realidade”, constituir “algo mais sobre a mesma coisa ou, pior”, revelar “o resgate/ elogio de modelos ‘remodelados’, inspirados na teoria empresarial, que alimentam a crítica dos acadêmicos regionais há décadas” (BUENO, 2003, p.445).

Nesse sentido, a reforma do Estado brasileiro denota a maneira pela qual os novos espaços do público e do privado na educação básica brasileira foram redesenhados em articulação com os processos de descentralização e centralização tanto administrativa quanto financeira e pedagógica. Tais processos caracterizaram a política educacional dos anos 1990.

Ao longo da pesquisa, observa-se que as décadas de 1980 e 1990 foram repletas de tensões no contexto brasileiro na tentativa de adequar a educação e a sociedade às propostas oriundas dos organismos internacionais para o campo educacional. Tais propostas devem ser apreciadas com cuidado a fim de identificaras nuances, entender os objetivos com que foram planejadas e a maneira pela qual se pretende colocá-las em ação. Portanto, o que foi apresentado neste capítulo contribui para uma visão geral acerca do estudo em um cenário mundial de forças produtivas, disputas de poder e visibilidade.

Desse modo, levantou-se o contexto histórico em que o estudo está inserido e suas marcas na educação durante o processo de redemocratização pelo qual a sociedade brasileira passou, o qual se refletiu em uma gama de textos e documentos formulados nessa época, a exemplo da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a participação das autoridades locais. Essa legislação retrata as ações desenvolvidas no país na tentativa de o Estado conservar e controlar as lutas de classe ao servir à classe economicamente dirigente, portanto, hegemônica.

Tendo em vista o que foi exposto, os pontos estudados neste capítulo serão de grande valia para entender os desdobramentos no capítulo seguinte, enfocando os dois periódicos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*, no cenário brasileiro; e no terceiro capítulo, examinando, especificamente, o debate sobre o financiamento, objeto deste estudo.

## 2 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO E OS PERIÓDICOS COMO VEÍCULO

O segundo capítulo apresenta uma dimensão da história do debate educacional, solo do surgimento dos periódicos educacionais *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa* com os quais trabalhamos como fontes de pesquisa. Nesse resgate histórico, procuraremos relacionar a criação dos periódicos com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a Fundação Carlos Chagas (FCC). A retomada histórica objetiva compreender as especificidades desses dois periódicos no cenário político e educacional brasileiro, bem como considerar as formas de se fazer pesquisa em determinado momento histórico.

Ainda que de forma espalhada e principiante, conforme Ana Lucia Felix dos Santos e Janete Maria Lins de Azevedo (2009), as pesquisas voltadas para a educação no Brasil se desenvolvem desde o início do século passado; porém, o campo da Pesquisa em Educação teve seu desenvolvimento de forma célere quando a pós-graduação foi implementada. Marli André (2001) reconhece que a prática de pesquisa ocorre e se efetiva no domínio da pós-graduação. Ao encontro disso, Silvio Sanchez Gamboa (2003) verificou que a produção científica na área do conhecimento em educação se limita fundamentalmente ao que acontece no cerne do Ensino Superior brasileiro; daí o “binômio pós-graduação/pesquisa”.

Sobre a situação da pesquisa educacional, Zaia Brandão (2010, p.854-855) ressalta que, dentre os agravantes derivados das políticas acadêmicas, são apontados o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a proliferação dos cursos de pós-graduação para responder à demanda de titulação de docentes, normatizando as condições mínimas de reconhecimento científico a um universo de programas, transformando os pesquisadores de ofício em máquinas de produção e em maus professores; além do mito da originalidade na tese de doutorado, desdobrando-se em problemas em torno da fragmentação do campo científico como estratégia nas lutas concorrenciais, nas revisões bibliográficas individuais orientadas por temáticas amplas, e não com base no problema a investigar, e no uso ideológico de autores e teorias que servem para definir e justificar, *a priori*, o que se pretende afirmar.

Objetivamente, a pesquisa educacional estava inserida no projeto de modernização conservadora empreendido pelo governo militar – tal qual será retomado adiante no terceiro capítulo da dissertação –, projeto que influenciou a pesquisa educacional e entusiasmou a



“filosofia de ação”, em vigor naquele momento, para defender o fortalecimento das relações entre educação, desenvolvimento econômico, necessidades do mercado e segurança nacional, segundo José Wellington Germano (2005).

Nesse bojo, Santos e Azevedo (2009, p.546-547) afirmam que as questões voltadas para o financiamento das pesquisas obstaculizam a sua estabilização, pois “a pesquisa universitária é financiada, sobretudo, por recursos externos à instituição”, cujas consequências variam de “irregularidade das verbas”, “interferência na escolha dos temas de pesquisa (o que reduz a autonomia do pesquisador)”, “seletividade das pesquisas (algumas áreas são consideradas arbitrariamente prioritárias)”, “burocratização para liberação dos recursos” (FIGUEIREDO; SOBRAL, 1999 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.546), até diminuição progressiva das verbas e “refinamento dos critérios para seleção dos pesquisadores e suas pesquisas”, elevando a competitividade diante da dificuldade de se conseguir um financiamento, principalmente para os iniciantes.

## **2.1 Pesquisa Científica: o Lugar dos Periódicos Científicos**

Inicialmente, a pesquisa pode ser entendida, conforme Maria Cecília de Souza Minayo (1994), como um processo em que o pesquisador se acerca de uma atitude e de uma prática teórica de procura incessante a fim de se aproximar da realidade e de sua componente histórica, repercutindo posições distintas perante essa realidade. Fundamentalmente, o processo de pesquisa consiste, para Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Miotto (2007, p.39), em “uma atividade científica básica” que sustenta a atividade de ensino e a renova diante da realidade por meio do questionamento e da (re)construção dessa realidade.

Ao se debruçar sobre um trabalho de pesquisa, Minayo (2004) alerta que é necessário estar atento à historicidade das correntes de pensamento, verificar qual visão de mundo mais bem responde às questões do pesquisador acerca das especificidades de determinada realidade social que se pretende investigar; e qual delas caminha ao encontro das convicções dele, representando diferentes possibilidades de análise, cuja luta ideológica está diretamente relacionada à luta política mais ampla na sociedade.

Tendo esclarecido o termo, percebe-se que a prática de pesquisa é um espaço privilegiado para problematizar, expressar e compreender a realidade vivida socialmente, além de gerar mais questões relevantes ao aprofundamento do estudo. Minayo (2004)

considera que a prática de pesquisa se constitui em uma atividade substancial à produção do conhecimento, a qual não está isenta de interesses, ideias preconcebidas e incursões subjetivas, havendo um corte epistemológico e outro social na atividade teórica.

Desse modo, o investigador questiona “os pressupostos inerentes a sua qualidade de observador externo” (MINAYO, 2004, p.10), pois a visão de mundo dele está presente em todo o processo de conhecimento. As escolhas feitas pelo pesquisador refletem um posicionamento diante da realidade, de “momentos do desenvolvimento e da dinâmica social”, de “preocupações e interesses de classe e de grupos determinados” (MINAYO, 2004, p.23), visto que a dialética marxista envolve o sistema de relações a criar “o modo de conhecimento exterior ao sujeito”; e as representações sociais vividas nas “relações objetivas pelos atores sociais” (MINAYO, 2004, p.11).

Segundo Minayo (2004, p.24-25), a atividade intelectual no mundo moderno originou-se com os grupos contestadores das desigualdades da sociedade industrial, e a pesquisa, como atividade intelectual, “sofre as limitações e as contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade” e das questões marcantes da época. O interesse em “entender, organizar, regular e controlar” (MINAYO, 2004, p.25) a sociedade civil pode ser evidenciado através da ampliação do poder dos Estados na Segunda Grande Guerra e, especialmente, nas áreas da Economia, Demografia e Sociologia, ocasionando uma proliferação de centros de pesquisas sociais em países industrializados e subdesenvolvidos. Ainda na análise de Minayo (2004), cabe destacar as contradições e os conflitos pelos quais a sociedade civil medeia e expressa autoria e resistência como aparato de construção do consenso social.

Ao longo da História da Educação no Brasil, a propagação dos cursos de pós-graduação ocorreu em resposta à demanda por titulação docente, normatizando as condições mínimas de reconhecimento científico a um universo de programas. Ao serem pressionados por agentes externos à realidade da Universidade, os pesquisadores se depararam com um impasse: um grande prestígio pela pesquisa acadêmica em detrimento do ensino e da extensão universitários.

Por conseguinte, o ofício de pesquisador é transformado em máquina de produção de pesquisas acadêmicas, e o pesquisador em um mau professor nas demais tarefas de ensino. Tal produtivismo na Pesquisa configura uma situação alarmante, a qual se desdobra em uma série de dificuldades em torno da fragmentação do conhecimento e do campo científico, atuando em direção ao encontro de estratégias governamentais e empresariais nas políticas educacionais.

Essa fragmentação, segundo Minayo (2004), oculta a relação dialética entre os fenômenos e sua essência, entre as leis e os fenômenos; entre o singular e o universal, entre o particular e o geral; entre a imaginação e a razão; entre a base material e a consciência; entre a teoria e a prática; entre o objetivo e o subjetivo, ou seja, ela ignora o princípio de união dos contrários, o qual abarca as totalidades parciais e as universais.

Destarte, para Brandão (2010), as lutas historicamente presentes na área da Educação demonstram que as pesquisas têm sido deliberadas não com base no *problema* a investigar, mas sim no uso ideológico de autores e teorias que supostamente servem para definir e justificar, *a priori*, o que se pretende afirmar.

A insatisfação crescente dos gestores da escola pública no que diz respeito às pesquisas desenvolvidas na Universidade, considerando-as pouco objetivas, fragmentadas e distanciadas dos problemas educacionais mais urgentes é constatada por Maria Malta Campos (2009, p.269) que analisa as relações entre a pesquisa e as práticas educativas, bem como as influências existentes, examinando de que modo “os atores sociais incorporam e reinterpretem os resultados de pesquisa em suas concepções sobre a educação” e “como a produção acadêmica é marcada por disputas que se originam na dinâmica social mais ampla”. Nesse sentido, sugere-se a substituição do “para que serve” pela indagação acerca de como o conhecimento e as opiniões circulam entre os dois campos, a fim de que o conhecer e o agir, a investigação e a reflexão crítica, a ação política e a profissional dialoguem abertamente.

Para tanto, Campos (2006 *apud* CAMPOS, 2009, p.271) recupera a trajetória recente da pesquisa educacional, rediscute as relações entre a pesquisa e as práticas educativas, distanciando-se criticamente das posições extremadas em ambos os campos – o da política e o da pesquisa acadêmica –, diferenciando-se quanto às condições oferecidas para a realização de pesquisas e quanto ao tipo de relacionamento estabelecido com os gestores de políticas educacionais e com os organismos internacionais atuantes no financiamento dessas políticas.

Por outro lado, os grupos de pesquisa acadêmicos dispuseram de autonomia ao focalizar os problemas da educação de acordo com as orientações teóricas e ideológicas, coletando, qualitativamente, dados empíricos em pequena escala, sendo alvo de balanços críticos a apontarem limitações e contradições. As pesquisas produzidas enfrentam problemas de eras passadas e problemas contemporâneos, assim como dificuldades encontradas quando a sociedade contemporânea absorve elementos dos campos de produção intelectual em sua própria realidade e na consciência de seus atores. Outro obstáculo se refere ao caráter propositivo da produção sobre educação por ser um campo voltado a uma prática social. Logo, segundo Campos (2009, p.274), pode ser que uma agenda externa influencie a

formulação dos objetos de pesquisa e se imponha “aos pesquisadores na forma de objeto, mas que, por isso mesmo, não seria de fato um objeto de conhecimento construído a partir de paradigmas científicos”.

Portanto, Campos (2009, p.272) afirma que as relações entre a pesquisa e a realidade educacional não são simples nem unidirecionais, não comportando perguntas ingênuas, tampouco cobranças simplificadas, não caindo em ilusões de pesquisa como a de considerar, em primeiro lugar, que o pensamento crítico sobre a educação supõe o engano dos atores acerca das funções que desempenham na escola, fazendo com que a produção acadêmica ignore a intencionalidade desses protagonistas; e, posteriormente, que toda ação deriva de um projeto, no qual as ideias a precedem. No entanto, Dubet (2002 *apud* CAMPOS, 2009, p.277) considera que “os atores mudam muito mais porque mudam as regras do jogo e as condições para atuar, do que porque mudam suas ideias”; de tal forma que a pesquisa pressupõe “competências e modos de conhecimento baseados em razões, convicções e interesses” dos atores sociais (DUBET, 2002 *apud* CAMPOS, 2009, p.278).

Ainda sobre esse assunto, Campos (2009, p.278) salienta que as pesquisas experimentais com grupos e comparações não são confiáveis por não controlarem todas as variáveis que interferem nos resultados. Se por um lado, os resultados das pesquisas seriam “mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais”, por outro, “seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento” é movimentado pela educação, pois temas mais amplos, como valores, ética e projetos alternativos de nação, os quais afetam profundamente a educação, não são solucionados por meio de “resultados de pesquisa”, visto que tais pesquisas dependem de processos sociais complexos e inseridos “no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições” (CAMPOS, 2009, p.282).

As disputas em torno do conhecimento se evidenciam por meio da leitura de fontes diversas e de tipos diferentes de literatura, dentre as quais estão livros, trabalhos acadêmicos, anais de eventos, revistas e periódicos científicos a revelarem a dinâmica institucional da pesquisa educacional brasileira e a memória do conhecimento científico. Dos materiais mencionados, alguns periódicos são utilizados, neste trabalho, como fonte de pesquisa e outros como referencial teórico na medida em que contribuem para o refinamento e o desenvolvimento da história da humanidade, de acordo com Kátia Carvalho (2011). Por sua vez, Florestan Fernandes (1978) enfatiza a importância do referencial teórico ao considerar que o trabalho teórico-metodológico antecede o trabalho empírico e que o trabalho investigativo seja encaminhado pela discussão teórica.

Para José Fernando Modesto da Silva, Marcelo dos Santos e Ana Paula Pereira dos Prazeres (2011, p.73), os periódicos são publicações divulgadas regularmente, as quais reúnem artigos científicos e informações atuais de pesquisas desenvolvidas em determinada área, sendo eleitos de acordo com o “mérito científico”. Por meio de artigos científicos, os periódicos desempenham o papel de anunciar o conhecimento científico através de resultados de pesquisas ou do estado da arte acerca do objeto investigado (SILVA; SANTOS; PRAZERES, 2011), disseminando a ciência e mantendo um rigor científico metodológico, nas palavras de Barbalho (2005 *apud* CARVALHO, 2011).

Desde o Império, a partir do uso da escrita e da leitura em diferentes suportes, as notícias sobre ciência, técnicas e invenções foram propagadas em folhetins, volantes e jornais cotidianos antes de os periódicos científicos surgirem no século XVII, de acordo com Maria Helena Freitas (2006, p.54), quando a comunicação através deles se constituiu em um destacado meio de comunicação formal de diversos ramos da ciência, conforme Lídia Alvarenga (1996), voltando-se a um público mais amplo.

Posteriormente, no século XIX, a expansão, a especialização e a veiculação de periódicos tornaram-se um marco na ciência, representando uma fonte de informação, conhecimento e divulgação dos resultados de pesquisa. Contudo, uma organização mais específica em termos de sistema de classificação, edição e periodicidade ocorreu apenas na segunda metade do século XX, momento em que foi constatado o crescimento da quantidade de periódicos e revistas científicas, necessitando de investimentos nesse tipo de produção científica.

A respeito desses relevantes canais de publicação de notícias científicas, Freitas (2006) ressalta que o periódico científico atuou como um espaço institucional da ciência, visto que se enquadrou no universo das realizações e das comunicações das atividades científicas. Além disso, o periódico científico também exerce funções que possibilitam a “ascensão do cientista” para fins de “promoção, reconhecimento e conquista de poder” em meios acadêmico e científico, pois a publicação de artigos tornou-se uma “exigência dos pares” (CARVALHO, 2011, p.35). Essa seria a prova definitiva de que a pesquisa científica como uma atividade efetiva (ZIMAN, 1979 *apud* CARVALHO, 2011) na docência do ensino superior funciona como uma instância de consagração, isto é, um filtro seletivo a reproduzir tanto as exigências do campo científico quanto as sanções (CARVALHO, 2011); e a conferir *status*, valor, notoriedade, reconhecimento, prestígio acadêmico nacional e internacional, e financiamentos para pesquisas futuras.

Essa situação remete à preocupação com o conhecimento produzido, com a qualidade da pesquisa e com o aprofundamento das questões levantadas diante da pressão constante por mais artigos publicados. Assim, sofre-se a influência das disputas ideológicas, dos modos de entendimento do mundo e de convencimento de certa realidade social, das mudanças conjunturais da política nacional, dos movimentos e manifestações da época, das disputas por autoridade e legitimidade no campo da Educação, a fim de “fazer valer”, na análise de Denice Catani (1996, p.120), as “posições na condução da política educacional”.

Tal inquietação leva a questionar qual é o compromisso teórico firmado pelos pesquisadores com o ambiente acadêmico, com a pesquisa e com a sociedade. Diante dela, Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010) consideram que a educação é uma prática social, uma ação e um processo de formação humana marcado por contradições nas relações sociais e no processo de produção das condições materiais de existência, e de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Na Pesquisa em Educação, a preocupação com a produção do conhecimento está presente e pôde ser observada no levantamento histórico realizado, no qual a institucionalização da Pesquisa em Educação no Brasil e a difusão dos resultados obtidos pela investigação contêm um debate vasto acerca da prática de pesquisa em Educação. Todavia, deve-se salientar o cuidado com a construção teórica do objeto científico em Educação.

Em uma pesquisa qualitativa, Minayo (1994, p.21) afirma que o objeto de estudo manifesta especificidades de “cunho histórico” ao ser posicionado temporalmente, sendo passível de transformação; “consciência histórica”, pois se atribui sentido, significado e intencionalidade às ações e construções teóricas nas relações em sociedade; possui “identidade com o sujeito” ao indagar as relações humanas; sendo “intrínseca e extrinsecamente ideológico” ao propagar “interesses e visões de mundo historicamente construídas”, submetendo-se e, ao mesmo tempo, resistindo aos limites de dominação vigentes; além de ser “essencialmente qualitativo” ao vislumbrar a riqueza da realidade social em detrimento das teorizações e estudos sobre ela, sem eliminar, contudo, “o uso de dados quantitativos”.

Paralelamente, a unidade entre os elementos constitutivos da pesquisa, assim como no marxismo, “é dada”, segundo Gramsci (2004, p.235-236), pelo “desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção)”. A despeito disso, a noção de “bloco histórico” trata da “unidade entre a natureza e o espírito”, a estrutura e a superestrutura”, isto é, a “unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2000, p.26).

Gramsci nega um tipo específico de conhecimento na prática, o conhecimento científico, o qual "reflete" o real e as alternativas de forma objetiva (COUTINHO, 1999, p.102), ou seja, o conhecimento científico esclarece os "nexos causais (objetivos)" em que operará a teleologia como iniciativa do sujeito, resulta e é exigido pela natureza da práxis (COUTINHO, 1999, p.104). Ao desantropomorfizar a ciência, o conhecimento científico se esforça por captar o objeto sem a projeção de elementos inerentes ao sujeito que conhece. Entretanto, Gramsci (COUTINHO, 1999) reconhece a participação ontológica desse sujeito na estrutura objetiva do ser social.

Nesse sentido, ressalta-se a indissolubilidade entre o conhecimento e a práxis. O condicionamento histórico do conhecimento o identifica com a ideologia, pois o homem é parte integrante do "processo objetivo da realidade social" (COUTINHO, 1999, p.103). Logo, o conhecimento assinala as aspirações e os projetos associados à consciência e à vontade do sujeito (COUTINHO, 1999). Desse modo, Gramsci (COUTINHO, 1999) nega uma representação objetiva (científica) do real.

Tais termos auxiliam a analisar o contexto dos anos 1980 e 1990 e a perceber como as mudanças na sociedade influenciaram as publicações nos dois periódicos educacionais, visto que a educação atuou como motor das propostas discutidas nessa época.

## **2.2 Uma Breve Retrospectiva Histórica: a Pesquisa em Educação no Brasil**

Na Educação, há pesquisas sobre diversos eixos temáticos, cada qual com uma história de luta e constituição de um campo legítimo a ser valorizado por seu papel social e respeitado por sua atuação nos contextos local e nacional. Para entender as questões levantadas inicialmente neste estudo, necessário se faz uma concisa retrospectiva histórica da pesquisa educacional, organizada por alguns estudiosos e agrupada em determinados momentos, expostos a seguir; e um levantamento acerca da criação dos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* e do *Cadernos de Pesquisa (CP)*, bem como a relação destes periódicos educacionais com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a Fundação Carlos Chagas (FCC).

### 2.2.1 A Pesquisa Educacional

Para elucidar a relação entre pesquisa educacional e política no Brasil, diversos sentidos são atribuídos tanto à pesquisa quanto à educação na sociedade. Uma possibilidade é apresentada por Guiomar Namó de Mello (1985, p.26) ao desdobrar quatro temas – teoria pedagógica, pesquisa, função social da educação e estabelecimento de políticas –, ainda que não seja um consenso na área da Educação, pois o consenso nacional é relativo e se refere a “como superar as rupturas estruturais da sociedade brasileira, e um esforço coletivo para essa superação”, o que não significa, necessariamente, um resultado positivo. Nesse sentido, a educação se integraria nesse processo de conciliar os interesses; e a pesquisa, até então, era utilizada para informar como gerir o sistema educacional ao encontro dos objetivos colocados.

Ao pensar em teoria pedagógica, Mello (1985) recorre às que eram difundidas pela ideologia da época, como o otimismo pedagógico<sup>22</sup> e o Escolanovismo<sup>23</sup> ou Escola Nova; aos escritos dos Pioneiros da Educação Nova, ao movimento que criou instituições dedicadas à pesquisa educacional, como os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) e o INEP. Naquele momento, Mello (1985) aponta uma “razoável integração” entre esses quatro temas e uma “relativa harmonia” na pesquisa, na reflexão e na política governamental nas décadas de 1920 e 1930.

O segundo tema – pesquisa –, menos abordado por Mello (1985), tem como marco simbólico o ano de 1964, ao passo que, no terceiro – função social da educação –, a segurança altera a organização do sistema de ensino e dos rumos da pesquisa educacional brasileira. Como premissa, o desenvolvimento e a democracia garantiriam a ordem e a estabilidade das instituições tradicionais.

Além de diminuir a harmonia e a homogeneidade na área da reflexão educacional diante do atrelamento da educação e do desenvolvimento à segurança nacional, a influência

---

<sup>22</sup> O otimismo pedagógico é uma das três tendências filosófico-políticas – educação como redenção, reprodução e transformação – abordadas por Luckesi (2013) para compreender a educação na sociedade. Por ser otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade, o otimismo pedagógico se afirma como uma Pedagogia Liberal, uma visão não-crítica e redentora da educação, considerando a sociedade como um todo orgânico e harmonioso, mas em conflito com os desvios, os quais permanecem à margem. Ele também possui o papel de manter e conservar a sociedade, bem como integrar os indivíduos no todo social. Nesse contexto, a educação é uma instância quase exterior à sociedade, contribuindo para o seu ordenamento e equilíbrio ao adaptar o indivíduo à sociedade, reforçar os laços sociais e a coesão social.

<sup>23</sup> Já a Escola Nova, segundo Aranha (2006), preserva o conhecimento construído através da interação entre o sujeito e o objeto, ou seja, a relação entre o homem e o mundo como pólos integrados e inter-relacionados. Destaca-se o aprender a aprender e o interesse por métodos e técnicas com ênfase nos processos do conhecimento.



sobre a pesquisa educacional foi múltipla, tendo como aspecto fundamental a ruptura dentro do campo da pesquisa, dividindo-o em duas tendências – uma tendência oficial e outra tendência identificada pelo seu esforço de reflexão.

A tendência oficial visa aprimorar o trinômio educação-desenvolvimento-segurança, considerando que a investigação macrossocial está ligada à abordagem da teoria do capital humano em uma ótica economicista do papel social da educação. Já a pesquisa voltada para os aspectos pedagógicos enfatiza o tecnicismo<sup>24</sup>, o operacionalismo e a investigação dos processos de aprendizagem, reduzindo o ensino a variáveis manipuladas pelo pesquisador.

Na tendência marcada pelo esforço de reflexão, investigação e pesquisa educacional predominam a crítica e a denúncia de tal atrelamento. Ao estar do lado da ruptura, Mello (1985, p.27) ressalta que essa tendência nega o otimismo pedagógico, assumindo o pessimismo<sup>25</sup>, denuncia o caráter seletivo, excludente, reprodutor autoritário e dominador das ações educacionais, condicionando a mudança educativa a uma transformação estrutural da sociedade, não reconhecendo a autonomia da educação perante os condicionamentos impostos pela estrutura econômica.

Por fim, na crise do “milagre” na década de 1970, a FCC, a PUC-SP, a UFMG e outros centros de pesquisa foram decisivos para o momento de síntese. No campo educacional, esse quarto momento – o de estabelecimento de políticas – caracterizou-se, segundo Mello (1985, p.27), pelo esforço de “superar a ruptura entre a denúncia, o pensamento crítico e a pesquisa voltada para o aprimoramento do sistema de ensino”. Ao lançar outro olhar para a questão educacional, apreendeu-se o potencial transformador da função social da educação. A pesquisa voltou-se para o funcionamento interno da escola e do sistema de ensino.

---

<sup>24</sup> A tendência liberal tecnicista vê o sistema social como harmônico, orgânico e funcional, no qual a escola atua como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas específicas a aperfeiçoar a ordem social vigente e o sistema produtivo. Assim, as descobertas estão restritas aos especialistas; e se pretende produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas (LUCKESI, 2013). Ao encontro disso, Aranha (2006) critica o descuido do tecnicismo com a educação elementar; a ênfase na escola dual – pública com queda do nível e particular que “contorna” as exigências oficiais – que aumenta a seletividade, e na pós-graduação; a perda da autonomia nas universidades; a fragmentação da estrutura universitária em departamentos para aumentar a produtividade; a criação do sistema de créditos; e as reformas de base com ideal tecnocrático a ocultar a pretensa neutralidade técnica, “apolítica” e despolitizada, camuflar estruturas de poder, acirrar a disputa entre participação democrática e a decisão de poucos na reforma política.

<sup>25</sup> De modo diferente do anterior, o pessimismo pedagógico é referido por Luckesi (2013) como uma tendência reprodutivista que vê a educação sempre a serviço do modelo dominante de sociedade, sendo parte dela e a reproduzindo juntamente com a ideologia vigente para corrigir desvios. A educação é determinada por condicionantes econômicas, sociais e políticas. No entanto, se constitui em uma visão crítica da educação, isto é, uma teoria crítico-reprodutivista (LUCKESI, 2013).

Posteriormente, Mello (1985) assinala que haveria uma instabilidade da ação do educador e a educação teria um potencial de transformação política que favoreceria os interesses majoritários para construir a democracia em meio às contradições do sistema econômico e político. Conseqüentemente, a pesquisa das condições internas da escola se voltou para os aspectos pedagógicos não mais no modelo tecnicista, mas na mudança do sistema de ensino, acentuando a questão do acesso e permanência – desvelando aspectos de qualidade do sistema de ensino para a permanência efetiva –, a fim de que a escola cumprisse o hipotético potencial político, revalorizando a educação escolar e o ensino básico de 1º grau.

Didaticamente, Bernardete Angelina Gatti (1987) organiza a área da Pesquisa Educacional brasileira em três períodos. O primeiro marco institucional se deu com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1944, quando também foi criado o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do INEP e promulgado o Parecer nº 977/65, aprovado em 1965, que definiu a natureza da pós-graduação *Stricto Sensu* como um curso que forma pesquisadores e docentes para os cursos superiores. O segundo momento é apontado por Gatti (1987) como a criação dos primeiros programas de pós-graduação em educação no Brasil em 1966, havendo a passagem do sistema de avaliação da pós-graduação do Conselho Federal de Educação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1976. Por último, o terceiro período se estende de 1977 aos dias atuais e instituiu o sistema de avaliação da pós-graduação orientado pela CAPES.

Nos anos 1980 e 1990, Gatti (2001) destaca a diversificação de abordagens na Pesquisa em Educação, bem como o fortalecimento de grupos de pesquisas. Em um levantamento do campo da Pesquisa Educacional realizado entre 1982 e 1985, Gatti (1987) ressaltou a consolidação teórico-metodológica da área, o incremento na quantidade de investigações, a diferenciação da problemática e das áreas abrangidas. Nesse estudo, é interessante notar como Gatti (1987, p.281) apresenta o reaparecimento de debates sobre o método e a produção de conhecimento, necessitando de um “apoio mais sólido das opções do pesquisador” no que tange à maneira pela qual ele formula o problema e delinea os processos de pesquisa.

Gatti (1987, p.280) atribui a abertura e a abrangência dos modelos em educação à “independência intelectual” e à “resposta histórica” perante a “necessidade de um novo tipo de compreensão” da problemática educacional. No entanto, sem ocultar o que ela considera como algumas “falhas básicas, teóricas e/ou metodológicas, de habilidades para análise e interpretação” em torno de projetos, leitura de relatórios, artigos, dissertações, dentre outros; e

o imprescindível aprimoramento da formação de pesquisadores, ou seja, “a prática da investigação, da discussão e do dissenso” (GATTI, 1987, p.281), a qual não é favorecida nas universidades devido à estrutura, ao modo de funcionamento institucional e ao trabalho de pesquisa feito na época, embora se perceba um foco mais crítico

(...) na condução das pesquisas em educação em grande parte dos programas de pós-graduação em educação, de forma que, a partir da abertura política ocorrida no Brasil em meados da década de 1980, estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais se fazem presentes no cenário nacional. Chamamos de críticos os estudos que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências/inconseqüências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido. E ainda aqueles que se preocupam em apontar alternativas viáveis para a implantação de uma educação com qualidade social.

Por certo esse movimento não surgiu do nada: a própria instituição da pós-graduação, durante o regime militar, plantou as sementes de uma análise mais rigorosa da política educacional brasileira. Cunha (1991, p.59) afirma que, no início da instituição da pós-graduação no nosso país, “a política educacional era a própria matéria de trabalho dos professores, entre os quais se encontravam críticos do governo militar”. Naquele período, houve maior aplicação de recursos, que permitiram a expansão da universidade e o desenvolvimento da produção cultural e da pesquisa científica e tecnológica, especialmente na pós-graduação, o que propiciou, contraditoriamente, condições para que dela saíssem diagnósticos, propostas e críticas consistentes sobre a educação brasileira. Tais críticas foram de alguma forma incorporadas pelos partidos políticos e outras organizações que faziam oposição ao regime militar, mas também podemos dizer que, de certa forma, iniciaram a tendência aos estudos sistemáticos e críticos sobre a política educacional brasileira. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.543-544)

Outro ponto interessante na análise de Gatti (1987, p.281) diz respeito aos trabalhos de pesquisa realizados sem vínculo com a obtenção de títulos de mestrado e doutorado, integrando a pesquisa ao trabalho intelectual, deixando de ser “uma atividade esporádica ou ditada por obrigações institucionais”, embora não represente “uma massa crítica substantiva” se for considerada a quantidade de universidades e de docentes, “potenciais pesquisadores” no Brasil.

Ainda nesse aspecto, Gatti (1987, p.281-282) responsabiliza a universidade como “a instituição privilegiada na produção de conhecimentos”, alertando a falta de “condições institucionais permanentes de apoio” à pesquisa em educação e o cuidado que se deve ter para não cair em um otimismo ingênuo e em um individualismo. Esta situação, segundo Gatti (1987) não só dificulta os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* a consolidarem Linhas de Pesquisa, bem como a constituírem “um corpo mais consistente de conhecimentos”, pois, para Gatti (1987, p.282), esses Programas enfrentam condições desfavoráveis – uma “camisa-de-força” colocada externamente “no sentido da definição de linhas de pesquisa” – manifestadas de maneira contraditória e imprecisa na documentação dos mestrados à medida que se

tornaram “mais um exercício retórico, do que um compromisso real com a tarefa de produção científica na área educacional”.

Na medida em que há um excesso ou uma má distribuição de horas destinadas ao ensino e/ou às atividades administrativas e certa desconfiança ao considerar a atividade de pesquisa como “escapismo” ou “ociosa”, já que não se reconhece “o valor do exercício da pesquisa para o ensino”, visto que “é toda uma mentalidade que precisa ser modificada”, Gatti (1987, p.282) ressalta que o tempo alocado pelas universidades para a pesquisa, é insuficiente e interfere na produção científica.

Observa-se que a produção da pesquisa em educação é desigual entre as instituições. Gatti (1987, p.282) classificou a temática que as pesquisas sobre educação estariam privilegiando em assuntos como “currículo, ensino-aprendizagem e análises histórico-filosóficas” a fim de qualificar as pesquisas quanto ao problema em estudo. Os níveis ou modalidades de ensino mais pesquisadas são o Ensino de 1º grau e o Ensino Superior, sendo raros os de Ensino Supletivo.

No tratamento dado aos temas, Gatti (1987, p.283) levanta que predominaram as “análises empírico-descritivas”, apesar de um “nível de teorização” que permitiria “avançar no nível interpretativo-explicativo”; e que nos “trabalhos de natureza experimental ou quase-experimental”, há modelos simples, “esquemas multivariados de análise e de técnicas mais apuradas e/ou sofisticadas de tratamento muito pouco usados”. Ao encontro disso, Mello (1983 *apud* GATTI, 1987) ressaltou o problema da consistência e do entendimento da natureza, do papel, do potencial e dos limites de transformação social na sociedade brasileira, prioritários para um sólido desenvolvimento da Pesquisa em Educação.

Ao averiguar em que medida os problemas e necessidades apontados apresentaram alterações, Gatti (1987) afirmou que a situação quase não mudou. O pesquisador desempenha um trabalho mais solitário do que em equipe, o qual é obstaculizado pela curta permanência dos membros, os quais são substituídos continuamente, pelas circunstâncias precárias, dispersão, variação temporal das orientações temáticas e metodológicas de pesquisa, equipes reduzidas com tradição na análise de alguns temas, refletindo modismos e pouca criticidade. Segundo Gatti (1987, p.284), isso “dificulta a acumulação de experiência e a continuidade necessária a uma maturação no trato com os problemas educacionais”, ou seja, na “construção de possibilidades exploratórias” das questões, no “uso adequado, consistente e criativo de técnicas de coleta e análise de dados”.

Nas considerações de Gatti (1987, p.284-285), os pontos fundamentais na definição das questões para a pesquisa são “a relatividade do impacto dos resultados de investigações”,

“o levantamento das questões mais de fundo e a capacidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando”, o que é possibilitado por meio da constância e da continuidade no trabalho de pesquisadores com “temas preferenciais por períodos mais longos”, contribuindo especificamente para o conhecimento científico. Todavia, Gatti (1987, p.285) assinala que permaneceu a “tendência a não discussão em profundidade das implicações do uso de certas técnicas” e a tendência a não discussão em profundidade “da propriedade e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente”.

Por outro lado, Gatti (1987, p.285) alega que foram difundidas pesquisas em educação com “o uso de técnicas não quantitativas de obtenção de dados”, não aliadas ao teste de hipótese ou a variáveis e a especificação de (in)dependência, tratando questões do dia-a-dia da escola, revisando os princípios e “a forma de se fazer ciência”, as “noções de variável”, “instrumentos de medida” e “delineamento de experimentos”. Gatti (1987, p.285) também questiona a “neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa”, o “conceito de causalidade determinística”, a “objetividade baseada na ideia de imutabilidade dos fenômenos em si”, e a “reprodutividade estática”. Tais pesquisas trouxeram “um alto grau de exigência para o trato com a realidade e a sua reconstrução”, demandando “o envolvimento historicizado do pesquisador” (GATTI, 1987, p.285).

Gatti (1987, p.286) criticou a inoperância das “pesquisas extremamente instrumentalizadas”, das “medidas aparentemente bem definidas”, do “uso de modelos estatísticos mais ou menos sofisticados”, salientando a importância de explicitar os princípios a fim de evitar um “discurso vago” e “pouco fundamentado em conhecimentos consistentes”, e indagando em que medida o pesquisador se apropria de “conhecimentos suficientes para lidar com os modelos quantitativos”, interpretando-os de forma consciente e crítica, tendo conhecido a construção lógica, e criticando os limites desses experimentos.

Desse modo, Gatti (1987, p.285) concluiu que a construção da ciência perpassa por encaminhamentos metodológicos “válidos” ao se apoiarem em uma “estrutura lógico-conceitual” a situar as possibilidades e as “margens de falseamento” na quantificação e nos estudos qualitativos, percorrendo “os desvios e as armadilhas do real tal como ele se nos apresenta”, diferenciando “o essencial do acidental ou ilusório”, mostrando que não procedia a dicotomia entre quantidade e qualidade, pois o problema estava na aceitação de certas maneiras de abordar o real, as quais carregam crenças distintas acerca de “como esse real se apresenta”, como interpretá-lo e superar o senso comum.

De acordo com Santos e Azevedo (2009, p.545), a análise das pesquisas realizadas no período em estudo indica que os assuntos abordados nos artigos da década de 1980 se

relacionaram “à capacidade administrativa e aos mecanismos desenvolvidos” a fim de assegurar “maior eficiência e racionalização” ao Estado, focalizando “a ineficiência e omissão do Estado com a educação” e as “poucas propostas de concretização e efetivação das demandas” que apareceram. Esse momento foi repleto de discussões no campo educacional, pois

A década de 1980 assistiu a um revigoramento dos debates educacionais e do movimento dos educadores, como se pode constatar pela realização das Conferências Brasileiras de Educação organizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Educação (Ande) e Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), entidades representativas dos educadores instituídas no final da década de 1970. É justamente nesse período que a Rbep se abre para a comunidade acadêmica. Com efeito, até o nº 146, o caráter dominante da Revista era o de órgão oficial que se dedicava à divulgação das políticas, projetos e ideias do MEC. Nessa condição, a Rbep era composta com material elaborado ou solicitado pelos próprios dirigentes do Inep. A partir do nº 147, de maio/ago. 1983, ela passa a receber colaborações oriundas predominantemente da comunidade acadêmica, apresentando as normas de publicação e contando com a colaboração de consultores para avaliar os textos recebidos. Com esse encaminhamento, a Rbep refletiu, na década de 1980, a ebulição que caracterizou a educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, também foi vítima da instabilidade que caracterizou esse período de transição entre a ditadura militar e o restabelecimento da democracia no País; assim, foi suspensa a sua publicação entre abril de 1980 e abril de 1983. Entretanto, a nova gestão do Inep, encabeçada por Lena Castello Branco Ferreira Costa, que se iniciou em abril de 1983, relançou a Revista, que logrou manter em dia sua periodização quadrimestral até 1991, mesmo com a ameaça de extinção do Inep durante o governo Collor (15/3/1990-02/10/1992). A partir de 1992 voltou a atrasar sua periodicidade, só regularizada em 2006. (SAVIANI, 2012, p.309-310)

Outro ponto discutido nos artigos foi a legislação em tramitação: a Constituição de 1988 e a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nas quais se enfatizou, conforme Nádia Gaiofatto Gonçalves (2003, p.105), a “implementação de políticas educacionais e gestão de sistemas educacionais” e, sobretudo, os pontos administrativos da atuação do Estado no campo da Educação.

Em seguida, Santos e Azevedo (2009) comentam que o cenário político dos anos 1990 foi assinalado tanto pela procura por estabilidade econômica no país, segundo os princípios do neoliberalismo, quanto pela reforma do Estado, que refletiram na educação. Além disso, Santos e Azevedo (2009) ressaltam que esse período também foi marcado pela preparação do Plano Decenal de Educação (1993-2003) e pela promulgação da lei n.9.394 de dezembro de 1996 que influenciaram a produção do conhecimento em política educacional; e a produção acadêmica foi caracterizada pela ascensão do modelo neoliberal, pela reforma estatal e seus impactos.

Com o desenvolvimento da pesquisa educacional, a preocupação com a publicação dos resultados de pesquisa é crescente e atendida por meio de uma gama de periódicos disponível em versão impressa ou eletrônica<sup>26</sup> com acesso livre, o que potencializa, portanto, a produção de conhecimento e a disseminação de conteúdos principalmente por meio das tecnologias da informação e comunicação. Por meio desse tipo de divulgação, as linhas de pesquisa asseguram a representatividade da Educação nacionalmente com uma diversidade de abordagens, questões e pensamentos. A exemplo das políticas públicas para a educação, Santos e Azevedo (2009, p.534) consideram que essas políticas têm sido o

(...) foco de pesquisas e estudos sistemáticos, como exemplifica o grande número de programas de pós-graduação em educação que possuem linhas de investigação vinculadas a essa temática e como atestam os estudos do tipo estado da arte. Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade que trouxeram as políticas públicas para o centro da cena dos debates sociopolíticos, em particular os voltados para a negação dos direitos sociais e para a premência de seu resgate e usufruto para e pela maioria da população. Trata-se de fenômeno que também vem influenciando a complexidade e a dinâmica dos próprios programas de pós-graduação, ao mesmo tempo em que recebe influências deles.

Essa influência mútua também atinge as publicações acadêmicas. Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994) ressaltam que os periódicos e os livros divulgam os resultados das pesquisas, porém a publicação dos livros sofre dificuldade diante da crise econômica do país nos últimos anos. Por este motivo, o acesso a boa parte dos trabalhos só é possível por meio de uma consulta direta a relatórios técnicos, dissertações e teses ou a catálogos como os organizados pela ANPEd com a cooperação do INEP, isso porque a produção desse material, segundo Campos e Fávero (1994, p.6), ainda não é igual pelo território nacional, assim como não é homogêneo o acesso às diversas formas de conhecimento e escolaridade, o que reflete a desigualdade econômica nas regiões brasileiras, fazendo com que a pesquisa e "a investigação educacional de maior qualidade e impacto" sejam produzidas, sobretudo, no eixo Sul e Sudeste.

---

<sup>26</sup> Algumas instituições disponibilizam periódicos eletrônicos e atuam tanto como criadoras de artigos inéditos quanto como um banco de dados para eventuais consultas e divulgação; dentre as quais estão a *Revista Teias* publicada pela Faculdade de Educação (FE) da UERJ, a *Revista Contemporânea de Educação* pela FE/UFRJ, o *Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER)* da UNIRIO, a *Educação e Pesquisa* da FE/USP, a *Educação e Sociedade - Revista de Ciência da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*, a *Educação em Revista* da FaE/UFMG, a *Educar em Revista* do Setor de Educação da UFPR, a *Revista Brasileira de Educação* da ANPEd, a *Revista Brasileira de Educação Especial* da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a *Ciência e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, a *Revista Educação em Questão* da Pós-Graduação em Educação da UFRN, a *Revista Educação & Realidade* da FE/UFRGS, a *Revista Pro-Posições* da FE/Unicamp, a *Revista Eletrônica em Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, a *Revista Educação em Perspectiva* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, a *Revista Educação em Foco* da FE/UFJF, o *Scientific Library Online (SciElo)* e o Portal de Periódicos da CAPES.

Portanto, os periódicos educacionais demonstram o percurso desenhado pela Pesquisa em Educação no país, os obstáculos e as tendências nessa área, bem como a maneira pela qual o conhecimento é expresso pelos pesquisadores e demais agentes, os mecanismos criados por eles para pensar a pesquisa e as ações de fomento ainda que insipientes.

### 2.2.2 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

Bernardete Angelina Gatti (1987) – membro da Fundação Carlos Chagas – expôs o cenário do pensamento educacional brasileiro no que tange à pesquisa, descrevendo as características desta ao passar por alguns fatos marcantes das décadas de 1930 a 1980. Santos e Azevedo (2009, p.541) ressaltam que a criação do INEP, em 1938, foi “decisiva” para o nascimento de “estudos sistemáticos” em torno das pesquisas sobre educação no país.

Naquele mesmo momento, Gatti (1983, p.3) relata que houve uma produção<sup>27</sup> mais regular de pesquisas em educação justamente em função da formação do INEP; além da consolidação das Escolas Normais como "fonte dos recursos humanos especializadas em educação"; e do surgimento da Pedagogia como curso nas Faculdades de Filosofia. Ainda segundo Gatti (1983, p.3), verifica-se que as "primeiras tentativas de publicação sistemática de trabalhos especializados" no campo ocorreram com os trabalhos de pesquisa e a formação de pessoal dos Centros Brasileiros e Regionais de pesquisa em educação. Todavia, Gatti (1987) também aponta problemas acerca das condições de trabalho, uso de métodos, habilidades de análise e interpretação, expondo que a formação de pesquisadores e a criação de condições institucionais mais favoráveis à pesquisa são um vasto caminho a percorrer.

Márcia Santos Ferreira (2008) debate os usos feitos pelo Estado dos projetos de pesquisa do CBPE e do CRPE do INEP de 1950 a 1970, bem como as funções desempenhadas na estruturação da educação. Após a criação do CBPE nos anos 1950, Gatti (2001, p.65) ressalta que os CRPE se disseminaram pelo país, e um “espaço específico de produção, formação e estímulo” foi levantado com a constituição do “pensamento educacional brasileiro” por meio de pesquisas sistemáticas.

---

<sup>27</sup> Para tanto, Gatti (1987) teve como fonte de pesquisa aproximadamente quinhentos trabalhos, dentre os quais estão dissertações, teses e artigos de pesquisa a evidenciarem a consolidação teórico-metodológica, o aumento de produção, a diferenciação das problemáticas e as áreas abrangidas.



Inicialmente, o Instituto Nacional de Pedagogia foi criado para desenvolver pesquisas acerca dos supostos “problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (BRASIL, 1937, p.1210), conforme o artigo 39 da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Nesse sentido, o Instituto teria o incentivo de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública, no intuito de reorganizar o Instituto. Posteriormente, houve a criação efetiva do INEP pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938 no artigo 2º, durante o Estado Novo, atribuindo ao Instituto, especialmente a função de "divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas" (BRASIL, 1938), dentre outras, demonstrando a preocupação com a pesquisa educacional, visto que "as competências, além da manutenção de intercâmbio, concentram-se nas áreas de documentação, inquéritos e pesquisas, assistência técnica e divulgação", segundo Saviani (2012, p.293).

Conforme Dantas (2001 *apud* FERREIRA, 2008), o INEP manteve uma estrutura destinada à realização de pesquisas educacionais no Ministério da Educação desde a década de 1930, a fim de subsidiar a tomada de decisões na educação e exercer um controle maior sobre os sistemas estaduais de ensino por parte do poder central. Na política de nacionalização da educação, o INEP definiu procedimentos de intervenção nos sistemas estaduais de educação, demarcados pela técnica, isto é, pela utilização de um método.

Em função dessa orientação voltada para a técnica, as pesquisas utilizaram métodos estatísticos no diagnóstico da situação dos sistemas estaduais de educação, auxiliando a tomada de decisão da política educacional. De acordo com Ferreira (2008, p.75), em tais pesquisas destacaram-se quatro questões, as quais estão interligadas e relacionadas à nacionalização, aos níveis e aos ramos de ensino; à remuneração dos professores; ao ajuste “dos sistemas de ensino estaduais e municipais às determinações estipuladas pelo governo federal”; e aos “auxílios financeiros destinados pela União aos Estados para o desenvolvimento do ensino primário”. Ferreira (2008, p.75) informa que os resultados das pesquisas subsidiaram a “elaboração das ‘leis orgânicas’ do ensino” e “das normas que regulamentaram o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)”, bem como o “oferecimento de assistência técnica aos Estados e municípios”, consolidando levantamentos estatísticos que, supostamente, expressariam a “realidade educacional brasileira”.

No final dos anos 1930, a Pesquisa em Educação no Brasil surgiu de forma regular por meio da criação do INEP, encontrando um espaço específico e sistemático quando ele foi desdobrado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais do Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, conforme Ferreira (2008). Após o fim do Estado Novo, Ferreira (2008) destaca que o regime centralizador cedeu lugar ao processo de

democratização do país. Em 1946, o INEP seguiu a reorganização do Ministério da Educação, aplicando os recursos do FNEP, adotando uma função nova, administrando a expansão da rede de escolas primárias, oferecendo cursos de aperfeiçoamento aos professores primários e à organização de classes de demonstração. Logo, no pensamento da época, segundo Ferreira (2008, p.76), a problemática no campo da Educação seria dissolvida por meio da reconstrução de um sistema de ensino anacrônico “em novas bases, orientadas pelos resultados de pesquisas científicas sobre a educação”, o que reafirma a preocupação com a pesquisa científica.

Em 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o apoio de Anísio Teixeira, que assumiu a direção do INEP em 1952, acumulando-a com a da CAPES, assumida anteriormente, em 1951. Anísio Teixeira articulou o CBPE, cuja sede estava no Rio de Janeiro, aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Desse modo, Saviani (2012, p.294) comenta que as ciências sociais se articularam de tal forma “a suplantando a influência da psicologia na educação”, cujo embasamento científico na educação ocorreu até a década de 1940. Em seguida, a década de 1950 foi lembrada, conforme Saviani (2012, p.294), pelo deslocamento relevante “em direção à sociologia”. Todavia, o CBPE seria extinto, posteriormente, pelo artigo 2º do Decreto nº 79.809, de 14 de junho de 1977.

Ao levantar os desdobramentos e as tensões ocorridos ao longo desse período, percebe-se que os pesquisadores naquele momento tecem uma relação próxima com a pesquisa educacional por serem formados nessas áreas. Nesse bojo, Ferreira (2008) afirma que os administradores e pesquisadores atuantes academicamente em instituições de ensino e em órgãos que financiam a pesquisa, como a Fundação Carlos Chagas, o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP, foram convocados pelo CBPE e pelos Centros Regionais para colocarem em prática o projeto institucional idealizado por Anísio Teixeira e equipe no INEP, realizando pesquisas sobre os problemas educacionais e os processos de mudança social.

Em 1960, três grupos de trabalho se destacaram nos Centros Regionais por meio de projetos voltados para o levantamento dos recursos financeiros, o ensino primário e o ensino médio. Gouveia (1971, p.214 *apud* FERREIRA, 2008, p.84-85) indica que também se caracterizou o estudante universitário socioeconomicamente e foi investigada a crescente demanda por mais vagas no ensino superior, momento em que as pesquisas educacionais tiveram sua tônica delimitada pelo financiamento oriundo de instituições oficiais, pois “as universidades praticamente não destinavam recursos à realização de pesquisas”. Soma-se a

isso, o fato de os cursos de pós-graduação em Educação ainda estarem surgindo e, portanto, iniciando o processo de se organizarem pelo país (CUNHA, 1979 *apud* FERREIRA, 2008). Assim, os projetos promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP desempenharam uma influência significativa “nesta inflexão temática e metodológica”, de acordo com Ferreira (2008, p.84-85), no campo educacional brasileiro.

Portanto, o Centro Brasileiro e os CRPEs obtiveram sucesso no financiamento e no desenvolvimento de projetos de pesquisas que influenciaram o campo, reorientando as opções temáticas e teórico-metodológicas de 1955 a 1966, conforme as demandas do Estado. Entre 1955 e 1961, os projetos de pesquisas enfatizaram o caráter social dos problemas da educação escolarizada. Ao passo que, entre 1961 e 1966, Ferreira (2008) ressalta que a ênfase recaiu sobre o caráter técnico do planejamento educacional, tornando-se dominante nos meios políticos e governamentais brasileiros, alcançando uma posição hegemônica no cenário político nacional a partir de 1967, momento em que as atividades dos Centros de Pesquisas do INEP foram encerradas.

Outra mudança de nome, constatada por Saviani (2012, p.295), se deu por meio do Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, quando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos passou a ser chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Contudo, conforme Saviani (2012, p.295), a sigla INEP permaneceu a mesma em função dos Programas de Pós-Graduação se voltarem para o desenvolvimento da pesquisa, motivo pelo qual esta foi incluída na nomenclatura, “além da consideração de que 'educacional' tem um significado mais amplo do que 'pedagógico'”, substituindo o termo “educacionais”. Mais adiante, Saviani (2012, p.296) considera que

O período que sucedeu ao decreto de 1977, coincidente com a fase final do regime militar, foi marcado pela transferência da sede do Inep do Rio de Janeiro para Brasília, momento em que o Instituto perdeu sua biblioteca, que foi doada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). São anos de dificuldades que acarretarão a suspensão da publicação da Rbep por três anos, de abril de 1980 a abril de 1983. Paradoxalmente, nesse momento da suspensão da Revista foram lançadas duas novas publicações: Em Aberto e Informativo Inep. Com a restauração do regime democrático, prosseguem as indefinições que irão culminar na proposta, não consumada, de extinção do Inep no governo Collor de Mello.

Ainda naquele momento histórico, com a Medida Provisória nº 1.568, editada em 14 de fevereiro de 1997, e que se converteu na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, ao ser aprovada pelo Congresso, o INEP foi transformado, segundo Saviani (2012, p.297), em autarquia federal e teve suas funções redefinidas na medida em que ele “deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional”, organizando a documentação voltada

para a educação e a difundindo “informações educacionais”. Essas tarefas foram atribuídas ao INEP desde a sua fundação até a promulgação da lei, transformando o Instituto em um “órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2012, p.297).

Assim, considerando as atribuições do INEP, desde sua criação, Saviani (2012) destaca que o Instituto foi criado para “promover investigações, organizar a documentação e disseminar os resultados das investigações” (298), pois se pretendia “conhecer para agir” e “identificar os problemas” com foco na “solução” (300). Logo, caberia ao INEP, como um órgão de pesquisa, o trabalho de “investigar para intervir, o que conduz ao significado de ‘diagnóstico’” (SAVIANI, 2012, p.315), visto anteriormente. Nesse bojo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais subsidiaria a formulação de políticas educativas em níveis diferentes de governo.

Para cumprir tal papel, Saviani (2012, p.298) informa que o INEP continuou a realizar um dos objetivos definidos no momento de sua criação que era o de diagnosticar a “situação educacional [permitindo] conhecer os problemas sobre os quais deverá incidir a ação dos vários governos”, interpretando a realidade “por meio de ‘um processo participativo e integrado de investigação, decisão e execução, envolvendo os beneficiários, os agentes e as agências de formação’”, com base em problemas concretos e que se aproximem do real com vistas a intervir nele. Posteriormente, o INEP mudou novamente de nome, passando a Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com a Lei nº 10.269, de 29 de agosto de 2001, o que o evidenciou Anísio Teixeira como “referência principal da história do Inep” (SAVIANI, 2012, p.317).

### 2.2.3 A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

A fim de publicar artigos originais de natureza técnico-científica que fossem fruto de estudos e pesquisas que contribuíssem com o desenvolvimento do conhecimento educacional e oferecessem subsídios às decisões políticas da área (POLÍTICAS, 2016), criou-se a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* em 1944. Conforme Lídia Alvarenga (1996), a intenção de Gustavo Capanema, Ministro da Educação do Estado Novo, era que a *RBEP* fosse um órgão oficial de estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Porém, o INEP, como uma entidade responsável pelas pesquisas educacionais, objetivava se estabelecer

tal qual um centro nacional de observações e pesquisas na área (ALVARENGA, 1996). Nas palavras do ministro Gustavo Capanema durante a Apresentação do primeiro número do periódico, em 11 de julho de 1944:

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como 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)

Portanto, a RBEP se constituiu como porta-voz do Inep-MEC, tendo assim se comportado com nitidez nas suas primeiras três décadas, quando esteve sob a influência de Lourenço Filho na primeira década e de Anísio Teixeira nas duas décadas seguintes. (SAVIANI, 2012, p.309)

Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior (1998), ao relatarem a trajetória histórica do periódico *RBEP*, relacionaram a história deste periódico ao ensino superior, organizando-a em três períodos: [1] criação, natureza e consolidação da *RBEP* de 1944 a 1964; [2] presença estatal atuante na constituição das políticas educacionais por meio do governo militar-autoritário impondo a reforma educacional – tanto a universitária quanto as reformas de primeiro e segundo grau – de 1964 a 1979; e [3] atuação relevante da sociedade civil durante a redemocratização e o nascimento de uma produção intelectual, principalmente por meio dos programas de pós-graduação na área da Educação, voltada para a crítica às políticas e à realidade do ensino superior de 1980 a 1995.

No levantamento feito por Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.96-97), verificou-se o duplo papel do INEP. Primeiramente, como um "órgão do aparelho do Estado", o qual estava destinado a auxiliar a "produção de políticas educacionais" e a "influenciar o pensamento educacional brasileiro" com estudos, diagnósticos e publicações, dentre as quais se destaca o periódico *RBEP*. Em segundo lugar, como um espaço político mediador das relações entre Estado e sociedade civil, mesmo com a complexidade e contradição deles em intensidade de força e organização; e como um "veículo de divulgação legislativo-normativa da área e do pensamento educacional/pedagógico brasileiro" e também como um veículo do INEP, difundido nas instâncias do Estado e nas instituições universitárias e/ou de pesquisa do país, mantendo-se "fiel à racionalidade de suas origens" (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1998, p.109).

Por isso, Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.97) consideram que o INEP não se constituiu como um "mero 'órgão técnico'", mas sim como integrante do aparelho estatal,

cuja tarefa era “propor e fundamentar ‘técnica e cientificamente’ a política educacional do Estado Novo” de modo a ratificar o “ponto de vista nacional” para conduzir as questões pedagógicas no país.

Por outro lado, há que se destacar, ainda segundo Sguissardi e Silva Júnior (1998), o fato de Gustavo Capanema criar a revista em colaboração com a Igreja Católica, sobretudo com apoio de Alceu de Amoroso Lima, que era tido como “conservador”, “antimarxista” e “defensor da intervenção estatal nas instituições de ensino católicas”. Assim, de acordo com Sguissardi e Silva Júnior (1998), o ideário católico influenciou o ministério de 1934 a 1945.

Além da influência religiosa, a atuação das esferas de governo também era publicada na *RBEP*, visto que a relação do Estado com a revista está expressa em função da publicação de “decretos, portarias e atos de todos os ministérios e setores” governamentais voltados para “a ação educativa oficial”, caracterizando o emprego dessa revista, conforme Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.99), enquanto “porta-voz dos atos oficiais do Estado” de 1944 a 1952. Nesse sentido, a análise dos artigos indica que havia uma divisão de tarefas entre essas esferas. Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.99) apontam que a administração federal era responsável pelo “controle, regulamentação, inspeção, reconhecimento e cassação de escolas e de professores”; as estaduais pelo “remanejamento” e “reorganização” das escolas, “aparelhamento” dos órgãos centrais, “admissão e remoção de professores”; e, por fim, as municipais arcavam com a “própria rede de ensino sem recursos e sem autonomia”, na tentativa de “estabelecer vencimentos”, criar cargos, atribuir “doações a entidades públicas, como bibliotecas, ou a associações de caráter privado”, e desapropriar “terrenos para a construção de prédios escolares”.

A partir de tais atribuições de poder, o que se pode observar de acordo com a análise de Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.103-104) é que a educação, sobretudo o ensino superior, era vista como estratégica ao desenvolvimento industrial brasileiro, principalmente por meio do “princípio da expansão com contenção de investimentos pelo poder público” e pela ênfase na “não-duplicação de recursos materiais e humanos, racionalização máxima das atividades acadêmicas”. Além disso, Sguissardi e Silva Júnior (1998) afirmam que também se utilizava o tema da falta de recursos financeiros<sup>28</sup> a fim de expandir o setor por meio da convocação e incentivo da iniciativa privada confessional e empresarial.

---

<sup>28</sup> Ao mapearem os principais subtemas tratados sobre o ensino superior na *RBEP*, Sguissardi e Silva (1998) notaram que houve apenas um artigo voltado para a temática do financiamento, o que representa 2,1% da frequência com que esse assunto era tratado no periódico.

Para atender ao objetivo de dar seguimento a tais iniciativas, o movimento editorial da *RBEP* alinou-se ao pensamento oficial de 1964 a 1979, momento de nascimento e consolidação da ditadura militar, fortalecimento do Estado autocrático, e desarticulação da sociedade civil, a qual estava desarmada, segundo Sguissardi e Silva Júnior (1998). Todavia, como as publicações da *RBEP* se tratavam de editoriais e matérias voltados para os programas e as prioridades do INEP, Alvarenga (2000, p.251) destaca que os diversos períodos do caminho percorrido por essa revista indicam a meta de “divulgar os programas, realizações e pensamentos do Inep”, o que está presente na política editorial deste periódico. Posteriormente, o editorial da revista se aproximou das reflexões surgidas junto à sociedade civil nas décadas de 1980 e 1990, e, em virtude dessa aproximação, os artigos difundidos pelo periódico retratam não só a discussão a respeito do processo de redemocratização pelo qual passou a sociedade naquela época, bem como a consolidação da pós-graduação e da pesquisa em educação.

Ao longo dos anos, a *RBEP* se tornou relevante, na visão de Chizzotti (1993 *apud* ALVARENGA, 1996), devido à antiguidade de circulação em todo o território brasileiro, garantindo a representatividade da Educação em esfera nacional com uma variedade de temas e autores, e por estar atrelada oficialmente ao Estado. Sobre essa relação, Saviani (2012, p.291) informa que a trajetória histórica da *RBEP* revela a mudança do “perfil original de órgão oficial do Ministério da Educação (MEC) para a condição de revista organizada segundo o padrão corrente dos periódicos científicos”.

Nos anos 1970, o tecnicismo na educação foi difundido e se intensificaram as discussões entre o behaviorismo e o cognitivismo na Psicologia Educacional. Apesar de a *RBEP* não estimular “essa polêmica, é certo que publicou artigos filiados a ambas as tendências”, de acordo com Saviani (2012, p.294). Além disso, Gatti (1987) considera que, naquele período, houve uma distribuição maior acerca do modo de focar os temas, utilizando instrumentos quantitativos sofisticados de análise e um referencial teórico crítico, apesar do predomínio tecnicista, das taxonomias, das variáveis e da mensuração.

De fato, ao longo dessas três primeiras décadas – “de 1944, ano de fundação da Revista, até a morte de Anísio, em 1971” – a *RBEP*, como “órgão oficial do MEC-Inep”, garantiu a “hegemonia do pensamento renovador”, passando por “uma década de transição até se definir, a partir de 1983, como uma revista científica segundo os cânones de praxe”, isto é, composta por “Comitê Editorial, Conselho Editorial e recepção de matérias para publicação a partir de uma demanda espontânea, submetidas à avaliação de consultores *ad hoc*”, de acordo com a análise de Saviani (2013, p.317).

Nesse instante, a *RBEP* deixou de liderar da forma como ocorreu ao longo das três primeiras décadas iniciais de sua criação, tendo que dividir espaço com os demais periódicos da área de Educação, dentre as quais estão *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, *Educação & Sociedade* do Cedes, e *Revista Brasileira de Educação* da ANPEd. Saviani (2012) chama atenção para os dados difundidos pelo Qualis<sup>29</sup> e com relação aos periódicos. Em uma avaliação comparativa entre os periódicos, os mesmos critérios foram empregados no Qualis 2012 e, apesar de serem relativos e passíveis de contestação, indicam uma divisão de liderança e diminuição da influência da *RBEP* no campo educacional, tendo sido avaliada como B1, enquanto, segundo esse material, as outras três revistas mencionadas foram classificadas como A1. Embora o grau obtido por este periódico não seja negativo, ele demonstra que a área está em desenvolvimento, que a produção está mais densa e complexa, por isso um único periódico não daria conta do campo como um todo e, assim, periódicos científicos novos e especializados na área da Educação surgiram, conforme Saviani (2012). Todavia, ele ressalta a relevância de garantir a continuidade desse periódico, visto que é sustentado por uma instituição pública e distribuído gratuitamente no País.

#### 2.2.4 A Pós-graduação Brasileira

O cenário dos anos 1950 a 1970 representou um baixo grau de autonomia no campo educacional e havia a necessidade de reconstruir o sistema de ensino. Neste momento, os cursos de Pós-graduação em Educação não estavam consolidados e as instituições oficiais eram as principais promotoras e financiadoras da pesquisa educacional no Brasil, de acordo com Ferreira (2008), influenciando na delimitação das questões e do tipo de pesquisa considerada legítima no campo educacional.

No início, as pesquisas adotaram um caráter psicopedagógico com estudos acerca do desenvolvimento psicológico, dos processos de ensino e de instrumentos de medida de aprendizagem. Na década de 1950, Gatti (1983) afirma que a temática foi deslocada para as condições culturais e para as tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, tendo como foco a relação entre o sistema escolar e alguns aspectos da sociedade.

---

<sup>29</sup>Segundo a CAPES (Classificação, 2014), o *Qualis-Periódicos* é um sistema empregado para “classificar a produção científica dos programas de pós-graduação” no que tange aos “artigos publicados em periódicos científicos”.



Ainda nos anos 1950, Ferreira (2008, p.77) nota que o tipo de pesquisa voltou-se para a análise das relações entre a educação escolarizada e os processos de mudança social, oferecendo subsídios à definição das políticas educacionais em diversas esferas de poder, tendo colaboração das ciências sociais no entendimento de Anísio Teixeira, convidando pesquisadores com formação em Antropologia e em Sociologia para interpretarem os “problemas educacionais brasileiros”.

Nesses projetos, a educação – especialmente a escolarizada – é considerada na análise e na interpretação dos processos de transformação social, política e econômica. Também há a preocupação com os processos de urbanização e industrialização, o mundo do trabalho, os problemas de integração social e ocupacional, fortalecendo a compreensão das dificuldades sociais como manifestações mais amplas, relacionadas às precárias condições materiais de vida de grande parte da população brasileira. Lambert (1959 *et seq. apud* FERREIRA, 2008, p.81) alerta que se opera a “ideologia assumida pelo governo federal à época” em uma percepção dualista da sociedade – “a ‘arcaica’, herdeira da antiga cultura rural, e a ‘moderna’, caracteristicamente urbana e industrial”.

A industrialização e a democratização foram apontadas como estratégias de superação da resistência à mudança do “Brasil arcaico”, adaptando a escola às exigências da sociedade urbano-industrial, identificadas por meio de estudos científicos acerca dos modos de vida “tradicional” e “moderno”. Desta forma, Ferreira (2008, p.81) considera que a educação exerceria “um papel significativo no processo de desenvolvimento, colaborando para a formação de pessoas melhor adaptadas ao estilo urbano de vida que estava se disseminando no País”.

Contudo, a produção da pesquisa somente se diversificou e foi mais divulgada nas universidades no final da década de 1950, sendo desenvolvida, posteriormente, em finais dos anos 1960, com a dilatação dos quadros das universidades, a criação dos programas de pós-graduação e o surgimento de grupos de pesquisa, o que também foi apontado por Gatti (1983; 1987). Com a regulamentação da pós-graduação, foram intensificados os programas de formação no exterior, reabsorvendo tal formação, cujo estímulo

(...) se deu sobretudo à necessidade de formação de quadros com certa rapidez, em diferentes disciplinas do conhecimento em educação, para o que não havia condições dentro do país. (...). Não há dúvida de que existe a necessidade de se recorrer a centros tidos como mais avançados para a obtenção de certo tipo de formação, mas o equilíbrio entre servir-se de determinadas fontes e criar condições de uma produção autóctone, ou relativamente autóctone, com ressonância em relação aos problemas concretos e características das diferentes regiões brasileiras é meta a ser debatida e, sobretudo, construída. Uma certa massa crítica para tanto

parece ter sido atingida, necessitando-se, para a consolidação desse processo, de apoio mais sólido por parte dos organismos oficiais e de uma redefinição da política de incentivos na área de formação desses recursos humanos. Dar peso e crédito a instituições nacionais será um passo decisivo. (GATTI, 1983, p.7)

Gatti (1983, p.4) verificou que foram criados dez cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação entre 1971 e 1972; posteriormente, dezesseis foram instalados em 1975, concentrando “os recursos humanos de mais alta formação na área nesses centros”. Em seguida, Gatti (1987, p.280) apontou alguns ciclos ou convergências temáticas e metodológicas, recorrendo a Gouveia (1980) para ratificar que “a pesquisa sobre a educação tende a se desenvolver em ciclos históricos”.

Em meados da década de 1960, destacaram-se os estudos de natureza econômica com trabalhos sobre a educação como investimento, a demanda profissional e a formação de recursos humanos, segundo Gatti (1987), o que também foi observado por Saviani (2012, p.294) ao afirmar que, nos anos 1960, o pensamento pedagógico adotou a economia da educação como mais uma área de estudos científicos em virtude de temas emergentes, como “a importância econômica da educação e o financiamento do ensino”.

Contudo, Gatti (1987, p.280) relata que a diversificação dos temas estudados e o “aprimoramento metodológico” foram alcançados na década de 1970, bem como a divisão dos estudos em questões diversas, como “currículo, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações de educação e trabalho, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino”.

De 1966 a 1976, iniciou-se o funcionamento dos primeiros programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Saviani (2000) informa que o sistema de avaliação da pós-graduação coordenado pela CAPES foi criado em 1976 e o Parecer nº 977/65 explicitou as regras de inserção da pós-graduação no país. Nesse mesmo momento histórico, os anos 1970, a *RBEP*

(...) entra num período de indefinições e oscilações em que, ao mesmo tempo em que é atingida pelo momento de crise do Inep, transita para uma nova fase na qual deixa de ser o órgão oficial e porta-voz das iniciativas do Inep e das políticas do MEC para, ainda que continuamente mantida pelo Instituto, dele se autonomizar e se tornar um veículo de disseminação da produção de conhecimentos educacionais que se desloca do Inep para os programas de pós-graduação em educação. De fato, a partir de 1970 começa-se a implantar os programas de pós-graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento, aproximando-se das áreas afins das ciências humanas. E, compreensivelmente, a *Rbep* repercutiu esse novo momento, tendo inclusive inserido no v. 64, nº 147, de maio/ago. 1983, uma seção denominada “Dissertações e Teses”, destinada a publicar os resumos das

dissertações e teses defendidas no período imediatamente anterior à publicação de cada número. Essa seção foi interrompida, mas depois retomada dentro da seção “Documentação” a partir do nº 191, de jan./abr. 1998. (SAVIANI, 2012, p.309)

Todavia, entre 1977 e 2014, Fávero (1998, p.6) indica que a produção acadêmica foi avaliada periodicamente pela CAPES a fim de distribuir “bolsas de estudo a mestrandos e doutorandos”; nortear o “investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível”; financiar a “política educacional” direcionada à Pós-graduação, à Universidade e sua ligação com a Educação Básica; elaborar um “sistema permanente de informações” a respeito da pós-graduação, isto é, a “memória da pós-graduação brasileira”.

Naquele momento, Santos e Azevedo (2009, p.541) apontam que não havia uma tradição de pesquisa na área da Educação. A organização inicial dos cursos de pós-graduação em educação, estruturando-se em “áreas de concentração” a partir das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, provocou o nascimento de “áreas como filosofia e história da educação, psicologia da educação, didática e metodologia do ensino”. Na década de 1990,

(...) O objetivo era aliar a perspectiva microeducacional com a macrosocial dos problemas sócio-educacionais. Do ângulo das áreas disciplinares, a pesquisa educacional apoiava-se em primeiro lugar na Sociologia da Educação (mais de 40%), seguindo-se da Psicologia e Filosofia da Educação (11% cada), para depois vir a Economia e a História da Educação (9% cada). Comparativamente à década passada (...) os estudos provenientes de abordagens sociológicas reduziram-se, os advindos das abordagens psicológicas mantiveram o mesmo patamar; os decorrentes das concepções filosóficas apresentaram crescimento, aqueles oriundos da Economia da Educação reduziram bastante e os estudos da história da educação dobraram. (ARAÚJO, 2006, p.18-19)

Apesar dessa variedade de disciplinas, Santos e Azevedo (2009, p.541) consideram que tal formato beneficiava “uma abordagem parcial dos fenômenos”, a qual estava baseada em “uma visão segmentada e mecânica da realidade” ao demarcar um aspecto muito fragmentado das subáreas de investigação, o que foi modificado na sociedade brasileira anos mais tarde.

Com a expansão dos programas de pós-graduação em educação, Santos e Azevedo (2009, p.541) notaram que tais programas não respondiam mais às demandas oriundas da multiplicidade de temas e problemas que apareciam devido à chegada de “novos docentes/pesquisadores”. Outro ponto destacado por Santos e Azevedo (2009) se refere à necessidade de rever as áreas de concentração por determinarem que os estudantes cursassem diversas disciplinas antes de preparar a pesquisa, ampliando o tempo de titulação.

Anos depois, na década de 1990, essa pluralidade de temas organizadas em programas deixou de ser agrupada por áreas e se revelou, ainda segundo Santos e Azevedo (2009), em distintas linhas de pesquisa por determinação da CAPES, o que secundarizou a relevância das disciplinas e centrou esforços na vinculação do aluno a um projeto de determinada linha desde o início do curso. Em outras palavras, Santos e Azevedo (2009, p.541) relatam que se colocava “a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso”, supondo uma articulação e um contato maiores entre os pesquisadores porque “o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que a integrassem”.

Assim, Santos e Azevedo (2009) salientam que na década de 1990 e no início do século XXI, os programas de pós-graduação em educação seguiram as modificações em curso na área educacional ao se depararem com exigências novas, redefinindo seus modelos em virtude das problemáticas vividas pela sociedade brasileira. Tal redefinição ocorria, conforme Santos e Azevedo (2009, p.543), especialmente por meio da análise de pesquisas enviadas para eventos, como seminários da Pós-graduação, dentre outros que também inspiraram as publicações tanto da *RBEP* quanto do *CP*, fazendo com que nascessem “novas linhas ou grupos de pesquisa dentro dos programas de pós-graduação” em “atendimento a essas demandas”. Tal dinâmica indica que

A pesquisa educacional até então praticada era objeto constante de indagações críticas quanto aos procedimentos de ordem conceitual, epistemológico, interpretação dos dados e à aplicação do conhecimento produzido. Dado todo esse rol de constatações, começou a ganhar consenso no meio universitário da América Latina a idéia de que as abordagens utilizadas careciam de uma renovação do ponto de vista teórico e metodológico. Em face desse debate internacional, sociedades científicas e instituições oficiais estruturam uma série de eventos e conferências com propósitos de aperfeiçoamento da pesquisa em educação.

Daí as conferências sobre pesquisa educacional organizadas no decorrer dos Seminários Regionais de Pesquisa Educacional, dos Encontros Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e das Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Com o mesmo propósito foi promovida uma série de Seminários sobre produção científica em educação levada a cabo pelo Ministério da Educação em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ainda pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). À pesquisa em educação caberia, pois, acompanhar as novas abordagens teóricas e metodológicas em face das suas interpretações políticas, sociológicas, econômicas e históricas. Nessa medida, o trabalho de pesquisa em equipe interdisciplinar e abarcando as múltiplas variedades metodológicas era pressuposto a ser praticado. (ARAÚJO, 2006, p.16-17)

### 2.2.5 Os Cadernos de Pesquisa e a Fundação Carlos Chagas

Nos anos 1970, Elba Siqueira de Sá Barreto (2002) destaca que foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, o qual congregou pesquisadores para o desenvolvimento da Pesquisa em Educação, tendo criado o periódico *Cadernos de Pesquisa* em 1971 objetivando a divulgação da produção acadêmica voltada para educação, gênero e etnia (FUNDAÇÃO, 2016).

Nas instituições visitadas, as representações levantadas são importantes para entender os desdobramentos dos acontecimentos históricos e as especificidades das questões que abarcaram a pesquisa em educação. Após levantar esse contexto, necessário se faz analisar as publicações no período em debate a fim de perceber o que era discutido por financiamento da pesquisa educacional na época destacada.

### 3 O FINANCIAMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PERIÓDICOS *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* E *CADERNOS DE PESQUISA* NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Neste capítulo, pretende-se analisar o que foi pensado pelos pesquisadores sobre o financiamento da Pesquisa em Educação nas décadas de 1980 e 1990; e o que foi apresentado por eles em forma de artigo científico nos periódicos educacionais *RBEP* e *CP*, os quais possibilitam depreender, a partir da visão dos pesquisadores que redigiram tais artigos, os modos e os meios pelos quais eles faziam pesquisa naquela época, o que pensavam sobre educação e pesquisa, como compreendiam a área, e o que percebiam em termos de recursos destinados a essas pesquisas.

Nos periódicos, investigar-se-á qual é a relação entre a Pesquisa em Educação e o financiamento destinado a ela; quais são os traços de possíveis disputas ideológicas em torno da concepção de conhecimento e de Educação; de que forma são indicados e validados determinados modos de se fazer pesquisa; de onde se originam as verbas públicas para a pesquisa e com quais interesses ocorre essa destinação; qual é o tipo de relação entre pesquisadores, universidade, gestores de políticas educacionais e organismos internacionais atuantes no financiamento dessas políticas e na sociedade.

Esse esforço de identificação da produção bibliográfica publicada nos periódicos *RBEP* e *CP*, a qual foi selecionada a partir de descritores como *Pesquisa Educacional* e/ou *Pesquisa em Educação*, *Produção do Conhecimento*, *Políticas Públicas*, *Políticas Educacionais*, *Financiamento da Pesquisa*, *Recurso Econômico/ Financeiro* e *Gasto Público*, mostra que a maioria dos artigos foca em questões de pesquisa e/ou para a análise dos acontecimentos históricos da época, porém poucos são os que analisam a questão dos recursos para o desenvolvimento das pesquisas científicas ao longo das duas décadas propostas. Dos trinta e um artigos sobre *Pesquisa Educacional* e/ou *Pesquisa em Educação*, três foram publicados pela *RBEP* e vinte e oito pelo *CP*. Desse total, dezessete artigos tratam mais especificamente acerca do financiamento da pesquisa educacional e foram selecionados como material empírico de pesquisa, sendo que, desse subtotal, dezoito foram redigidos nos anos 1980 e treze nos anos 1990, conforme o Apêndice B. Considerando esse reduzido número de artigos analisados, entendemos que, se por um lado, tal número de textos limita a amplitude do material empírico de análise, por outro lado, aumenta a necessidade de pesquisas sobre esse tema.

Acerca do Financiamento da Pesquisa Acadêmica, retomar-se-á, brevemente, o caminho pelo qual a pesquisa percorreu no período demarcado a fim de tratar especificamente do objeto de estudo, relacionando-o a um contexto mais amplo de destinação de recursos para a ciência e a tecnologia no Brasil. Para tanto, o estudo retoma alguns momentos históricos que vão ao encontro do financiamento da universidade brasileira, entendendo que, de acordo com Santos e Azevedo (2009, p.534), “os cursos de mestrado e doutorado constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, dada a centralidade que a pesquisa científica deve neles assumir” na medida em que estudar o financiamento da pesquisa também implica o estudo da “trajetória da pós-graduação brasileira e a inserção e evolução da pesquisa educacional no interior desse processo”, a qual toma vida, principalmente, no Ensino Superior. Nesse aspecto, segundo Santos e Azevedo (2009, p.539), a pós-graduação se configura como a etapa mais bem sucedida da educação no sistema educacional brasileiro, sendo o resultado de “políticas indutivas” praticadas nos últimos anos por meio da contribuição da sociedade acadêmica brasileira.

Quanto à representatividade dos cursos de mestrado e doutorado no país, Santos e Azevedo (2009, p.535) destacam que esses cursos avançaram quantitativa e qualitativamente, tentando superar a assimetria regional – “já que na Região Sudeste se localizam 61,1% dos programas” até o ano de 2008. Para Carlos Roberto Jamil Cury (2004, p.780), esse avanço se deu em função das avaliações empreendidas pela CAPES, a qual concedeu bolsas, juntamente com o CNPq, com “algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAPs)” e com “outros programas de apoio e fomento fornecidos por tais agências”.

A respeito do cenário brasileiro, Simone Silva e Roberto Leher (2011) identificam uma ligação forte entre a história da ciência e da tecnologia no país com as políticas desenvolvimentistas implementadas, isto é, uma relação entre Estado e ciência. Para organizar esses acontecimentos, Silva e Leher (2011, p.121) propuseram uma periodização da produção científica brasileira de 1950 a 1990, inclusive do momento de “institucionalização da pesquisa por meio de editais”.

Pontualmente, foram organizados três períodos denominados por Silva e Leher (2011, p.121) como a “ciência”, a “tecnologia” e “o chamado nacional-desenvolvimento (1950-1963)”; o “período da ditadura” e a “modernização conservadora da universidade (1964-1984)”; e a “heteronomia<sup>30</sup> institucionalizada: (1985-1990)”, cujos dois últimos períodos

---

<sup>30</sup> Por heteronomia, entende-se uma atividade regrada, caracterizada, segundo Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (2012), pela interpretação da origem das regras tidas como sagradas e da possibilidade de o sujeito modificá-las para conseguir vantagens; e pelo não cumprimento dessas normas na

estabelecem uma relação temporal mais próxima com o objeto de pesquisa, pois os artigos selecionados para análise foram publicados nos anos 1980 e 1990, momentos estes identificados por Silva e Leher (2011, p.121) como marcados pela ditadura, pela modernização e pela heteronomia.

O primeiro período abrange “da constituição dos conselhos de pesquisa na década de 1950 até o golpe civil-militar de 1964” (SILVA; LEHER, 2011, p.121); a propagação de uma ideologia desenvolvimentista, para Miriam Limoeiro Cardoso (1978), por meio dos aparelhos de hegemonia, conforme Silva e Leher (2011, p.122), dentre os quais configuraram, fortemente, os filmes e os comerciais de televisão naquele momento, contribuindo com a propagação da “crença de que valia a pena se submeter aos maiores sacrifícios em nome da garantia de um futuro melhor moldado pelo estilo de vida estadunidense”.

Durante o governo Dutra (1946-1951), os investimentos financeiros nas universidades foram modestos e indicavam, na análise de Silva e Leher (2011), a falta de prioridade deste nível de ensino. Segundo Silva e Leher (2011), em função dessa ausência de verbas públicas, os cientistas brasileiros recorreram ao modelo estadunidense, o qual aproximava o sistema ciência e tecnologia (C&T) do setor produtivo.

Por sua vez, enquanto a sociedade científica brasileira buscava uma aproximação entre ciência e tecnologia nos padrões do modelo americano de desenvolvimento científico e tecnológico, no período entre 1964 e 1984, o ensino superior, de modo geral, o surgimento, a consolidação e a institucionalização da pós-graduação no Brasil, foram influenciados pelo modelo francês, conforme o Parecer nº 977/65 (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Nos termos do Parecer nº 977/65, tanto a constituição como a criação autônoma das universidades brasileiras foram marcadas pela contribuição de intelectuais estrangeiros, o que também ocorreu na implantação de cursos de graduação e de pós-graduação. Santos e Azevedo (2009, p.536) informam que tais influências motivaram os pesquisadores brasileiros a se formarem como professores em países estrangeiros e o “intercâmbio cultural-científico” trazia pesquisadores de diversos países para o Brasil, o que marcou “a constituição e o padrão assumido pela nossa pós-graduação”.

De acordo com Santos e Azevedo (2009), embora houvesse ao longo do regime militar, especialmente nos anos 1960 e 1970, uma política de repressão às manifestações, iniciativas e instituições, mutilando bibliotecas e programas, expulsando professores e alunos

---

prática, apesar de respeitá-las, pois não as concebe como imprescindíveis para regular e harmonizar as ações de um grupo. Assim, La Taille, Oliveira e Dantas (2012) afirmam que a heteronomia se opõe à autonomia, na qual as regras são seguidas e respeitadas em decorrência de acordos entre os sujeitos.



do sistema educacional, política entendida por Guillermo O'Donnell (1982) como “um padrão de regulação social emanado de um Estado burocrático-autoritário”, nenhuma universidade pública “foi fechada e houve mais recursos para sua expansão” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.536). Dessa forma, Cunha (1991) ressalta que se desenvolveram atividades fundamentais à vida universitária, as quais estavam voltadas para “a produção cultural e a pesquisa científica e tecnológica”, ainda que Santos e Azevedo (2009, p.536) reconheçam que tais atividades se encontravam nos “limites da repressão e do autoritarismo”, e destinadas à “formação de elites dirigentes”, visto que, naquela época,

Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista que aprofundava a internacionalização do mercado interno e que agudizou nossa situação de dependência. O desenvolvimento e a afirmação da pós-graduação se deram sobretudo no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que diz respeito à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos. (AZEVEDO, 2004 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.536-537)

A viabilidade desse projeto de sociedade significa que o objetivo de um sistema educacional seria o crescimento econômico na concepção do Banco Mundial, que, segundo William Pessoa da Mota Junior e Olgaíses Cabral Maués (2014), fundava sua ação nos princípios da Teoria do Capital Humano, no sentido de “um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação” correspondentes a “um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2000 *apud* MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1147), isto é, a “uma *quantidade*” ou a “um grau de educação e de qualificação”, os quais são tomados como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1147-1148).

As pesquisas internacionais afirmavam que o capital humano é tido como “a média de escolaridade da força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.23 *apud* MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1147). A partir dessa teoria, surgiu a crença da educação como panaceia, fórmula mágica e cura de todos os males, a “superar a pobreza”, “as desigualdades sociais”, macro e microeconômicas, conforme Mota Junior e Maués (2014, p.1148). Assim, o Banco Mundial entende a educação como “o instrumento privilegiado para o alívio da pobreza e manutenção da estabilidade política” (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1148), o que indica

a perspectiva (neo)liberal defendida pelo Banco Mundial perante a função do Estado, sendo importante observar que,

No Brasil, como assinalamos, essa concepção de educação dos organismos internacionais se difunde por meio da Reforma do Estado e por legislações complementares. O diagnóstico do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) sobre a crise internacional e nacional dos anos 1990 centrava-se nas funções que o Estado cumpria em suas relações com a Sociedade (esfera pública e privada). (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1148)

Estas proposições expressam uma concepção burguesa de sociedade e de educação. Os valores liberais fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado Neoliberal no Brasil e de conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano, indispensável para a manutenção da ordem geopolítica internacional. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p.1150)

Diante da influência externa dos valores liberais, cabe ressaltar que nos países tidos como “adiantados”, a exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra, o desenvolvimento das pesquisas, na visão de Cesar Lattes (1949, p.44), era do interesse tanto do governo quanto das entidades privadas. Conforme foi reconhecido por Lattes (1949, p.44), a preocupação era organizar laboratórios com a convicção de que desses laboratórios viriam as possíveis “soluções para os grandes problemas da atualidade, o bem estar presente e o futuro”, preparando um espaço “propício às pesquisas científicas” para os pesquisadores brasileiros e com o apoio de técnicos estrangeiros convocados especificamente para ministrar os ensinamentos aos cientistas brasileiros.

Nesse primeiro momento, Silva e Leher (2011) destacam o protagonismo dos setores dominantes perante o golpe militar. Apesar disso, esses estudiosos ressaltam a necessidade de mais investigações acerca das contradições que ainda necessitam ser investigadas porque,

(...) de um lado, é indubitável que o governo militar estruturou a pesquisa universitária na pós-graduação, criou ou consolidou institutos de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, manteve a economia estritamente vinculada ao imperialismo, contando, para isso, com o apoio ativo das principais frações burguesas locais, configurando um quadro de dependência fundamental teorizado por Florestan Fernandes como capitalismo dependente (2008). (SILVA; LEHER, 2011, p.125)

O segundo período do desenvolvimento da política científica brasileira começou em 1964 e terminou em 1984. Nesse momento, Silva e Leher (2011, p.125) ressaltam que foi emitido o Parecer nº 977/65, que regulamentou a pós-graduação, expandindo-a de acordo com o “‘modelo’ transplantado” dos Estados Unidos; e foi promulgada a “reforma universitária de 1968 até a institucionalização” (SILVA; LEHER, 2011, p.121) do Plano Básico de Desenvolvimento Científico Tecnológico (PBDCT).

Em 1964, a ditadura ratificou o interesse pelas políticas de C&T ao tentar reconfigurar o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), embora essa tentativa, segundo Silva e Leher (2011, p.125), tivesse sido “rejeitada por membros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)” e só se concretizasse por meio do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) de 1968 a 1970, o que originou o “plano quinquenal para a pós-graduação” e inaugurou um momento novo no desenvolvimento do país em relação à C&T.

Tal plano pretendia constituir um instrumento nacional que servisse de apoio à C&T e de acompanhamento da pesquisa pelo país, objetivando investigar as temáticas relevantes e estratégicas ao desenvolvimento brasileiro, dentre as quais Silva e Leher (2011, p.125) destacam “astronomia, matemática, biologia, física, química e tecnologia, além de algumas áreas nas ciências sociais e de uma preocupação particular com a região Amazônica”. Essa lógica do desenvolvimentismo externa a agenda do capitalismo monopolista, a qual carecia da infraestrutura estatal. Espírito este que incentivou, de acordo com Silva e Leher (2011), a estruturação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) e dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico Tecnológico (PBDCT) pelo governo militar em conformidade com o imperialismo, alinhando-os à modernização conservadora e às medidas de contrarreforma de 1968, e regulando a ciência para o desenvolvimento brasileiro, a qual recebeu investimentos financeiros significativos nesse ciclo econômico em expansão.

Desse modo, um dos objetivos do governo autoritário à época e “um dos pilares”, conforme Silva e Leher (2011, p.126), “da ideologia manejada pelos governos militares nos anos 1970” era instituir o país na “era do desenvolvimento”, tornando-se um participante importante no contexto mundial em torno das disputas travadas na arena científica. Nesse sentido, Silva e Leher (2011, p.125) apontam que era reservado um “alto grau de investimento financeiro e de investimento em recursos humanos” a fim de alcançar os coeficientes de desenvolvimento indispensáveis por meio de instrumentos sugeridos pelo plano, destinados à “formulação de políticas públicas” para assegurar a ampliação da produção científica e tecnológica nacional de modo a abranger as áreas prioritárias ao desenvolvimento do Brasil.

Para que esses investimentos ocorressem em forma de políticas de fomento às atividades de C&T, Silva e Leher (2011, p.126) afirmam que a universidade deveria ser estruturada segundo as demandas da modernização conservadora, adquirindo “organicidade” para “com as políticas estratégicas do regime militar”, dentre as quais configuraram medidas como os Acordos MEC-Usaid, a “reforma universitária” (Lei nº 5.540/1968), o AI-5 e o

Decreto nº 477/1969, as quais traçaram “um novo marco” ao cenário universitário e à C&T no país.

Assim, Silva e Leher (2011, p.126) creditam a institucionalização da pesquisa na década de 1970 e o aumento da quantidade de cursos de pós-graduação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) por ser uma política definitiva, criada em 1969, a fim de sistematizar o financiamento, fornecendo suporte para as ações na área científica por meio de uma estrutura organizada de financiamento baseada em “um fundo com características de agência”.

Vale ressaltar, conforme Silva e Leher (2011), que a sistemática de fundos impulsionou o desenvolvimento científico e tecnológico, o qual se firmou por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), do Fundo Tecnológico (Funtec), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq) – antigo Conselho Nacional de Pesquisa –, da Financiadora de Projetos (Finep) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao passo que o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) reservou “atenção às indústrias básicas” (SILVA; LEHER, 2011, p.127).

As atividades de C&T são estratégicas para as políticas de desenvolvimento e crescimento dos planos básicos de desenvolvimento científico e tecnológico, os quais efetivaram tais políticas. Para Silva e Leher (2011, p.127), isso significa que, ao lançar o país na “era do desenvolvimento”, o governo militar concretizou essa ação por meio das “políticas de ressignificação dos conselhos” e da “pré-definição da distribuição de recursos” a determinadas áreas, provocando modificações relevantes nessa temporada, a exemplo do CNPq, com vistas a implantar os Planos Básicos, vinculando-o diretamente à Secretaria de Planejamento da Presidência da República em 1974. Apesar das alterações implementadas, Silva e Leher (2011) salientam que algumas delas foram seguramente recusadas por cientistas reunidos na SBPC dez anos antes.

Ao se comprometer com uma política de C&T que esteja alinhada ao progresso científico mundial, Silva e Leher (2011, p.127) destacam que o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico Tecnológico, ocorrido entre 1973 e 1974, sugere um rumo novo para a ciência e a tecnologia no Brasil, o qual seria viável com a participação de cientistas e tecnólogos brasileiros – como “homens devotados à ciência independente de seu lugar no governo, na empresa ou no laboratório da universidade” – no fortalecimento da C&T. Por meio dessa participação, Silva e Leher (2011) alertam que se almejava mostrar “que a

produção científica, mesmo a realizada na universidade, precisava estar comprometida com o projeto de modernização conservadora”, pois, naquele momento, era

(...) perceptível que o governo militar alterou sua relação com a universidade, pois, no lugar de uma tática de controle puramente repressiva (AI-5/68, Decreto 477/69) passou a combinar a repressão com a cooptação dos grandes planos de fomento às atividades de C&T em nome da modernização. Com efeito, a monta de recursos envolvida no referido plano era superior a qualquer outro momento anterior da história da ciência no Brasil. (SILVA; LEHER, 2011, p.127)

Apesar desse montante de arrecadação para as atividades de C&T no país, Nádya Gaiofatto Gonçalves (2003, p.74) notou que a maior concentração de pesquisas sobre a produção acadêmica brasileira ocorreu na segunda metade dos anos 1970 devido à “gradativa abertura”, à redução “da censura e do controle na mídia e na produção acadêmica”, ao “fortalecimento do movimento questionador do regime político então vigente e de sua atuação”. Essa relação entre Estado e recursos também se manifestava na educação porque,

Em conformidade com as abordagens reprodutivas era corrente a idéia da escola como sendo um aparelho ideológico do Estado estando subordinada às leis do capitalismo. Em vista do descentramento dessa visão predominante, as agências de fomento começaram a financiar pesquisas dirigidas para análise da política educacional brasileira. A tendência foram estudos de caráter macroestrutural, os quais, segundo Franco (1984), apesar do recurso das generalizações, ofereceram por um lado, contribuições importantes para o conhecimento da política educacional brasileira.

(...) Entre 1972 e 1982 o MEC/INEP financiou 264 pesquisas, o que mostra uma média de 24 projetos financiados/ano, sendo que o Sudeste recebeu 62% dos recursos e o Nordeste 33% (CENTENO *apud* VIEIRA, 1985). (ARAÚJO, 2006, p.15)

Nesse mesmo instante, Rosilda Arruda Ferreira (1999) afirma que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foi formulado para o período de 1975 a 1977. Além disso, Santos e Azevedo (2009, p.537) complementam que as funções gerais da pós-graduação foram retomadas, dentre as quais está a dedicação específica à pesquisa – “formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico” – e outra, um pouco mais geral, com vistas a “preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda de mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas”. Desse modo, Santos e Azevedo (2009, p.537) consideram que o sistema de pós-graduação ao desempenhar suas tarefas adequadamente alcançaria o objetivo essencial de “transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes”.

Também em 1975, o governo criou o Programa de Pós-Graduação em Educação para dar seguimento às orientações do I PNPG, as quais consistiam em institucionalizar o sistema

na área, firmar os cursos existentes, aprimorar a qualidade do ensino, elevar a rentabilidade e controlar a expansão (CAPES, 1975 *apud* FERREIRA, 1999). Naquele momento, Santos e Azevedo (2009, p.542) indicam que, por um lado, ocorreu a ampliação e a estabilização dos cursos de pós-graduação em educação em virtude dos “sinais de fragilidade” política e econômica, e “de crise do projeto instituído” pelo governo; e, por outro lado, a sociedade civil energizava “a luta por uma organização social democrática”.

Em seguida, se o II Plano Básico de Desenvolvimento Científico Tecnológico (PBDCT), cuja aprovação foi em 1976, se preocupou em alinhar “universidade e empresa” e “setores públicos e privados na geração e absorção de conhecimento” no enfrentamento de dificuldades sucedidas da crise dos anos 1970 – a exemplo dos problemas energéticos –, Silva e Leher (2011, p.127) orientam que o II PBDCT também deu prosseguimento ao desenvolvimento científico e tecnológico, priorizando as políticas industrial e agrícola a serem operadas pelo Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e articulado pela Secretaria de Planejamento (Seplan) – “um dos mais relevantes centros de pensamento do governo ditatorial” –, “em detrimento da pesquisa científica, priorizada no I PBDCT”.

Santos e Azevedo (2009, p.539) asseveram que, nesses planos, o sistema educacional é um “fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira”; por isso, há o interesse das classes dominantes em difundir determinado conjunto de ideias. Assim, ao analisar esses planos, Silva e Leher (2011, p.128) salientam que persiste uma continuidade na aproximação entre “o setor privado e a pré-determinação das temáticas a serem pesquisadas”, as quais “cada vez mais” estavam “em conformidade com os Planos Nacionais de Desenvolvimento”, fazendo com que “as políticas da ditadura” aprofundassem, aos poucos, “a heteronomia cultural da universidade frente aos particularismos do Estado e das corporações”.

Essas corporações não pretendiam, de acordo com Silva e Leher (2011, p.128), transformar “suas matrizes em espaços intensivos em conhecimento”, o que igualmente não era o intento de empresas públicas que se alargavam como “empresas de alta tecnologia”, segundo as exigências do “grande capital na privatização das mesmas” e os obstáculos “crescentes de crédito” advindos da crise da dívida de 1982.

Conforme Silva e Leher (2011), tais dificuldades estiveram presentes no III Plano, no qual houve uma diminuição significativa nos recursos orçamentários destinados ao financiamento das pesquisas provavelmente devido à grande instabilidade vivida pelo quadro político e econômico do país, além do elevado endividamento que desestabilizou as políticas

de C&T juntamente com o descontentamento da sociedade brasileira e de segmentos empresariais perante a ditadura civil-militar. Nesse aspecto, Mota Junior e Maués (2014, p.1144) informam que houve uma diminuição nos investimentos da União somente no Ensino Superior de 1989 a 2006, motivo pelo qual o percentual do PIB caiu “de 0,97% para 0,62%”.

Tendo em vista a redução de recursos, Silva e Leher (2011, p.128) observaram que as “Ações Programadas em Ciência e Tecnologia” – tal qual uma “espécie de capítulos do Plano Nacional” que indicariam “ações e providências” como “programas e projetos específicos” a serem praticados, em anos posteriores, por “diversos órgãos do governo, universidades”, institutos de pesquisa, “empresas estatais”, “agências de promoção e fomento”, interessadas diretamente – foram ampliadas para contornar esse estado de coisas.

Nesse cenário, Silva e Leher (2011, p.129) afirmam que nasceu o I Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) em 1984, o qual incentivou o emprego do “financiamento através de agências internacionais”, bem como a repartição de “recursos para a pesquisa por meio de editais”, expandindo a participação “empresarial nas decisões” voltadas para a produção científica, inclusive por meio de empréstimos vindos do Banco Mundial a fim de custear a pesquisa científica e tecnológica. Nesse sentido, Silva e Leher (2011, p.129) diferenciam os PBDCT dos PADCT por estes serem um “instrumento transitório de ação” complementar “às agências de financiamento” com “áreas e metas pré-definidas” a atingir.

Tendo sido bem sucedido, o PADCT “consolidou definitivamente a interferência direta das agências internacionais nas políticas de educação e de C&T” (SILVA; LEHER, 2011, p.129), ratificando que “o processo de desenvolvimento aplicado no Brasil não tem e nunca teve compromisso verdadeiro com a independência da produção científica do país”, conforme alertou Fernandes (1975) anos antes. Isso ocorre porque “os gerentes das finanças nacionais de C&T” estão interessados no “montante” reservado para o setor (SILVA; LEHER, 2011, p.129). Logo, o modo pelo qual os recursos são distribuídos “pelos programas é um problema menor”, de acordo com os estudos de Silva e Leher (2011, p.129), pois, sendo assim, caso um programa tenha os recursos alargados, outros terão os recursos reduzidos.

Silva e Leher (2011, p.129-130) ainda destacam que a “avaliação positiva da implementação do PADCT” dificultou “o processo de recuperação do FNDCT, bem como dos programas de fomento do CNPq e dos demais institutos”, apontando que o PADCT expressa concretamente a “relação de parceria subordinada nas políticas de C&T entre as instituições de fomento, o governo brasileiro e o Banco Mundial”; e,

Com efeito, a situação iniciada em 1971 se consolidou definitivamente na vigência do PADCT. A produção científica no Brasil a partir da década de 1970 se dá de forma sistematizada e pré-determinada desde o primeiro Plano básico elaborado para as políticas de C&T. O financiamento passa a ter direcionamento pré-definido, assim como as temáticas e seus objetivos. Todos os elementos que envolvem a pesquisa estão subordinados às políticas denominadas nacional-desenvolvimentistas, mas, como lembra Fernandes (2005), já inscritas no bojo do capitalismo monopolista. Este processo caracteriza o que no início da década de 1980, no PADCT, vai ser denominado como chamada via editais de pesquisa.

A estrutura organizacional do plano definia passo a passo as atividades do programa e os agentes responsáveis por sua implementação. Cabia às agências financiadoras a divulgação dos editais, aprovação das propostas, contratação, liberação de recursos e acompanhamento físico e financeiro dos projetos contratados. No organograma do PADCT, as missões do Banco Mundial, o Grupo Especial de Acompanhamento e o Conselho Científico e Tecnológico do CNPq eram o ponto de partida para a implantação das políticas. A estrutura do Plano também continha equipes, cujas estruturas já estavam determinadas (número e origem dos membros), sendo o Grupo de Trabalho acompanhado pelas Secretarias Técnicas e responsável pela elaboração do edital. (SILVA; LEHER, 2011, p.130-131)

Os editais, segundo Silva e Leher (2011, p.131), também alteraram a natureza do trabalho acadêmico dos pesquisadores brasileiros na medida em que os projetos e as linhas de pesquisa foram modificados com vistas a se adequarem e se submeterem aos editais, confirmando o decréscimo dos recursos dedicados à pesquisa no FNDCT e “o reflexo nefasto que os editais provocam sobre a produção científica”. Tal modificação repercutiu, de forma semelhante, “na definição da problemática científica”, pois, conforme Silva e Leher (2011, p.131),

A participação do Banco Mundial, ao longo de três décadas, é intensificada não só no financiamento, como na determinação das políticas de C&T. Não é secundário que acordos financeiros relativos a empréstimos ao país fiquem subjulgados à implantação de políticas de C&T pré-determinadas. O esvaziamento do FNDCT, causado pela estagnação econômica a qual foi submetido o país na década de 1980, somado à instabilidade política que vinha se agravando a partir da segunda metade da década de 1970, e que atingiu seu ápice no início da década de 1980, privou muitas instituições de pesquisa do apoio institucional e da possibilidade de trabalhar adequadamente e reter seus melhores quadros. Diante de um quadro econômico bastante difícil, o *modus operandi* do Banco Mundial só contribuíram para o aumento da heteronomia.

Como alternativa ao declínio financeiro anunciado para a C&T, Silva e Leher (2011, p.131) identificaram um planejamento novo de fomento às atividades de pesquisa formadas por meio do apoio financeiro do Banco Mundial, consolidando um grupo de pesquisadores que lideraram a chamada “*big Science*”. Embora haja uma pré-avaliação, oriunda do PADCT, a definir a distribuição dos recursos, Silva e Leher (2011, p.131) ressaltam que “a parcela da comunidade detentora da ‘autoridade científica’, cuja tarefa passou a ser planejar, avaliar e selecionar projetos de pesquisa”, os quais ganhariam “o grosso do financiamento”, “nunca



precisou submeter suas próprias pesquisas a este tipo de avaliação, afinal, avalizadas por eles mesmos”.

O terceiro e último período, “da entrada em cena dos editais de pesquisa em 1984 até 1990” (SILVA; LEHER, 2011, p.121) ou “a heteronomia institucionalizada (1985-1990)” (SILVA; LEHER, 2011, p.131), compreende parte do período de nossa análise. De forma geral, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por dificuldades econômicas e mudanças políticas. Segundo Silva e Leher (2011), o fracasso do modelo econômico adotado pelo regime militar colaborou para o fim dos governos militares e para a redemocratização do país, levando à diminuição dos investimentos públicos em educação, atingindo, ainda que de forma atenuada, a pós-graduação, a ciência e o desenvolvimento tecnológico já que foi confirmada a relação universidade, pós-graduação, ciência e tecnologia e setor produtivo:

O II PNPG (1982-1985) foi formulado e começou a ser implementado nos últimos anos do regime autoritário. A crise econômica que se abateu sobre nosso país naquele momento colaborou para o ocaso do regime militar, que viu suas bases enfraquecidas pelo esgotamento do modelo econômico implantado. Em consequência, houve escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (BRASIL, 1982)

(...). É interessante notar que, em período de recursos escassos, o plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação. Além do que, buscou adequar este último às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, reafirmando, de modo bastante evidente, “sua vinculação com o setor produtivo”. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.73)

A recessão dos anos de 1980-1984 veio aprofundar uma crise na universidade que perpassou toda a década de 1980, configurada principalmente pelas limitações de recursos para a pós-graduação. Mas a década também foi caracterizada pela retomada do regime democrático. Nesse contexto, ainda que os recursos tivessem se tornado escassos, observou-se a abertura das decisões e da participação para grupos específicos da sociedade civil, vinculados de algum modo aos estudos pós-graduados e ao setor de ciência e tecnologia. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.537-538)

Com relação à consolidação da pós-graduação, Ferreira (1999 *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.542) destaca que algumas mudanças foram importantes nos anos 1980, como “um repensar crítico dos programas, fato evidenciado no documento elaborado pela Comissão de Avaliação da CAPES relativo ao período 1985/1986”, o qual realçava a procura “por disciplinas mais coerentes” com as “áreas de concentração/linhas de pesquisa e por um movimento de alteração” da “estrutura curricular” no interior dos cursos.

Naquela ocasião, Santos e Azevedo (2009, p.542) evidenciam que, por um lado, as pesquisas em educação foram entusiasmadas pela inquietação perante “as desigualdades e suas repercussões na escolaridade das camadas populares” e o retorno dos movimentos

sociais; e pelo fortalecimento das abordagens críticas com características “de denúncia e explicações globalizantes para os problemas existentes”. Por outro lado, Santos e Azevedo (2009, p.542) indicam que, em virtude da chegada “de intelectuais nos postos de decisão nas estruturas governamentais”, as pesquisas educacionais voltaram-se, segundo Campos e Fávero (1994, p.13), para os “estudos de caráter psicopedagógico”, mormente na “formação do professor”, na “alfabetização” e no “ensino de disciplinas específicas na escola elementar e secundária”.

Nesse contexto, Santos e Azevedo (2009, p.543) alegam que o alargamento “da formação de quadros no exterior” para operar nessa área foi demandado em função da ampliação do Ensino Superior e da Pós-graduação. Além disso, esses pesquisadores trouxeram contribuições valiosas e que diversificaram as temáticas e as abordagens dos trabalhos nas universidades e na pós-graduação ao retornarem ao país, bem como desenvolveram e solidificaram, segundo Gatti (2001), vários “grupos de pesquisa em uma diversidade de áreas temáticas”, dentre as quais estão “alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, educação infantil e educação de jovens e adultos”.

Uma demarcação nova à história da C&T no Brasil foi traçada em 1985 com a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) por meio do Decreto nº 91.146 de 15 de março de 1985, a fim de que o país fortalecesse a educação e a pesquisa para ser “senhor de si mesmo”, pois, com o MCT, o país, segundo Silva e Leher (2011, p.131), superaria “ações e organizações, públicas e privadas”, dispersas e desarticuladas, “com pouca supervisão e controle”, além da “urgência na implantação de mecanismos e instrumentos voltados para os interesses econômicos, sociais e políticos da sociedade”, bem como “a necessidade de posicionamento do governo” (SILVA; LEHER, 2011, p.131-132) perante a amplitude e a “magnitude dos impactos dos avanços científicos e tecnológicos” e “o potencial do progresso da ciência e da tecnologia para a qualidade de vida” dos brasileiros, motivado, sobretudo, “nos setores industrial, agrícola e de serviços” (SILVA; LEHER, 2011, p.132).

Em parte, o destaque dado ao MCT por Silva e Leher (2011, p.132) se deve ao fato de ter sido transferido, a esse Ministério, o Conselho Consultivo e Tecnológico (CCT) – “colegiado máximo do SNDCT”, vinculado ao CNPq anteriormente e “de caráter consultivo” –, tendo diminuído a quantidade de participantes, tornando-se deliberativo, com comissões temporárias ou setoriais.

Conforme Silva e Leher (2011), ao Ministério de Ciência e Tecnologia foram igualmente absorvidos e vinculados às suas atividades, o Conselho Nacional de Informática e Automação (Conin), a Secretaria Especial de Informática (SEI), a Fundação Centro

Tecnológico para Informática (CTI), os Distritos de Exportação de Informática, o Fundo Especial de Informática e Automação, a Comissão de Cartografia (Cocas), a Financiadora de Projetos (Finep) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por outro lado, Silva e Leher (2011, p.132) também verificaram que o pessoal destes órgãos e as funções de “coordenação, planejamento e execução das finalidades e competências estabelecidas no âmbito do decreto” da Secretaria de Planejamento da Presidência foram transferidos para o Ministério de Ciência e Tecnologia.

Ao final da década de 1980, Santos e Azevedo (2009, p.538) destacam que o III PNPG foi formulado e seria executado de 1986 a 1989, objetivando “a transformação dos cursos de pós-graduação em autênticos centros de pesquisa e de formação de docentes/pesquisadores”, visto que os dois planos que o antecederam – o I e o II PNPG – não obtiveram inteiramente “a consolidação e o fortalecimento qualitativo”. Por este motivo, Ferreira (1999, p.95) considera que foi imprescindível organizar mecanismos que garantissem a participação ativa da comunidade científica na constituição “dos comitês e órgãos de decisão das agências de fomento da pesquisa” e na demarcação “de diretrizes de distribuição de recursos”. Sobre o caminho percorrido pela C&T, Silva e Leher (2011, p.132) concluem que

A análise documental que envolveu este estudo confirmou nossa hipótese de que as relações parceiras entre frações burguesas locais e dos países centrais, constituindo o que Fernandes (2009) definiu como capitalismo dependente, foram e são um elemento determinante na constituição das políticas de C&T no Brasil. Desde a constituição dos conselhos, marco inicial do estabelecimento de uma nova relação Estado-ciência no Brasil, passando pela ditadura civil-militar, período da regulamentação e planificação da distribuição de recursos e, por fim, com a crise financeira mundial de 1980 e a definição do financiamento através de Editais de Pesquisas, o processo de institucionalização das agências de fomento ampliou o controle do Estado (e grupos particularistas) sobre a já débil autonomia universitária. Existem sólidas evidências de que toda a trajetória das políticas de C&T contribuiu para a consolidação de uma produção científica incapaz de romper, sistemicamente, com a dependência e a heteronomia. Ou seja, aqueles que durante as quatro últimas décadas propagandearam que as políticas desenvolvidas no Brasil para C&T levariam o país ao desenvolvimento, na verdade fortaleceram a heteronomia da produção científica da pós-graduação.

Portanto, de acordo com as considerações de Silva e Leher (2011, p.132), desde a década de 1970 quando houve a culminância dos “maiores investimentos financeiros em C&T”, as políticas empreendidas potencializaram as “relações econômicas com os países centrais”, porém tais políticas não fortaleceram a “produção científica independente, determinada a encontrar saídas para os grandes problemas da maioria” dos brasileiros, dando seguimento à carência de investimentos voltados à C&T, o que gerou “estagnação financeira” e “instabilidade política”. Além disso, as universidades e os institutos foram diretamente

impactados por tal situação, de acordo com Silva e Leher (2011, p.132), gerando “frustração” em vários setores “que apoiaram a via de transição pelo alto”, e “levando parte considerável da comunidade científica a se insurgir contra as políticas da Nova República”.

Nesse sentido, Silva e Leher (2011, p.132) orientam que o panorama do processo de desenvolvimento de C&T e as políticas consideradas “modernizadoras” e conduzidas pelos países centrais e por suas agências, ainda que “em parceria com as frações burguesas locais” conferem elementos para pensar os desdobramentos da pesquisa educacional no Brasil e entender as prioridades dos governantes, bem como a preferência pela destinação dos recursos para a pesquisa e o modo pelo qual isso se dava naquele momento histórico, seja por meio de “conselhos de pesquisa”, “planos básicos”, “reorganização do aparato de C&T na Seplan” ou pela “política de editais engendrada no PADCT”. Silva e Leher (2011, p.133) também destacam que é importante conhecer “as políticas do período da modernização conservadora da ditadura civil-militar” diante do retorno inesperado dos argumentos oriundos do desenvolvimentismo, ainda que renomeado de “neodesenvolvimentismo”, cuja ideologia defendeu a presença empresarial, embora o capitalismo dependente tenha sido aprofundado “ironicamente”, diminuindo “os espaços contraditórios da universidade”.

Dentre outras críticas à política de desenvolvimento da C&T, Silva e Leher (2011, p.133) afirmam que tanto os editais preparados com base na “criação dos fundos setoriais no governo de Cardoso” quanto a “Lei de Inovação Tecnológica no governo de Lula”, com editais preparados “diretamente pelo setor empresarial”, devem ser questionados diante da “naturalização do modelo heteronômico” dos editais atuais e dos “desdobramentos da heteronomia”, a qual era executada, segundo Fernandes (1975), pela reforma consentida da universidade.

Silva e Leher (2011, p.133) alertam que tais editais apresentam um risco grande com relação ao “aprofundamento da reconfiguração da universidade como organização de serviços” por meio “da formação de uma mão de obra técnica especializada para atender às rebaixadas demandas de força de trabalho” e/ou da “prestação de serviços técnico-científicos denominados atualmente como inovação”.

Nos anos 1980, Saviani (2012, p.304) destaca que os grupos de pesquisa foram formados e consolidados por meio do Programa Diagnóstico do Setor Educação nos Estados inicialmente com o intuito de “responder à proposta de realização do Projeto Diagnóstico”, o qual desenvolveu projetos de investigação importantes e se afirmou como uma linha de pesquisa, cuja

(...) experiência levada a efeito, não obstante o seu caráter parcial e as vicissitudes enfrentadas, já forneceu indicadores suficientes para se concluir que o caminho escolhido constituiu uma via fecunda para a formação e consolidação de grupos de pesquisa. Os documentos-sínteses que integrariam a obra a ser publicada fazem referência aos projetos já concluídos, em andamento e aqueles a implementar, fornecendo uma ideia da relevância e abrangência dessa linha de pesquisa cujo potencial apenas começou a ser explorado. Essa é uma via que poderia ser assumida como política prioritária de produção científica na área de educação articulando recursos e esforços de órgãos como o Inep e a Capes, os quais, em colaboração com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apoiariam os Programas de Pós-Graduação em Educação a envolverem mestrandos e doutorandos, os quais desenvolveriam suas dissertações e teses como estudos de aprofundamento dos temas relevantes, conforme previsto no terceiro momento metodológico do Programa Diagnóstico da Educação nos Estados. Está aí um rico filão que, se explorado inteligentemente por meio de uma política articulada, poderia significar uma verdadeira revolução na produção científica da área de educação, com consequências irreversíveis na elevação da qualidade dos serviços educacionais. (SAVIANI, 2012, p.305)

Para tanto, Saviani (2012, p.305) verificou que a concretização do Projeto Diagnóstico em forma de Termo de Referência ou “projeto-pai” montou equipes de pesquisa e reuniu membros ligados à universidade e Secretarias de Educação, os quais clamariam por uma “participação ampla e organizada dos agentes e destinatários da educação”, o que ocorreu por aproximados dez anos. Para Saviani (2012, p.306), a estratégia desempenhada foi acertada no sentido de que o ato de “diagnosticar”, isto é, “conhecer para intervir” foi efetivado pela “articulação entre universidade e Estado” ainda que conjuntural nos “casos mais favoráveis”, se tornando refém “das características e compromissos das pessoas envolvidas, sem atingir um caráter estrutural de estratégia institucionalmente assumida pelas respectivas instâncias em cujo âmbito se deu a realização do diagnóstico”.

O conteúdo do diagnóstico retrata a precarização da estrutura dos “serviços educacionais”, de acordo com Saviani (2012, p.306), correlacionando a disparidade do desenvolvimento econômico às desigualdades educacionais. Ainda nesse diagnóstico, a seletividade e o fracasso escolar foram destacados, bem como os critérios político-clientelistas e a omissão do Estado perante as questões educacionais. Também foi verificada a precariedade e a insuficiência da rede física, a “carência dos recursos materiais, a situação aviltante dos recursos humanos e a inadequação da proposta pedagógica; registrou-se o desinteresse e a insatisfação da família e do aluno”, “assim como a distância entre o ensino ministrado e a realidade do aluno-trabalhador” (SAVIANI, 2012, p.306). Esse ponto torna-se relevante porque tal precariedade ao ser constatada chamou atenção para a “insuficiência dos recursos financeiros” (SAVIANI, 2012, p.306), sugerindo o acompanhamento do fluxo de recursos:

Com efeito, o Grupo de Trabalho Nacional que elaborou a proposta assumiu a hipótese de que o problema dos recursos não se esgotava na questão da insuficiência; em outros termos, assumia-se que, além de se gastar pouco, gasta-se mal em educação. Em particular, levantou-se a hipótese de que grande parte dos recursos destinados à educação se perdia pelo caminho, chegando uma parte relativamente pequena a beneficiar o ensino propriamente dito, isto é, a ter um influxo sobre o que se passa na sala de aula na relação professor-aluno. Em consequência, propôs-se que o diagnóstico se empenhasse em identificar as fontes de recursos e acompanhasse o seu fluxo de modo a detectar as perdas, onde, como e porque ocorriam, determinando-se o montante que realmente beneficia a atividade-fim, isto é, o trabalho educativo dos professores com os alunos – isto, entretanto, não foi feito. (SAVIANI, 2012, p.306)

A problemática percebida pelos diagnósticos da educação nos Estados e municípios que integraram o Programa repercutiu no Programa Diagnóstico da Educação, o qual foi desempenhado pelo INEP e identificou a omissão do Estado, a utilização de critérios não transparentes e a descontinuidade política e administrativa, ao que Saviani (2012, p.308) considera “falta de vontade política”.

Diante desse cenário, Saviani (2012, p.308) considera que a possibilidade de transformar tal realidade perpassa pela mudança da estratégia de investigação para uma estratégia política e aplicável “à sociedade como um todo”, ligando o “saber acadêmico” ao “saber técnico-político”, entendido como “a administração pública e os partidos”, e ao “saber prático da população”, a qual se organiza, por sua vez, em diversas entidades representativas, provocando uma “mobilização geral em torno da educação capaz de ampliar o poder de pressão das forças progressistas sobre o núcleo dominante do Estado”. No entanto, o Programa Diagnóstico do Setor Educacional, desenvolvido pelo INEP de 1983 a 1990, se revelou como “descontinuado” e os resultados obtidos “foram inteiramente postos de lado, a tal ponto que sequer o material produzido foi divulgado” (SAVIANI, 2012, p.308-309).

Depois de entender o contexto específico que envolve o financiamento com o apoio do referencial teórico que se refere ao momento histórico trabalhado, passar-se-á à análise das fontes de pesquisa<sup>31</sup>, isto é, ao material empírico com a visão dos autores que escreveram nos periódicos educacionais na referida época.

---

<sup>31</sup> Alguns artigos publicados pelos periódicos *RBEP* e *CP* foram selecionados pelo Grupo de Pesquisa *Episteme* da UERJ por adotarem a Pesquisa Educacional como tema e estão organizados por periódico e em ordem cronológica de publicação, a fim de facilitar o encadeamento das ideias segundo os desdobramentos históricos no Anexo. Dos artigos identificados pelo *Episteme*, trinta e um foram analisados e destes, apenas dezessete foram escolhidos para esta pesquisa por abordarem, ainda que brevemente, a temática do financiamento da Pesquisa Educacional nos anos 1980 e 1990, compondo o Apêndice A. A representação gráfica dos dados analisados pode ser verificada no Apêndice B. Dito isso, dar-se-á seguimento à análise de tais artigos, ressaltando apenas os pontos em que o financiamento da Pesquisa Educacional foi tratado.

### 3.1 **Análise dos Artigos Publicados nos Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa* na Década de 1980**

Neste item, serão levantados, em ordem cronológica de publicação, os principais pontos de onze artigos veiculados pela *RBEP* e pelo *CP* especialmente nos anos 1980 e escolhidos por tangenciarem, uns mais, outros menos, as questões dos recursos destinados à pesquisa em educação no Brasil. Alguns artigos traçam uma breve retrospectiva dos fatos que foram determinantes para os rumos das políticas governamentais no país e que se refletiram em diversas ações na área da educação, enquanto outros abordam contribuições de pesquisas estrangeiras, como foi o desenvolvimento da Pesquisa Educacional no Brasil, seus obstáculos, perspectivas e especificidades, além da forma como as pesquisas eram divulgadas naquele momento histórico.

#### 3.1.1 Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981 (Bernardete Angelina Gatti<sup>32</sup>)

No presente artigo, Bernardete Angelina Gatti (1983, p.4) retrata os estudos, as pesquisas e as publicações desenvolvidos sob o prognóstico do INEP e sujeitos a instabilidades sem desfrutar de “verbas e recursos institucionais e humanos para um trabalho continuado e crescente”. Além disso, Gatti ressalta que os estudos de natureza econômica foram intensificados em meados dos anos 1960, abordando dentre outros temas, a educação como investimento, a formação de recursos humanos e a demanda profissional, o que a autora retomaria em outro artigo mais tarde em 1987.

No que tange aos critérios para a aquisição de bolsas de estudo no Mestrado, Gatti (1983) informa que as agências financiadoras adotam regras distintas, sendo uma distribuição desigual quanto ao número de bolsas de um programa para outro, pois enquanto em um programa há 50% de bolsistas, em outro se reduz drasticamente para 5%. Diante dessa

---

<sup>32</sup> Bernardete Angelina Gatti é docente aposentada da USP; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP; pesquisadora *Senior* na Fundação Carlos Chagas; membro e presidente do Comitê Científico - Educação do CNPq; coordenadora da área de Educação da CAPES; atuou como Consultora da UNESCO, do UNICEF e de outros organismos nacionais e internacionais; é graduada em Pedagogia; Doutora em Psicologia pela *Universite de Paris VII - Universite Denis Diderot*; Pós-Doutora pela *Université de Montréal* e pela *Pennsylvania State University*.

diferença, Gatti (1983, p.10) afirma que alguns programas são privilegiados devido à “tradição e competência” na área. Todavia, a autora chama a atenção para a necessidade de analisar detalhadamente os “procedimentos de concessão de bolsas”. Nesse sentido, Gatti (1983) conclui que

(...) dois pontos são apontados (...) como críticos na questão das bolsas de estudo: os critérios e mecanismos de sua concessão dentro dos diferentes programas, e principalmente das instituições de origem, e o valor em cruzeiros das mesmas. (...) diferenças na forma de apoio que causam desvantagens, conforme se seja bolsista desta ou daquela agência. Por exemplo, os bolsistas da CAPES, além da bolsa, têm seus créditos pagos por essa instituição de fomento, e os do CNPq não. É verdade que houve esforço da CAPES e do CNPq, nos últimos anos, no sentido de racionalizar mais os mecanismos de distribuição de bolsas, com algum êxito, porém ainda há distorções a serem abordadas. Por outro lado, não se pode deixar de apontar que a atualização dos valores das bolsas deixa a desejar. Em que pese o aumento do número de bolsas concedidas - em 1981 o CNPq dobrou o número de bolsas de mestrado concedidas, por exemplo -, este número ainda é pequeno face à demanda dos pós-graduandos da área. Esta demanda tem aumentado em educação em relação a outras áreas de conhecimento. Em 1982, das 363 bolsas de mestrado solicitadas ao CNPq nas Ciências Humanas, 167 eram da educação (46%).

Outro ponto a apontar, no que diz respeito à produtividade dos programas de mestrado e doutorado em educação, é o referente às condições em que essa produção se dá. Estas não podem ser consideradas como das mais satisfatórias. (...)

Um último ponto a levantar é o de que os mestrandos e doutorandos não contam, na maioria dos casos com qualquer apoio institucional e financeiro para a realização de suas pesquisas e a impressão de suas dissertações e teses. (...). Se considerarmos estas despesas, mais o custo dos programas em termos de anuidades e/ou de residência, locomoção e manutenção, vê-se claramente que certa seleção econômica aí se processa. (GATTI, 1983, p.10)

Contudo, ao analisar os dados de 1977, Gatti (1983, p.11) verificou que o apoio institucional aumentou e a atividade de pesquisa foi “estimulada e apoiada” pelas pró-reitorias em certos centros, apesar de prosseguirem na luta por verbas para a pesquisa. Embora praticamente inexistassem verbas da universidade para o setor, as dotações oriundas de órgãos governamentais – como FINEP, CNPq, CAPES e INEP – foram elevadas.

Nas entrevistas feitas por Gatti (1983, p.11), alguns docentes relataram a dificuldade em lidar com os relatórios financeiros, os quais consomem parte do tempo que seria de dedicação à pesquisa, e com a “espera no julgamento dos projetos junto aos balcões de financiamento, cuja estrutura de funcionamento não favorece a continuidade dos trabalhos de pesquisa”, criando “hiatos descobertos financeiramente”, dificultando a manutenção das equipes de pesquisa e a certeza de trabalhos futuros.

Cabe destacar que, ao considerar a distribuição das pesquisas por região, a maior parte dos projetos de pesquisa financiados por órgãos externos à universidade encontra-se no Sudeste, onde também está a maior quantidade de projetos autofinanciados. Na região Sul, há



uma proporção semelhante de projetos sem financiamento externo, ainda que Gatti (1983) não assegure a exatidão dos dados de financiamento externo nessa região.

Sobre os problemas enfrentados, Gatti (1983, p.14) denuncia o privilégio conferido a certas “linhas preferenciais de financiamento” traçadas “pelas agências de fomento ou pela política geral do MEC”. Desta forma, Gatti (1983, p.14) relata que determinados temas de investigação e maneiras de abordá-los eram privilegiados, talvez em função de “modismos” e “veiculação, nem sempre crítica, de alguns formatos teóricos entre os pesquisadores”. De certa forma, ela reafirma essa problemática com o trabalho apresentado por Gouveia na 1ª Conferência Brasileira de Educação:

(...) estas prioridades "têm sido responsáveis pelos inúmeros relatórios de pesquisas que se acumulam em arquivos de órgãos públicos e instituições financiadoras que, sem preverem a capacidade técnica e os recursos necessários à sua avaliação, divulgação e utilização de tais relatórios, se lançam em programas ambiciosos de estímulo à pesquisa para fins de aplicação prática. Sério ainda é o fato de tais programas serem esquecidos ou substituídos cada vez que muda a administração". Neste processo, não se condensam condições de continuidade de trabalho e de nucleação de especialistas em função de linhas de pesquisa que formem tradição. Além do fator modismo que apontamos, e que é responsável no tempo por uma sucessão descontínua de trabalhos, há simultaneamente grande dispersão de linhas de pesquisa - entendidas aqui como "fio condutor e aglutinador de esforços investigativos", no dizer de Maria Amélia A. Goldberg. (GATTI, 1983, p.14-15)

Ainda a respeito das necessidades da pesquisa educacional brasileira, Gatti (1983) verificou que a CAPES e o CNPq propuseram alguns programas, principalmente para as bibliotecas e para estímulo às publicações, com o objetivo de minimizar as dificuldades de veiculação e circulação de informações, as trocas de pesquisas e as informações sobre o andamento dos trabalhos. Apesar dessas iniciativas, Gatti (1983, p.15) salienta que ainda existiam algumas dificuldades para a obtenção e publicação das pesquisas desenvolvidas. Uma dessas dificuldades era o alto custo de publicação e distribuição de um periódico científico; outra era a barreira à circulação do conhecimento, a falta de tradição e a resistência dos pesquisadores brasileiros em “produzir para publicar”.

Assim, o financiamento aparecia como solução para diversas dificuldades, dentre as quais Gatti (1983, p.16) aponta o desenvolvimento de atividades de ensino e de pesquisa regulares, e as de projetos especiais, pois não havia garantia da realização de certos projetos tampouco de sua continuidade, visto que prevalecia a “ausência do apoio financeiro institucional interno às universidades para a pesquisa computado em orçamento”, situação esta que necessita ser superada “em curto prazo” por meio de “alternativas de apoio institucional a grupos de pesquisa específicos”, objetivando minimizar as barreiras

burocráticas e os percursos administrativos, já que a concessão de financiamento ainda é feita por projetos específicos.

Nos anos 1970, Gatti (1983) destaca que o contexto político-econômico brasileiro e a política científica do país beneficiaram as áreas de conhecimento das ciências exatas e as áreas mais técnicas do conhecimento, benefício comprovado perante a destinação de apenas 4,36% – a menor taxa – do orçamento do CNPq para a área das Ciências Humanas e Sociais em 1980. Esta área compreende treze subáreas, dentre as quais está a Educação. Nessas condições, a participação da Educação é ínfima no orçamento destinado a apoiar o desenvolvimento de pesquisas. Isso se torna contraditório ao considerar que “toda a formação básica de recursos humanos em ciência e tecnologia se assenta sobre o processo educacional” (GATTI, 1983, p.16).

Para tanto, segundo a análise de Gatti (1983, p.16), espera-se um apoio maior aos “setores sociais de investigação” por meio de “medidas concretas” a fim de resolver as desigualdades na distribuição de recursos para as diversas áreas de conhecimento, corroborando com a orientação expressa em documentos do CNPq, a afirmar que “a Ciência e a Tecnologia devem ser postas a serviço da coletividade nacional” e dos “segmentos menos privilegiados”. Desse modo, a educação seria colocada como um dos componentes que possibilitaria a melhoria social.

Assim, Gatti (1983, p.16) conclui que as atividades de ensino e de pesquisa dependem de “um fluxo adequado e regular de recursos” para serem consolidadas, além de “recursos disponíveis e mobilizáveis para projetos de natureza específica”. Como condições para a maior efetividade do sistema, Gatti (1983, p.16) elenca “o apoio seqüente aos programas e a minimização do tempo para liberação das bolsas” aos pós-graduandos, sobretudo no início, redimensionando o auxílio de modo “condizente com o custo de vida”. Nesse cenário, Gatti (1983, p.16) considera que também se torna interessante uma avaliação continuada da atuação do CNPq e das “formas de viabilizar as bolsas”, considerando pontos globais dos programas e favorecendo a consolidação de centros menores ou menos experientes por meio da participação de mais alunos-bolsistas.

Tendo considerado as dificuldades para o financiamento das pesquisas, Gatti (1983, p.16) conclui que o desenvolvimento da pesquisa em educação dependerá não só do reconhecimento “do valor dos trabalhos de pesquisa para o ensino”, mudando a mentalidade da sociedade, bem como da autonomia dos grupos de pesquisadores perante as “políticas específicas” e “metas de agências de fomento”. Para Gatti (1983), essas metas não deveriam privilegiar e/ou excluir determinados temas de estudo ou metodologias, mas sim adotar uma

política e cumpri-la como um órgão de governo, estando aberta a tópicos voltados direta e criticamente ao momento histórico da Educação Brasileira.

Por fim, Gatti (1983, p.17) ressalta o cuidado que se deve ter com o imediatismo dos resultados e as “conclusões de aplicabilidade dos resultados de pesquisa como critérios de fomento”; e também destaca a prioridade que deve ser dada a uma participação maior da comunidade científica “no processo de formulação da política de pesquisa em educação”, principalmente por meio de órgãos de representação.

Nesse sentido, Gatti (1983, p.17) tece algumas sugestões para a comunidade científica, como a de que ela participe mais em eventos da área; consolide a pesquisa educacional em todas as regiões brasileiras e assegure consistência aos projetos; apoie grupos de pesquisa por mais tempo; agilize o apoio institucional e articule coerentemente os recursos destinados à pesquisa; diminua o tempo gasto com o fluxo e a gestão das verbas concedidas; disponha mecanismos financeiros e institucionais para o apoio interinstitucional; possibilite o intercâmbio entre os pesquisadores de diferentes regiões; aloque “verbas próprias para a pesquisa educacional dentro do orçamento das Universidades”; e eleve “a representatividade de professores-pesquisadores” em “comitês assessores dos órgãos responsáveis pelos programas e verbas destinadas ao apoio à pós-graduação e à pesquisa em educação”.

### 3.1.2 Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º Grau (Any Dutra Coelho da Rocha)

Any Dutra Coelho da Rocha (1983), em projeto coordenado por Zaia Brandão, realizou um trabalho sobre o estado da arte da pesquisa acerca da evasão e repetência no 1º grau no Brasil em conjunto com outra pesquisadora, Anna Maria Baeta. Tal análise foi o resultado do contrato entre o INEP, o MEC e o Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e foi apresentada em forma de Relatório técnico da pesquisa. Nesse documento, as pesquisadoras destacam a articulação entre os organismos internacionais e os órgãos públicos que financiam a educação no país, comprometendo os rumos do que era estudado e pesquisado na área.

Dos onze trabalhos utilizados por Rocha (1983, p.58) para a revisão de literatura acerca das pesquisas internacionais, seis foram encomendados e produzidos pelos “Departamentos de Educação e Desenvolvimento Econômico, do Banco Mundial e seus

consultores”, a fim de compreender “questões dentro da área de financiamento do Banco”. Os outros cinco trabalhos tiveram orientação do Grupo de Consulta e Revisão de Pesquisas em Educação, firmado pelo *Institute of Development and Research Centre* (IDRC) canadense em 1976, segundo Rocha (1983, p.59), e também cabe mencionar que o desenvolvimento da pesquisa educacional provocou o aumento do interesse “de sociólogos e economistas pelo fenômeno educativo”.

### 3.1.3 A Pesquisa Educacional no Brasil (Guiomar Namó de Mello<sup>33</sup>)

Guiomar Namó de Mello (1983, p.67) destaca que os órgãos financiadores da pesquisa educacional estimulam a análise e a discussão da política dentro dessa área, tanto que os documentos elaborados indicam a pobreza de recursos para a pesquisa, a carência de mais autonomia ao definir temas e métodos, e a “desvinculação da pesquisa da realidade sócioeducacional” brasileira.

Se as universidades tinham pouca expressão no campo da pesquisa educacional nos anos 1950, Mello (1983, p.68) verificou que uma “reordenação sócio-política” foi iniciada em 1964, quando os estudos sociológicos foram substituídos por estudos econômicos motivados (in)diretamente pela Teoria do Capital Humano. Até 1971, os estudos abordaram assuntos voltados para Educação e Investimento, Custos da Educação, relação entre mercado de trabalho e formação profissional; e, ainda na década de 1970, Mello (1983, p.69) lembra que aumentaram os estudos psicopedagógicos em função das “prioridades do MEC para a Educação” e que “influenciaram as fontes proponentes financiadoras” de acordo com as “estratégias de desenvolvimento adotado no país” e com o “modelo econômico concentrador de renda”.

Segundo a análise de Mello (1983, p.68), a pesquisa educacional não contribuiu efetivamente para uma transformação real da educação e da realidade social em virtude de “modismo” nas pesquisas, “academicismo” dos pesquisadores e o descompromisso destes com temas sociais e políticos. São apresentadas denúncias de cooptação determinadas pelas condições históricas e estruturais da sociedade brasileira que ocorrem por meio dos financiamentos da pesquisa, no entanto sem sugestões de enfrentamento a esse caso.

---

<sup>33</sup> Guiomar Namó de Mello é Mestre e Doutora em Educação pela PUC-SP, respectivamente em 1979 e em 1992, tendo uma atuação política voltada para a representação junto ao Governo brasileiro.

### 3.1.4 Estudo de Caso: seu Potencial na Educação (Marli Eliza Dalmazo Afonso de André<sup>34</sup>)

Nesse artigo, Marli André (1984) pouco discute a temática do financiamento da pesquisa e analisa os dilemas enfrentados pelo pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa, recorrendo a Walker (1980) para sugerir que o trabalho com o uso do estudo de caso como método de pesquisa seja desenvolvido em um espaço condensado de tempo e negocie intensamente com os sujeitos do estudo de caso, bem como com os responsáveis por financiar o estudo, identificando as concepções sobre o fenômeno em questão.

### 3.1.5 Pesquisa Educacional em Crise: Ontem, Hoje – que Caminho Tomar? (Oyara Petersen Esteves)

Oyara Petersen Esteves (1984) identifica um fator limitador ao desenvolvimento da pesquisa em educação na universidade: a não existência de verbas orçamentárias, que ocasiona a ausência de locais de trabalho adequados às tarefas do pesquisador e a falta de tempo dentro do expediente de trabalho. Na análise de Esteves (1984, p.4), o senso comum concebe a atividade de pesquisa como um “privilégio de equipes especializadas”, as quais dispõem de financiamento para o desenvolvimento de suas pesquisas e trabalham com modelos estatísticos e tecnológicos sofisticados a fim de obter dados, analisar e interpretar resultados.

### 3.1.6 Pesquisa Educacional: Algumas Reflexões (Maria Laura P. Barbosa Franco)

---

<sup>34</sup> Marli Eliza Dalmazo Afonso de André é professora Titular aposentada da FE/USP e docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP; graduada em Letras pela USP (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973); Mestre em Educação pela PUC-RJ (1976); Doutora em Psicologia da Educação pela *University of Illinois em Urbana-Champaign* (USA) (1978); Pós-doutora pela USP e pela *University of Illinois at Urbana Champaign*, U OF I, Estados Unidos.

Maria Laura P. Barbosa Franco (1984) afirma que as agências financiadoras passaram a estimular pesquisas sobre política educacional no término dos anos 1970, quando o debate sobre a escola e a educação girava em torno da análise de Louis Althusser, que entendia a escola como um aparelho ideológico do Estado em uma sociedade capitalista a serviço dos interesses da classe dominante. No seio desse debate, foram elaboradas críticas à educação, pois tanto a educação quanto a psicologia educacional não eram tidas como indagações relevantes, mas caracterizadas como aparelho ideológico do Estado em uma sociedade que não mudou as relações de trabalho.

Nesse sentido, Franco (1984, p.86) manifesta um posicionamento pessoal e considera que apesar de as verbas públicas para a pesquisa educacional serem escassas e precárias, essas verbas devem ser empregadas na “minimização das desigualdades sociais” em prol de uma sociedade mais justa, a qual compartilha o saber, e não se apropria dele, assim como o faz a classe dominante ao reinterpretar e negligenciar o saber, “os projetos e aspirações da maioria”.

Franco (1984, p.86) alerta que se deve adotar uma visão clara do que se quer pesquisar, o que compreende uma gama teórico-metodológica necessária para os pesquisadores vencerem a pressão institucional, política e financeira a fim de adquirirem uma autonomia maior ao escolher “prioridades, temas, enfoques e métodos”.

Ao assinalar a questão da divulgação dos resultados das pesquisas, Franco (1984, p.87), chama a atenção para o fato de que estas pesquisas são “realizadas por poucos com financiamento público para os quais todos contribuem”, devendo “ser de utilidade pública”. Assim como são divulgados os relatórios de pesquisa elaborados pelos pesquisadores para as instituições financiadoras, os resultados das pesquisas também devem ser publicizados, e não “ficar ‘mofando’” nos “arquivos e prateleiras”, conforme Franco (1984, p.87) verificou em seu estudo. Pelo contrário, Franco (1984, p.87) sugere que os relatórios de pesquisa suscitem produtos novos, “democraticamente distribuídos” e colocados à disposição dos que estão fora do meio acadêmico em linguagem compreensível e acessível.

### 3.1.7 Pesquisa Educacional, Políticas Governamentais e o Ensino de 1º Grau (Guiomar Namode Mello)

Na análise de Guiomar Namó de Mello (1985), sobre as contribuições da pesquisa educacional para as políticas governamentais, a pesquisadora reconhece que, com a abertura política na década de 1980, pesquisadores e intelectuais que antes atuavam na pesquisa e no trabalho foram transferidos para a gestão do sistema de ensino, gerando uma articulação nova entre pesquisa e políticas governamentais. Porém, os recursos que seriam destinados à expansão e ao aperfeiçoamento da máquina de ensino foram desviados para “corrigir distorções geradas pelo próprio abandono do ensino” (MELLO, 1985, p.28), como o MOBREAL. Alternativas que resolveriam o problema do ensino fora dele foram criadas, dentre as quais estão a educação não formal ou a educação popular e a pré-escola, o que, na verdade, não é tarefa de um só governo e de uma única geração de educadores, demandando recursos e tempo.

Torna-se interessante notar a percepção de Mello (1985, p.28) no que tange à descontinuidade das políticas ao ressaltar que a história ensina que “as soluções rápidas e improvisadas em geral desorganizam e desarticulam o que existe e não se sustentam quando muda o grupo político que lhes dá sustentação”. Mello (1985, p.29) destaca que se exige vontade política para definir onde empregar os recursos com prioridade e voltar a integrar função e concepção da função social da educação com teoria e pesquisa educacional, pois a educação deve estar a serviço da formação para o exercício da cidadania, constituindo-se em um instrumento indispensável à sociedade democrática e supondo “uma escola unitária e de caráter nacional” na base do sistema educacional, não se referindo apenas ao local ou regional.

Assim, a função social da escola tentaria resguardar e preservar o ensino, a transmissão e a socialização do saber, não sendo substituída por instituições que cumpririam tarefas sociais e assistenciais, pensando a gestão democrática e articulando a escola com ações sociais, sendo impossível separar o saber da ideologia. Na visão de Mello (1985, p.29), o poder político tem como obrigação “zelar para que o sistema de ensino não seja aparelhado por interesses setoriais sejam eles político-eleitorais, partidários, ideológicos ou econômicos”, tendo clareza de que o sistema público de ensino também é um mercado de trabalho, de consumo e de ideias.

A redistribuição dos recursos e a descentralização – conceito administrativo – não significam a democratização por esta ser um processo político relacionado à “participação ampla no poder de decisão” (MELLO, 1985, p.30). O problema de gestão política desafia as políticas governamentais, a pesquisa e a investigação educacional, necessitando, conforme Mello (1985), recuperar a história política e social dos sistemas de ensino, além de se voltar

para dentro da escola e investigar as relações de trabalho. Na educação, Mello (1985) considera que a autonomia está ligada ao compromisso sem manter privilégios e se legitima através do acesso e permanência dos excluídos da/na escola, dificultando a busca de metodologias e formas novas de trabalho para a construção do conhecimento na área da pesquisa educacional.

Desse modo, Mello (1985, p.31) afirma que “a pesquisa pode ser um insumo” relevante às políticas governamentais, subsidiando com “informações objetivas a negociação política que as viabilizará”, visto que a pesquisa não assegura a mudança na qualidade, pois esta depende de “inúmeros fatores” e “a pesquisa em si é muito frágil para garantir transformações”. Todavia, reconhece que a força e a legitimidade estão atreladas à realidade concreta da escola e à prática do professor.

### 3.1.8 A Pesquisa em Educação no Brasil. Conversando sobre Problemas, Perspectivas e Prioridades (Sofia Lerche Vieira<sup>35</sup>)

Sofia Lerche Vieira, em sua discussão sobre os problemas, as perspectivas e as prioridades da pesquisa educacional brasileira, cita M. L. Cetenco (1984 *apud* VIEIRA, 1985) que fez um levantamento dos dados acerca do financiamento, tendo chamado a atenção para o montante de pesquisas financiadas pelo INEP entre 1972 e 1982. Vieira (1985, p.82) levantou que “o INEP financiou 264 pesquisas em Educação”, cujo total representa uma média anual de 24 pesquisas financiadas, estando abaixo da demanda nacional. Talvez esse baixo financiamento de pesquisas possa ser explicado porque as pesquisas nesta área configuram iniciativas individuais sem apoio financeiro institucional, embora 80% delas tenham sido realizadas nas universidades de 1978 a 1983. No entanto, Vieira (1985) afirma que, segundo as análises dos agentes e das agências de financiamento de pesquisa, as universidades demonstram condições frágeis para o desenvolvimento da pesquisa no país.

Nesse sentido, Vieira (1985) questiona os limites e as possibilidades de diálogo entre os pesquisadores e outras instituições de financiamento e de produção da pesquisa, mas não desenvolve tal questionamento e somente aponta que o financiamento atende a interesses

---

<sup>35</sup> Sofia Lerche Vieira é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE; foi professora da UFC, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Nove de Julho (UNINOVE); foi Secretária de Estado do Ceará (2003-2005), Membro do Comitê Assessor da Área de Educação do CNPq (2011-2014) e Secretária de Educação do Município de Aracati-CE (2017); é licenciada em Letras pela UnB; Mestre em Educação pela UFC; Doutora em Educação pela PUC/SP; Pós-Doutora pela *Universidad Nacional de Educacion a Distancia* (UNED), Espanha.



subjetivos, portanto, a obtenção de recursos está fadada à derrota, caso a disputa por mais verbas considere somente os anseios individuais. Assim, Vieira (1985, p.82) critica as dificuldades do pesquisador ao desenvolver as pesquisas, como o isolamento geográfico e o afastamento em relação a quem possui o poder de decisão nacional, haja vista o dado apresentado pela pesquisadora, informando que apenas 40% dos grupos de pesquisa receberam algum tipo de financiamento, ainda que este seja “incerto, esporádico e insuficiente” no Nordeste.

Esse quadro caminha ao encontro do que Vieira (1985, p.83) chama de “estranho ritual de sonegação das informações” na medida em que os órgãos de pesquisa das universidades não definem maneiras adequadas de “disseminação das formações”. De acordo com Vieira (1985, p.83), isso ocorreria por três motivos: porque tais órgãos foram atingidos pela burocratização do sistema; por terem recebido a resposta dos órgãos financeiros de que as agências de fomento não disponibilizam certos dados às universidades; ou pelo apelo à “‘lógica de confiança’ das instituições” quando esses órgãos afirmam que a universidade não se empenhou em divulgar as informações enviadas a ela, no entanto, sem assumir as responsabilidades integralmente.

Nos estudos de Vieira (1985), os diversos mecanismos de seleção e de triagem inviabilizam o acesso às fontes de financiamento da pesquisa, o que leva a indagar os critérios técnicos e políticos praticados, as prioridades elencadas e as decisões acerca da aprovação ou da rejeição dos projetos. Por isso, a proposta de pesquisa encaminhada a uma agência financiadora se torna “um tiro no escuro” (VIEIRA, 1985, p.83), especialmente nos lugares distantes de onde circulam tais informações. Nesse sentido, Vieira (1985) sugere que essas lacunas sejam ocupadas pelas agências financeiras ou por pesquisadores e interessados que reivindicuem técnica e politicamente as informações e os recursos negados à comunidade de pesquisa em Educação no Brasil.

Vieira (1985, p.83) verificou que algumas agências financiadoras começaram um trabalho de “objetivação do quadro da pesquisa educacional no país”; e o Nordeste se tornou a segunda região com maior quantidade de projetos financiados pelo INEP em meados dos anos 1980, embora a questão do financiamento ainda não fosse satisfatória.

Outro dado retomado por Vieira (1985) é o de que 240 pesquisadores em Educação foram contratados no levantamento feito pelo CNPq no Nordeste em 1981, o que compreende aproximadamente a metade da população-alvo, tendo seus projetos financiados pelo INEP. Enquanto o Sudeste recebeu 62% dos recursos do INEP, o Nordeste respondeu por 33% do total de projetos financiados de 1972 a 1982. Isso significa que a pesquisa educacional se

organiza regionalmente da seguinte forma: “Sudeste 42%, Nordeste 34%, Sul 16%, Norte 4% e Centro-Oeste 4%” entre 1978 e 1983, de acordo com o levantamento informado no artigo de Gatti (1984), citado por Vieira (1985, p.83).

Desse modo, Vieira (1985, p.84) conclui que não existem “saídas individuais, isoladas e regionais” que superem os impasses enfrentados pela pesquisa educacional no país e que se deve passar da pesquisa solitária à pesquisa solidária.

### 3.1.9 A Divulgação da Pesquisa Educacional (Pedro Goergen<sup>36</sup>)

Pedro Goergen (1985) analisa a difusão da pesquisa, a carência de recursos e os meios inadequados de publicação, preocupando-se também com a qualidade das pesquisas e a responsabilidade social do pesquisador.

De um lado, Goergen (1985) constata uma quantidade significativa de pesquisas em instituições com melhores condições de recursos humanos e materiais. De outro lado, algumas dificuldades que impactam nas pesquisas, como o despreparo docente ou discente do pesquisador, a sobrecarga de trabalho, as exigências administrativas, a carência de recursos e tradição de pesquisa e a ausência de bibliotecas.

Goergen (1985) assinala que o pesquisador é pressionado pela duração da bolsa ou montante fixo de recursos, os quais não acompanham a inflação, principalmente quando ele está na condição de estudante de programa de pós-graduação, tendo que respeitar os prazos estabelecidos.

Na análise de Goergen (1985), as pesquisas de boa qualidade não são noticiadas devido aos meios de divulgação e a fatores como a carência de recursos, a deficiência de órgãos de publicação e a política editorial, embora haja o esforço do pesquisador. No entanto, ele reconhece o empenho de organizações, tal qual o INEP, em preencher esta lacuna por meio de publicações novas.

A pesquisa indica que há propostas levantadas por Goergen (1985) no sentido de perceber a inadequada publicação das pesquisas e indicar alguma solução, a exemplo da criação de revistas ou do financiamento de edições de livros. Por outro lado, percebe-se que

---

<sup>36</sup> Pedro Laudinor Goergen é professor titular da Universidade de Sorocaba e professor titular (colaborador) da Universidade Estadual de Campinas; graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Imaculada Conceição (1968); Doutor em Filosofia pela *Ludwig Maximilians Universität München* (1975); Pós-doutor na Universidade de Bochum e no Instituto Max Planck da Alemanha.

os órgãos de divulgação apresentam dificuldades de obter informações, visto que as pesquisas publicadas obtêm uma divulgação limitada.

De modo geral, a propagação do conhecimento é restringida ao âmbito universitário, sendo imprescindível que a publicação supere a barreira acadêmica. Para isso, Goergen (1985) afirma que é preciso investir na qualidade da divulgação da pesquisa e no financiamento das investigações; melhorar a pesquisa ao designar recursos para aprimorar a formação de bons pesquisadores, reorientando-os para a realidade sociocultural e educacional; iniciar um planejamento de pesquisa a médio e longo prazos, garantindo continuidade; aprimorar o sistema bibliotecário; otimizar o uso dos recursos; lutar por mais verbas, pelo melhoramento e ampliação da divulgação da pesquisa em três dimensões: dentro da universidade, na rede oficial de ensino e para a população.

Assim, haveria divulgação dentro das instituições de ensino superior; execução de um projeto conjunto entre a universidade e a rede oficial de ensino, estabelecendo uma participação conjunta; e uso dos meios de comunicação mais abrangentes, exercendo o papel de expor o valor da educação.

O autor frisa a questão dos recursos por serem escassos, mal administrados e distribuídos de maneira incorreta pela universidade. Logo, o financiamento carece de ser desburocratizado, ou seja, de lidar com menos formulários, prestações de conta e relatórios que cooperam para um formalismo vazio, segundo Goergen (1985). Por isso, faz-se imprescindível pensar no pesquisador que elabora e no leitor que emprega a pesquisa; no (re)fluxo de informação e conhecimento; nos meios de divulgação; na função formadora e informadora.

### 3.1.10 A Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil (Bernardete Angelina Gatti)

Bernardete Angelina Gatti (1987, p.284), nesse texto em que ela considera a trajetória e o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil dos anos 1930 aos anos 1980, identificou, nas pesquisas analisadas – aproximadamente quinhentos trabalhos dentre dissertações, teses e artigos –, a presença não só da tendência a um pragmatismo imediatista ao selecionar os problemas de pesquisa, bem como de uma preocupação com a aplicabilidade direta, devendo o pesquisador ter cautela quanto à “política de fomento dos órgãos que estimulam e apoiam as pesquisas em educação”.

### 3.1.11 Pesquisa em Educação: Quando se é Específico? (Evaldo Vieira<sup>37</sup>)

Evaldo Vieira (1988) nota que algumas unidades particulares de ensino superior estão abertas aos recursos para pesquisa no momento em que proporcionam algo maior do que somente novas pesquisas, por exemplo. Nesse contexto universitário, o docente pesquisará apenas “se ele próprio descobrir condições para tal” (VIEIRA, 1988, p.57) e o fará não somente por obrigação contratual, mas também para participar de projetos patrocinados pelas demais instituições e cooperar com sua experiência. Por isso, Vieira (1988) ressalta que se torna proveitoso o acesso ampliado às conclusões de pesquisas realizadas dentro e fora da universidade e destaca que uma atenção especial deve ser dispensada ao ingresso do estudante na pós-graduação e à distribuição de bolsas de estudo.

## 3.2 **Análise dos Artigos Publicados nos Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Cadernos de Pesquisa* nos Anos 1990**

O presente item destaca seis artigos publicizados pela *RBEP* e pelo *CP* especialmente na década de 1990, os quais são apresentados em ordem cronológica de publicação. Tais artigos se referem ao financiamento, de modo breve ou mais aprofundado, o que explica um detalhamento maior ou menor, ao tratarem de temas como o planejamento de pesquisas qualitativas em educação; as tendências, necessidades e desafios da pesquisa educacional; a produção recente na área; os desafios e as propostas das políticas educacionais no Brasil; e o debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação.

---

<sup>37</sup> Evaldo Amaro Vieira é professor aposentado da USP; graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela PUC-SP (1968), em Letras pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1973) e em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1974); Especialista em Sociologia e Filosofia Jurídicas, em História das Idéias Políticas e em Direito Comparado pela Faculdade de Direito da USP; Mestre em Ciências pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1971); Doutor em Ciência Política pela USP (1975); livre-docência pela FE/UNICAMP (1982).

### 3.2.1 O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação (Alda Judith Alves)

Ao analisar o planejamento de pesquisas qualitativas em Educação, Alda Judith Alves (1991) comenta rapidamente que durante a elaboração do projeto de pesquisa, cabem as funções de orientar o trabalho do pesquisador e julgar se o estudo almejado é relevante e viável por meio de cursos de pós-graduação e de agências financiadoras.

### 3.2.2 Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, Necessidades e Desafios (Jacques Velloso<sup>38</sup>)

Nesse artigo, Jacques Velloso (1992) afirma, com base em análises de Ernesto Schiefelbein (1990) e S. Vior (1990) que as estratégias de desenvolvimento desafiam o avanço da pesquisa educacional, o qual muda com o passar do tempo, da mesma forma que a dotação de fundos nacionais de apoio à pesquisa em diversas áreas do conhecimento se modifica. Tais alterações também ocorrem na pesquisa educacional em países como Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Venezuela, nos quais o financiamento dos projetos de pesquisa se dá por meio do mérito e da avaliação dos pares (SCHIEFELBEIN, 1990; VIOR, 1990 *apud* VELLOSO, 1992).

No Brasil, a pesquisa educacional foi beneficiada pela formação de pesquisadores fora do país na década de 1960 e pelo fortalecimento dos centros de pesquisa nos anos 1970, os quais foram implantados em programas de mestrado e doutorado que obtiveram um desenvolvimento considerável (VELLOSO, 1992). Parte relevante da pesquisa educacional é desempenhada na universidade, porém tem sua eficácia limitada diante das barreiras burocráticas, assim como também é limitada a formação local de pesquisadores na universidade (VELLOSO, 1992). Mais objetivamente acerca do financiamento para a pesquisa, Velloso (1992, p.13) afirma que

---

<sup>38</sup> Jacques Rocha Velloso foi professor titular de Economia da Educação da UnB, membro do Conselho Nacional de Educação; Professor Visitante da *Stanford University*; Professor titular do Centro de Pesquisa e Pós Graduação Sobre América Latina e Caribe; atualmente é Professor Emérito da UnB e pesquisador colaborador da FE/UnB; é graduado em Ciências Políticas e Sociais pela PUC/RJ (1965); Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade de Louvain (1969); Mestre em Economia pela *Stanford University* (1973); Doutor em Educação também pela *Stanford University* (1975); Pós-Doutor pela *Florida State University*.

Os recursos financeiros provêm de várias fontes, desde o Estado a agências financiadoras; a contrapartida da universidade tende a representar uma diminuta parcela dos recursos alocados a projetos. São vários os problemas relativos ao financiamento. No que se refere a recursos governamentais, o maior problema talvez seja o da instabilidade na destinação de verbas, devido a mudanças constantes nas políticas públicas, aliado ao prazo do financiamento dos projetos, geralmente restrito a um ano. As atividades de pesquisa são assim vulneráveis a mudanças no contexto sociopolítico e econômico, o que afeta a estabilidade das equipes constituídas ou que se constituem. Por fim, o gradual achatamento dos salários reais dos docentes, generalizado na região, vem exercendo efeito danoso à continuidade dos grupos de pesquisa.

Nesse cenário, Velloso (1992) afirma que alguns centros de pesquisa independentes se fortaleceram nos anos 1960 como instituições sem fins lucrativos, não ligadas diretamente à universidade e agrupados na categoria de organizações não governamentais (ONG), abrigando um número significativo de pesquisadores em Educação e compondo grupos estáveis de pesquisa interdisciplinar.

Segundo Velloso (1992), o financiamento desses centros de pesquisa é oriundo, principalmente, de agências estrangeiras, fundações e organizações internacionais. No entanto, a dependência dessas agências que canalizam “seus recursos para sua própria agenda de temas prioritários de pesquisa” (VELLOSO, 1992, p.13) modifica o conhecimento e a construção teórica, tendo como consequência o abandono de certos assuntos pesquisados antes de alcançar “níveis adequados de acumulação e difusão dos resultados”.

Assim como Vieira (1985), Velloso, (1992) afirma que o avanço da pesquisa educacional e do conhecimento depende do aumento das relações de intercâmbio por meio de eventos, como congressos, seminários e encontros, na área da Educação, e de troca de informação entre os pesquisadores, avançando na diversificação das temáticas de estudo e tentando superar os efeitos da crise econômica.

Ao encontro dessa troca entre pesquisadores e instituições, Velloso (1992) nota que aumentou o número de associações profissionais de Educação na América Latina, as quais se configuram como uma via de mão dupla na medida em que atuam como produto e contribuição para consolidar as atividades de pesquisa ao mesmo tempo. Assim, de acordo com Velloso (1992), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi fundada no término da década de 1970, tendo seu desenvolvimento facilitado por meio da presença de pesquisadores brasileiros em universidades e pelo apoio financeiro governamental, apesar de a ANPEd manter uma independência perante o Estado.

No que tange aos desafios e necessidades da pesquisa educacional, Velloso (1992, p.14) destaca como central, a escassez de recursos financeiros que atingem fundos e agências

nacionais em função das restrições no orçamento público a médio e curto prazo, ainda que haja “condições favoráveis nas negociações da dívida externa”, elevando a “competição por recursos, afetando a destinação de verbas” para educação e pesquisa. Mesmo que a educação não seja uma preocupação central no país, institucionalmente, Velloso (1992, p.14) afirma que é necessário assegurar “formas e níveis adequados de financiamento” para a pesquisa educacional, a fim de solidificar uma comunidade acadêmica articulada, bem como assegurar a continuidade de grupos de pesquisa e de instituições. Nesse sentido, novamente, considerando a importância do fortalecimento da “capacidade institucional” (VELLOSO, 1992, p.18), as atividades de pesquisa precisam ser apoiadas financeiramente pela estabilidade e flexibilidade a fim de obterem êxito.

Antes, as agências internacionais de financiamento da pesquisa contribuíram com o desenvolvimento dos centros de pesquisa. Posteriormente, de acordo com a análise de Velloso (1992, p.18), essas agências estabeleceriam uma agenda com temas priorizados, considerando que

(...) a concessão de financiamento segundo a qualidade de cada projeto (e/ou das respectivas instituições) resulta num potencial de crescimento muito maior da pesquisa na região e, portanto, da própria capacidade de tratamento futuro dos temas que venham a interessar a seus eventuais patrocinadores. Além disso, o provimento de meios financeiros adequados para que os pesquisadores persigam seus interesses acadêmicos próprios é um dos primeiros requisitos para o fortalecimento da pesquisa na região.

Segundo Velloso (1992, p.18), uma alternativa que renderia “bons resultados” seria a cooperação com associações novas de pesquisadores, valendo-se de recursos iniciais. Desse modo, situação semelhante aconteceria com a criação de novas revistas científicas quando “um número com bom padrão acadêmico for publicado pelos pesquisadores”, pois os próximos poderiam ser apoiados pelas agências financiadoras que utilizam recursos modestos, embora apresentem um “impacto considerável”. Se por um lado a instalação de redes de informação requer uma quantia substancial, por outro o aumento e a melhoria das existentes gasta menos e fortaleceria a construção do conhecimento na América Latina (VELLOSO, 1992).

Portanto, para Velloso (1992), a estabilidade do financiamento pode ser alcançada ao estabelecer e consolidar fundos ou agências nacionais de apoio à pesquisa, diminuindo a dependência de recursos externos, bem como estabelecendo e fortalecendo a pesquisa.

### 3.2.3 A Produção Recente na Área da Educação (Silke Weber<sup>39</sup>)

Nesse texto, Silke Weber (1992) comenta brevemente sobre a gratuidade e o financiamento da universidade pública, a qual elevou os gastos com a educação no Brasil em meados da década de 1980. Porém, sinaliza que a pesquisa científica nas universidades públicas não poderá ser sustentada com os recursos disponíveis, pois os indicadores de custo aumentam conforme a natureza das atividades desempenhadas. Assim, Weber (1992, p.27) destaca que os custos representam as diversas funções desenvolvidas pelas instituições ao formar “quadros de alto nível, na promoção da pesquisa e no desenvolvimento da tecnologia nacional”.

### 3.2.4 Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas (Osmar Fávero<sup>40</sup>, José Silverio Baia Horta<sup>41</sup> e Gaudêncio Frigotto<sup>42</sup>)

---

<sup>39</sup> Silke Weber foi Secretária de Educação do Estado de Pernambuco (1987/1990 e 1995/1998); integrante do Conselho Nacional de Educação (1996 a 2001); membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2003), do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da Secretaria de Educação de Pernambuco, do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior e da Comissão Técnica de Avaliação e de Acompanhamento (CTAA) do INEP, Ministério da Educação (2007/2011); Secretária de Educação de Pernambuco da Secretaria de Educação e Esportes; Coordenadora da Câmara Temática Política Pública de Educação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social de Pernambuco; desenvolveu programas de pós-doutoramento nas Universidades de Bremen, de Paris V e na *London School of Economics and Political Sciences* (LSE); é professora emérita da UFPE e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE; graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife; Especialista em *Planification de L'education*; Mestre em *Psicossociologie* pela *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales*, EHESS, França; Doutora em Sociologia pela *Université René Descartes* (1972); Pós-Doutora pela *Universität Bremen*, UNI BREMEM, Alemanha.

<sup>40</sup> Osmar Fávero participou de Treinamento de Assentados em Projetos de Colonização e Reforma Agrária no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; coordenou o Movimento de Educação de Base e participou do Treinamento de Pessoal para ministrar cursos de educação de base; é Professor Emérito da UFF, atuando como professor colaborador permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade; licenciado em Matemática pela UFRJ (1970); Mestre em Educação pela PUC-RJ (1973); Doutor em Filosofia da Educação pela PUC-SP (1984).

<sup>41</sup> José Silverio Baia Horta é Professor Titular aposentado da UFRJ; foi Membro do Conselho técnico Científico da CAPES (CTC); Consultor e Assessor Técnico na área de Teleducação do Ministério da Educação; é graduado em Pedagogia (1970) e em Filosofia (1975) e Mestre em Educação pela PUC-RJ; Doutor em Educação - *Doctorat d Etat* - pela *Université Paris-Descartes* (1985).

<sup>42</sup> Gaudencio Frigotto é professor adjunto da UERJ e professor Titular em Economia Política da Educação aposentado na UFF; pesquisador AI - Sênior do CNPq. Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, CAPES e FAPERJ, onde prossegue como consultor *ad hoc*. Coordenador do Grupo CNPQ - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE); Graduado e Bacharel em Filosofia e em Pedagogia pela hoje UNIJUI-RS, respectivamente em 1971 e 1973; Mestre em Administração de Sistemas Educacionais pela FGV-RJ (1977); Doutor em Educação: História, Política, Sociedade - pela PUC-SP (1983).



Osmar Fávero, José Silverio Baia Horta e Gaudêncio Frigotto (1992) avaliam que as universidades federais vivem uma crise financeira e política sem precedentes a comprometer a capacidade de pesquisa, pois a estrutura departamental encontra-se esgotada e as propostas envelheceram, embora mantenham cursos de pós-graduação excelentes. Diante disso, Fávero, Horta e Frigotto (1992, p.10) percebem os dois lados da privatização por meio de financiamentos públicos generosos a instituições privadas e do “estrangulamento das verbas” para atrelar os institutos e os centros de pesquisa à “modernização tecnológica empresarial”.

### 3.2.5 A Pesquisa em Educação no Brasil (Maria Malta Campos<sup>43</sup> e Osmar Fávero)

Neste artigo, Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994) investigam o financiamento para a pós-graduação, bem como a produção e a disseminação de resultados de pesquisa. Segundo os estudos de Campos e Fávero (1994, p.6), o financiamento da pesquisa no Brasil ocorre por meio de quatro agências federais – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) subordinados ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligados ao Ministério da Educação –, abarcando “recursos para bolsas de pós-graduação e de complementação salarial para docentes e apoio direito a projetos de pesquisa”; por fundações estaduais de apoio à pesquisa; e por agências internacionais atuantes no país.

Uma área da Educação, os programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, cresceu e foi apoiada por uma linha de financiamento específica, tendo se beneficiado dos recursos repassados pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Subprograma Educação para a Ciência (PADCT/SPEC). Campos e Fávero (1994) destacam que a constituição do Ensino de Ciências e Matemática como uma área de conhecimento permite que os programas de pós-graduação possam ser criados institucionalmente, independente das Faculdades de Educação. Situação semelhante ocorre

---

<sup>43</sup> Maria Machado Malta Campos é professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo da PUC-SP, presidente da diretoria colegiada da ONG - Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas; foi presidente da ANPEd; é graduada em Pedagogia pela PUC-SP (1961); Doutora em Ciências Sociais pela USP (1982); Pós-doutora pela Universidade de Stanford e pela Universidade de Londres.

com os mestrados em Educação Tecnológica, no entanto não são explorados por Campos e Fávero (1994).

Por meio de avaliações bienais realizadas pela CAPES em conjunto com representantes da comunidade científica, Campos e Fávero (1994, p.8) verificaram que um sistema nacional de avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, de mestrado e doutorado, examina a documentação e a “produção dos programas e visitas *in loco*”, entrevistando docentes (estrangeiros ou não) e discentes. Dessa forma, os conceitos atribuídos aos programas avaliados embasam “a definição de critérios na fixação de cotas de bolsas e de repasse de recursos federais” (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.8).

Campos e Fávero (1994) destacam em suas análises que o trabalho em equipe e a formação de pesquisadores novos sofrem com algumas dificuldades comuns às Ciências Humanas e inerentes à organização dos programas de pós-graduação. Dentre essas dificuldades, Campos e Fávero (1994, p.9) identificam a carência de “linhas de pesquisa claramente definidas e consolidadas”, os temas dispersos, o valor baixo e a irregularidade das bolsas, as condições de funcionamento - a exemplo da “infra-estrutura de apoio à pesquisa”.

Há dois tipos de instituições que desenvolvem pesquisas, segundo Campos e Fávero (1994), as instituições não vinculadas às universidades, como Fundação Joaquim Nabuco, Fundação João Pinheiro, Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), Fundação Carlos Chagas e as instituições de pesquisa ligadas a Organizações Não Governamentais (ONG), sobretudo nos anos 1980, tais como Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), Federação de Assistência Social e Educacional (FASE), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Centro Luís Freire e Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC). Alguns desses centros receberam uma quantidade significativa de recursos oriunda de agências internacionais de financiamento por desenvolverem trabalhos definidos, com um perfil claro (GATTI, 1983 *apud* CAMPOS; FÁVERO, 1994). Outras instituições de pesquisa criadas fora do espaço institucional da universidade, também, receberam financiamento mesmo sem estarem ligados a programas de pós-graduação (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

Sobre as agências, Campos e Fávero (1994, p.9) informam que as principais agências de apoio aos programas de pós-graduação são federais, tais como “o CNPq, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, e a CAPES, fundação subordinada ao Ministério da Educação”. Essas agências financiam bolsas de mestrado e doutorado por meio de cotas definidas para os programas, conforme a demanda e a avaliação realizada pela CAPES. Tais bolsas são desmembradas em duas modalidades: uma social para estudantes em geral e outra

para o aperfeiçoamento de docentes nas universidades federais por meio do Programa de Incentivo à Capacitação Docente (PICD).

Embora não houvesse bolsa para a maioria dos pós-graduandos, segundo a tabela quatro publicada, em 1991, no documento intitulado "Educação: Situação e Plano de Ação para 1993" e elaborado pelo Comitê de Educação do CNPq, apresentada por Campos e Fávero (1994, p.10), a parcela dos que conseguiam as bolsas se deparava com obstáculos à manutenção de suas atividades em função da inflação, da crise econômica, dos atrasos frequentes no pagamento e da ameaça de corte. Consequentemente, esse cenário faz com que os pós-graduandos não se dediquem somente à pós-graduação.

Além das bolsas aos pós-graduandos, a CAPES disponibiliza recursos aos programas a fim de financiar a participação de docentes externos à instituição em bancas de mestrado e doutorado, bem como em atividades curriculares complementares, a exemplo de palestras e debates (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

O Subprograma Educação para a Ciência (SPEC), com sede na CAPES, na subárea de Ensino de Ciências e Matemática, oferece bolsas de estudo dentro e fora do país, financia pesquisas, programas de treinamento docente no ensino básico e secundário, e atividades de divulgação, tendo repassado 22 milhões de dólares entre 1983 e 1990, segundo Carvalho (1993 *apud* CAMPOS; FÁVERO, 1994).

O CNPq e a CAPES apoiam cursos e pesquisas em forma de estágio em programa de pós-graduação no exterior pelo período de um ano e estágios de pós-doutoramento dentro e fora do Brasil durante dois anos. Esses órgãos de fomento também financiam bolsas de estudo para mestrado e doutorado fora do país, apesar de as bolsas de mestrado serem desencorajadas por ambas as agências em função da priorização das bolsas de doutorado na modalidade "sanduíche" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.10). Outra modalidade de bolsa é a que presta suporte a pesquisadores formados – com o título de doutor – e atuantes em universidades e centros de pesquisa a fim de complementar o salário ao longo do desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

Mais uma modalidade de bolsa oferecida pelas duas instituições são as bolsas de iniciação científica destinadas a estudantes da graduação – tendo sua oferta crescido, segundo a CAPES, conforme Campos e Fávero (1994, p.10) – e de especialização a recém-formados atuantes “em pesquisas coordenadas por pesquisadores mais experientes”. Ainda há bolsas de apoio técnico voltadas para trabalhadores de instituições que lidam com laboratórios e projetos de pesquisa.

No que diz respeito ao fomento das atividades dos pesquisadores experientes, os quais orientam grupos de estudantes, a CAPES concedeu doze bolsas, no período em que a autora redigiu este artigo, por meio do Programa Especial de Treinamento (PET), tendo alocado 2.300 bolsas a 237 grupos, sobretudo nas áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas. No entanto, a oferta de fomento é pequena para a área de Educação, a qual recebe financiamento de suas pesquisas pelo INEP "na forma de dotações a projetos individuais ou de grupos de pesquisadores" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.11). Já o CNPq é responsável pelo financiamento de pesquisas de todas as demais áreas do conhecimento, também "na forma de dotações", descrita anteriormente (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.11).

Os financiamentos institucionais de valores elevados em todas as áreas são subsidiados pela FINEP, sendo uma agência nacional, ligada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, e apoiada pelo desenvolvimento tecnológico das empresas (CAMPOS; FÁVERO, 1994). As três agências – CNPq, INEP e CAPES – foram reunidas com a criação do Programa Integrado de Educação (PIE) e por meio da participação da ANPED na redução de recursos para o desenvolvimento científico e tecnológico na década de 1980, embora a ANPED continuasse a ter suas atividades apoiadas pela FINEP (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

Nos anos de 1979 a 1984, de acordo com as informações de Campos e Fávero (1994, p.11), o PIE financiou "37 projetos de pesquisa no País, eventos e um Programa de Intercâmbio entre instituições de pesquisa educacional". Nos anos de 1986 a 1989, período da "crise no sistema [brasileiro] de ciência e tecnologia", (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.11), o PIE teve continuidade por meio do Programa Integrado "Educação e Sociedade" (PIES), apoiando 26 projetos, dentro os quais estão pesquisas, publicações, eventos e iniciativas, como as de Cultura.

Essa diminuição orçamentária fez com que a FINEP concentrasse esforços apenas em duas linhas de trabalho na Educação: uma denominada "política sociais municipais" e outra "educação para o setor produtivo", a qual obteve prioridade (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.11). Tal crise econômica, aliada à contenção de despesas do governo federal, gerou redução das linhas de fomento do CNPq e da FINEP, especialmente em 1992 e 1993 (CAMPOS; FÁVERO, 1994). Ainda assim, pela tabela de "recursos destinados à linha de fomento do CNPq", conforme Campos (1993 *apud* CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.11), a Educação recebeu cerca de 1% do total e de 10% no conjunto das Ciências Humanas e Sociais de 1987 a 1990. Nesse sentido, Campos e Fávero (1994) comentam que, embora a participação das Ciências Humanas e Sociais tenha diminuído se comparada à participação das demais áreas no recebimento de subsídios financeiros, o financiamento da área do conhecimento em

Educação foi significativo considerando o total de fomento recebido pela área de Ciências Humanas e Sociais à época.

Nesse mesmo período, Campos e Fávero (1994, p.11) ressaltam o auxílio à pesquisa em forma de "financiamento das despesas diretas" por meio de projetos de investigação e através da aquisição de material permanente e gastos de custeio. Campos e Fávero (1994, p.11) reconhecem que os valores desse financiamento são baixos; que há a predominância de projetos de pesquisa modestos e em geral individuais – pouco abrangentes e de duração curta –; e que os "projetos integrados" – compostos por diversas modalidades de bolsas e auxílios ao longo de três anos – foram prejudicados pela crise econômico-financeira e político-administrativa.

No que diz respeito ao financiamento das pesquisas educacionais, pelo INEP, além de o financiamento movimentar pouco recurso para "serviços de documentação educacional, eventos, edições e disseminação de informações" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.12), tal suporte se fragmentou e foi suspenso em função dos obstáculos colocados pela burocracia institucional à liberação das verbas. Destaca-se que o INEP se configura, segundo Campos e Fávero (1994), como a única agência dedicada somente à pesquisa e documentação educacionais, estando próxima da comunidade científica da Educação, tendo defendido tal comunidade até de ser extinta, e sugerindo revisão da política de atuação.

No que se refere às fundações estaduais de amparo à pesquisa, apenas nove funcionam regularmente em 1992. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) foi a única que recebeu os recursos orçamentários em dia e destinados em lei, conforme o "Jornal Ciência Hoje" (CAMPOS; FÁVERO, 1994), publicado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e que supriu as falhas deixadas pela crise das agências federais ao lado das universidades e centros de pesquisa paulistas. Por sua vez, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) destinou em torno de dois milhões de dólares à Educação de 1989 a 1992, tendo apoiado 167 propostas e fornecido auxílio a "praticamente todas as universidades do estado" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.12).

Boa parte das agências internacionais destina recursos a instituições governamentais e, principalmente, a programas de ação por meio de ONG atuantes em projetos de educação popular; daí a relevância de tais fontes de financiamento internacional no apoio à pesquisa em educação, de acordo com Campos e Fávero (1994). Outras agências de fomento à pesquisa apoiam "programas de intervenção e de pesquisa" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.12), os quais estabelecem a intervenção juntamente com a avaliação, a exemplo da "Fundação Ford,

Fundação Van Leer, UNICEF, OEA, Banco Mundial" e "Fundação Vitae" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.12):

A Fundação Ford apoiou, no início dos anos 70, a organização de duas instituições privadas de pesquisa: o CEBRAP (Centro Brasileiro Análise e Planejamento) e o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, ambas em São Paulo. Suas prioridades têm variado desde os anos 70, repassando recursos para programas de pesquisa sobre relações de gênero e raça, projetos de ação na área de educação popular, de pesquisa-ação no campo da educação infantil e, nos últimos anos, um grande projeto de pesquisa sobre ensino superior.

O Banco Mundial sempre associa aos financiamentos para planos governamentais a obrigatoriedade de uma avaliação por instituição independente, o que tem originado pesquisas importantes sobre educação rural e educação básica, como a que se encontra em andamento na Fundação Carlos Chagas, que prevê um acompanhamento longitudinal de amostra de alunos incluídos em projetos de reforma educacional implantados no estado de São Paulo.

O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) tem promovido estudos, encontros e publicações na área de atendimento à infância e adolescência, e divulgado, em conjunto com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tabulações censitárias especiais de grande importância para a investigação nesse campo. (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.12-13)

Assim, a diferença entre as ações das agências internacionais e das nacionais está na "concentração de recursos significativos em instituições selecionadas" em longo prazo e no apoio aos temas delimitados com base nas políticas internas (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.13). Além disso, certas agências internacionais adotam normas mais flexíveis para lidar com os recursos, controlando interna, técnica e rigorosamente mais o processo de execução dos projetos do que as próprias instituições brasileiras (GATTI, 1993 *apud* CAMPOS; FÁVERO, 1994).

As dificuldades de infraestrutura e financiamento para projetos de pesquisa de escala maior fizeram com que estudos de caso com caráter exploratório correspondendo à metade das 3.281 dissertações e teses defendidas de 1982 a 1991, segundo um levantamento realizado por Warde (1993 *apud* CAMPOS; FÁVERO, 1994), e metodologia qualitativa fossem favorecidos no atendimento de recursos.

Embora tivesse havido não só um aumento significativo da produção editorial, como periódicos e livros, especialmente após o retorno da tradução de textos estrangeiros para a língua portuguesa, bem como da quantidade de títulos, coleções e editoras novas, retomando "uma programação editorial ampla e de bom nível" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.14), nas últimas décadas, tal produção se beneficiou do pouco financiamento oficial. A exemplo disso, poucos livros foram lançados na Educação e alguns periódicos tradicionais de abrangência nacional receberam subvenções de agências, dentre as quais estão CNPq, FINEP, INEP e FAPESP, que cobriam, parcialmente, os custos das publicações.

As universidades e os centros de pesquisa se esforçam para instituir uma comunicação maior com os grupos de educadores, o público mais amplo e os órgãos públicos. No caso de tais órgãos, as agências internacionais financiadoras de seus projetos pressionam para que tal aproximação ocorra e requerem "a assessoria de especialistas na implantação e avaliação dos programas apoiados" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.14). Também são firmados convênios entre universidades públicas ou privadas e secretarias de educação destinados a "programas de atualização e treinamento de professores de escolas elementares e secundárias" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.14).

Campos e Fávero (1994) assinalam algumas questões atuais e algumas perspectivas em torno do financiamento. Ao afirmarem que houve um recuo no destino de recursos governamentais para a ciência e a tecnologia no Brasil, os autores reconhecem que avançou a luta em prol do retorno dos patamares atingidos anteriormente à crise e que cresceu a resistência ao desmonte dos órgãos governamentais centrais, iniciativa proposta no lugar do debate acerca do aprimoramento da sistemática de financiamento escolhida pelas agências (CAMPOS; FÁVERO, 1994). Nesse processo de desmonte, "os financiamentos a projetos integrados de pesquisa no CNPq e o apoio aos estágios de intercâmbio entre pesquisadores" (CAMPOS; FÁVERO, 1994, p.15) são exemplos de iniciativas de algumas agências que foram suspensas, embora houvesse consenso a respeito dos diagnósticos de tais inovações.

No que diz respeito aos centros independentes de pesquisa, Campos e Fávero (1994) comentam que tais instituições dependem menos das agências brasileiras de financiamento, o que não ocorre com os programas de pós-graduação, e, com isso, se protegem mais das consequências da crise do Estado brasileiro. Como um dos pontos propostos para o debate sobre a sistemática de financiamento, Campos e Fávero (1994, p.16) sugerem que para interferir nos "problemas como dispersão temática, fragilidade teórica e metodológica, descontinuidade nas linhas de pesquisa", é imprescindível "uma ação indutiva sobre a área" a fim de que as agências não se restrinjam a reagir mediante demandas espontâneas com "características imaturas". Nesse sentido, a FAPESP e o CNPq, dentre outras agências, adotaram linhas de financiamento em torno de uma demanda definida, cooperando com o estabelecimento de equipes de pesquisa interdisciplinares e interinstitucionais (CAMPOS; FÁVERO, 1994). Diante disso, Campos e Fávero (1994) esperam que a FINEP e o INEP atuem de modo semelhante.

Tedesco (1980), citado por Campos e Fávero (1994), alerta que essas restrições orçamentárias e a competição pelos recursos se prolongam e alcançam as condições de trabalho nas universidades e centros de pesquisa. Todavia, os núcleos e instituições que

dispõem de mais autonomia de ação, tanto públicos quanto privados, em locais desenvolvidos, asseguram condições mais favoráveis ao trabalho com mais qualidade e abrangência maior. Logo, o desafio colocado para o futuro da pesquisa educacional brasileira e para o papel a ser assumido por ela na transformação da realidade envolve a assessoria e o apoio financeiro no sentido de fortalecer os centros mais consolidados ao assegurar a ampliação de suas esferas pelo país e a aproximação de suas prioridades, ou seja, da resolução de problemas urgentes que afetam a sociedade brasileira (CAMPOS; FÁVERO, 1994).

### 3.2.6 O Debate Atual sobre os Paradigmas de Pesquisa em Educação (Alda Judith Alves-Mazzotti<sup>44</sup>)

Somente ao final deste artigo, Alda Judith Alves-Mazzotti (1996) comenta um pouco sobre o financiamento da pesquisa. Ela considera que a discussão em torno dos paradigmas está relacionada à contribuição destes às lutas por hegemonia metodológica. Esta se refere à conquista de um espaço maior em revistas especializadas, a uma parte maior nos financiamentos para a pesquisa e a mais vaga nas instituições acadêmicas.

### 3.3 **Análise Geral acerca dos Artigos Publicados nos Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa* nas Décadas de 1980 e 1990**

A leitura dos artigos permitiu perceber de que forma a temática do financiamento foi tratada ao longo dessas duas décadas, em qual delas esse assunto foi mais discutido e em qual periódico o artigo foi publicado, a ligação dos pesquisadores com fundações, empresas estatais de economia mista, universidades, órgãos públicos, organismos internacionais, secretarias de educação, dentre outros – conforme o Apêndice B –, visto que, assim como as publicações da *RBEP*, os

---

<sup>44</sup> Alda Judith Alves Mazzotti é professora emérita da UFRJ (aposentada) e da Universidade Estácio de Sá e professora titular da área de Psicologia da Educação nessas mesmas universidades; graduada em Pedagogia pela antiga Universidade do Brasil – atual UFRJ – (1960) e em Psicologia pela UFRJ (1976); Mestre em Educação pela UFRJ (1976); Doutora em Psicologia Educacional pela *New York University* (1983).



(...) editoriais e outras matérias sobre os programas e prioridades do Inep, em vários momentos de sua trajetória, refletem uma das finalidades claramente detectável na política editorial do periódico estudado, ou seja, o objetivo de divulgar os programas, realizações e pensamentos do Inep. É provável que muitos desses trabalhos sem autoria explícita tenham sido produzidos pelos próprios diretores do Inep ou seus auxiliares diretos, muitos dos quais se incluem entre os autores mais produtivos encontrados na pesquisa ora relatada.

Os 25 autores mais produtivos possuem características peculiares, tais como: são diretores ou altos funcionários do Inep, possivelmente membros do corpo editorial do periódico, ou são pesquisadores e cientistas eminentes da área educacional ou de outros campos de conhecimento (ALVARENGA, 2000, p.251)

Já os pesquisadores que escreveram artigos, nos anos 1980 e 1990, nos periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa* possuem relação e/ou vínculo institucional com fundações e empresa estatal de economia mista, tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Carlos Chagas (FCC) e Refinaria Duque de Caxias (REDUC); estão ligados a órgão público, como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC); ligados a Universidades, dentre as quais estão Fundação Getúlio Vargas (FGV-Rio de Janeiro), Instituto de Ensino Superior Albert Einstein (IESAE), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Pontifícia Universidade Católica (PUC-São Paulo e Rio de Janeiro), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-graduação em Economia (PIMES) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Faculdade de Educação (FE) e Coordenação dos Programas de Pós-graduação de Engenharia (COPPE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Sorocaba, Universidade de Brasília (UnB); ligados a organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Organização das Nações Unidas (ONU); e ligados a Secretarias de Educação, assim como a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), ambas de São Paulo. Além desses pesquisadores, três não informaram a qual instituição estão vinculados.

Os artigos publicados por esses pesquisadores nos periódicos possibilitaram uma aproximação significativa dos debates sobre o financiamento da educação. Com especial atenção para as questões do financiamento da pesquisa educacional, foram levantados trinta e um artigos, cujo aspecto principal era informar no título, no resumo ou nas palavras-chave um descritor semanticamente voltado para “pesquisa educacional” e “pesquisa em educação”.

Nesse material empírico identificado, apenas dezessete artigos foram apresentados por tratarem do financiamento da pesquisa educacional.

Nesse sentido, alguns estudos destacam somente o debate sobre a pesquisa em educação, considerando aspectos voltados para a questão teórico-metodológica da pesquisa educacional. De modo geral, os artigos que trazem contribuições para pensar o financiamento da pesquisa educacional analisam a situação do financiamento das pesquisas em educação naquela época, destacando aspectos como o percentual de financiamento entre os programas de pós-graduação das diferentes regiões do país, o número de bolsas de mestrado e de doutorado, e sua relação com as agências de financiamento.

Ao mapear os recursos destinados à pesquisa educacional nas décadas de 1980 e 1990, os pesquisadores não discutem políticas científicas de fomento à pesquisa, mas eles descrevem o financiamento, destacando números de bolsas, tipos de bolsas e vínculo com a instituição, o que leva a considerar que o financiamento é descrito no seu formato, no final do processo, e não nos preceitos e princípios da política científica de financiamento.

Para chegar a tal consideração, necessário se fez traçar o prognóstico de órgãos como o INEP, a influência dos estudos de natureza econômica como tendências de pesquisa no momento em que se entendia a educação como investimento, a formação de recursos humanos e a demanda profissional por mais pesquisas e investimentos nessa área, a relação entre as agências financiadoras e a concessão de bolsas de estudo na pós-graduação, as linhas preferenciais de financiamento esquematizadas pelas agências de fomento ou pela política geral de ação do MEC.

Assim, refletiu-se sobre a articulação entre os organismos internacionais e os órgãos públicos que financiam a educação no país, o comprometimento dos rumos do que era estudado e pesquisado; os estímulos dos órgãos financiadores da pesquisa educacional à análise e discussão da política, a escassez de recursos para a pesquisa, a carência de autonomia ao definir temas e métodos de pesquisa, a desvinculação da pesquisa da realidade sócioeducacional brasileira. Essa reflexão contribuiu para identificar como um dos fatores limitadores ao desenvolvimento da pesquisa em educação nas universidades: a baixa disponibilidade de verbas orçamentárias, provocando a dificuldade de se encontrar e manter locais de trabalho em condições adequadas às atividades do pesquisador.

Tais análises também possibilitaram questionar a divulgação dos resultados das pesquisas e os meios inadequados de publicação das mesmas, os quais são pouco difundidos apesar de disporem de financiamento público, motivo que deveria ser essencial para que as

pesquisas dessem um retorno maior à sociedade, o que depende, dentre outros, da vontade política a deliberar onde os recursos serão empregados com prioridade.

Desse modo, outra preocupação recai sobre a qualidade das pesquisas, a responsabilidade social do pesquisador, a deficiência de órgãos de publicação e a política editorial, ainda que os estudos reconheçam o empenho e o comprometimento do pesquisador, tentando romper com a tendência a um pragmatismo imediatista que predominou na escolha dos problemas de pesquisa décadas atrás, seja com a influência da formação de pesquisadores fora do país nos anos 1960, seja pelo fortalecimento dos centros de pesquisa na década de 1970.

Por fim, a investigação acerca do financiamento das pesquisas, sobretudo das que tem como lugar a pós-graduação, envolve a produção e a disseminação de resultados de pesquisa preocupados com determinado projeto de sociedade na luta pela conquista de um espaço maior nas discussões acadêmicas, por significativos recursos destinados à pesquisa e por apoio às instituições universitárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou tecer considerações importantes acerca da educação e da sociedade brasileiras, visando entender a dinâmica em torno da Pesquisa em Educação nos Periódicos *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e *Cadernos de Pesquisa*, por meio da retrospectiva histórica desses periódicos e do levantamento do financiamento da pesquisa em educação nas décadas de 1980 e 1990. A pesquisa aponta o preparo e o aprimoramento da formação do pesquisador como caminho imprescindível, bem como a sua reorientação para perceber a realidade e as especificidades socioculturais e educacionais da sociedade em que se encontra.

Ao adotar o financiamento destinado à Pesquisa em Educação no cenário brasileiro ao longo das décadas de 1980 e 1990 como objeto deste estudo, verificou-se que este período evidencia um rico debate a ser travado em torno dos recursos destinados à pesquisa e das disputas entre as correntes de pensamento.

O mapeamento e a análise dos artigos publicados pelos periódicos educacionais *RBEP* e *CP* demonstram que a temática voltada para o financiamento da pesquisa ligada à pesquisa educacional nos anos mencionados foi pouco investigada pelos pesquisadores da época – conforme os Apêndices A e B. Essa carência levanta uma série de questões que precisam ser bem desenvolvidas. Apesar de não haver uma sessão temática específica sobre financiamento da pesquisa em Educação, foi possível identificar a temática sobre pesquisa educacional em ambos os periódicos, *RBEP* e *CP*.

O exercício de análise no decorrer deste estudo demandou disposição em torno de uma leitura atenta perante a produção selecionada, vinculada à pesquisa educacional e divulgada pelos dois periódicos no período acordado. Tal análise possibilitou identificar a tensão entre perspectivas e abordagens distintas, bem como os obstáculos à autonomia da Universidade por parte de ações intervencionistas do Estado.

A área da Pesquisa em Educação é polissêmica e rica em possibilidades de abordagem. Na dissertação, optou-se pelo trabalho com a temática do financiamento da pesquisa, o qual também poderia ter sido tratado por meio do enfoque teórico e metodológico – tal qual realizam outros pesquisadores do *Episteme*, por exemplo.

Assim, a contribuição do estudo para o campo foi justamente esse exercício de conhecer a produção veiculada pelos dois periódicos educacionais ao longo de duas décadas marcadas pelo fim da ditadura civil-militar e pelo processo de redemocratização por meio do

qual a sociedade brasileira passava; e pelos artigos publicados sobre esse assunto na contemporaneidade.

Diante do cenário que envolveu a pesquisa educacional brasileira no final do século XX, observa-se que a preocupação dos governantes recaiu, quase que exclusivamente, sobre a Educação Básica. O financiamento do Ensino Fundamental foi prioritário em detrimento de outros segmentos e o Ensino Superior, conseqüentemente, não teve suas reivindicações atendidas, tampouco a pesquisa dispôs de uma política pública efetiva. Na Universidade, a pesquisa sofreu influência dos modelos internacionais prescritivos acerca do “como fazer”. No entanto, um pensamento crítico foi observado na maneira como os pesquisadores concebiam o objeto de estudo e tratavam o tema.

Nesse cenário, evidenciou-se a configuração dada pelas reformas internacionais no campo da Educação e suas interferências na pesquisa desenvolvida dentro da Universidade. Trata-se de uma mesma configuração por se fundamentar em princípios iguais, como os de que a educação seria um dos motores responsáveis pelo crescimento econômico. Para tanto, a educação deveria estar perto do modelo empresarial para corresponder à lógica do mercado, a qual se materializou por meio da profissionalização, do foco na formação prática e contínua, além da pedagogia das competências, voltando-se para a sociedade globalizada.

A fim de atingir essas diretrizes, a formação docente adquire relevância e função central nas políticas educacionais de forma que o professor seja preparado para cooperar com a adaptação da educação às demandas do capital, sendo formado conforme o "pensamento único", ou seja, o receituário ideológico, neoliberal e, portanto, econômico a interferir nos conteúdos de ensino e conferir um significado prático aos saberes escolares.

Desse modo, desconsidera-se o homem enquanto sujeito e ser crítico que produz conhecimento e constrói sua própria história, visto que as reformas internacionais submeteram a formação à racionalidade nessa lógica, estimulando a dominação e inibindo formas de resistência. Assim, criam-se indivíduos autômatos para responder ao mercado, porém sem a criticidade necessária ao conhecimento como emancipação. O mercado influencia os rumos da Universidade a fim de que esta se organize tal qual uma empresa e se submeta à lógica empresarial a enfatizar a eficácia e o rendimento.

Ao longo da pesquisa, percebe-se que as análises feitas ao decorrer do estudo convergiram na afirmação de que a Universidade estava tutelada pelas forças do mercado e por agências externas a ela, como o Banco Mundial, a UNESCO, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a USAID e os relatórios encomendados aos especialistas, a exemplo do professor Atcon e da Comissão Meira Mattos, o que prejudica a

autonomia universitária. O Banco Mundial assumiu uma condição de banco do conhecimento juntamente com a matriz teórica das concepções e experiências dos países centrais, os quais se configuram como os principais investidores do Banco. Além de agentes internos e inerentes à comunidade universitária que, por sua vez, também ameaçam a autonomia da instituição.

Nesse sentido, para que não haja uma aplicação direta de prescrições e cuidados no ambiente econômico, há a preocupação de analisar e avaliar as reformas educacionais, como elas ocorreram nos países centrais e quais foram os desdobramentos. Tal análise indica uma subordinação consentida aos organismos internacionais, os quais atuam como tutores dos interesses do capital.

Também cabe destacar que a desigualdade cresceu no Brasil em virtude da participação ativa em tais organismos e da adoção de políticas neoliberais difundidas por eles, o que representa a exclusão dos "cidadãos" brasileiros de várias instâncias da vida social, como a educação. Esta ameaçaria a economia do país ao se distanciar dos valores do mercado, na visão do Banco Mundial, na medida em que este se preocupa com o setor econômico-financeiro, ou seja, com a influência de teorias econômicas na administração pública.

Todavia, essa influência na educação e a imposição de um modelo racional/burocrático supostamente como a única solução das questões educacionais e administrativas não são discutidas profundamente. Tal cenário é motivado pela fragmentação do conhecimento e pela (des)informação da cultura visual a propagandear os pressupostos do neoliberalismo oficialmente. Igualmente, se pensa em uma dívida social deixada pelos governantes e que agrava todos os indicadores sociais.

Torna-se interessante evidenciar que essa discussão a respeito da autonomia continua sendo uma preocupação da sociedade contemporânea. Diante desse quadro, a análise histórica auxilia o entendimento das questões levantadas naquele momento e que permanecem atuais.

Neste trabalho, almejou-se contribuir com o entendimento das relações entre educação, Estado, sociedade e demais envolvidos na temática dos recursos destinados à pesquisa em educação. Esse arranjo demonstra os momentos pelos quais a pesquisa passou, bem como tensões, desafios e perspectivas futuras, os quais implicam desdobramentos históricos com consequências para a organização da universidade, a exemplo da descentralização da educação e da participação.

Ao mesmo tempo, há novas formas de relação entre o público e o privado a restringirem as atividades de ensino e pesquisa; e de redução do envolvimento e investimento estatal nas políticas voltadas para a educação, fomentando o setor privado, sobretudo o terceiro setor, por meio do repasse destinado a este. Tal situação caracteriza uma privatização

indireta e a longo prazo por meio de mecanismos de auto sustentação financeira e especialização institucional, o que representa uma transformação na maneira pela qual o Estado se concretiza e se faz presente; o reordenamento das relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e o não-lucrativo na Educação; e uma crescente descentralização administrativa e financeira das atividades educativas e escolares, as quais passaram a ser tratadas como serviço. Também demonstra que se de um lado o Brasil passou por um momento de aplicação de recursos na área de pesquisa, por outro, a educação nem sempre esteve no centro da agenda política brasileira.

De modo semelhante, o estudo evidenciou o desenvolvimento do financiamento na área da pesquisa em educação no sentido de que estudos futuros possam se apropriar das questões levantadas e aprofundar as dificuldades encontradas, rumo a uma participação efetiva, crítica e ativa dos educadores e pesquisadores em temas tão caros à sociedade. Por conseguinte, esta deve ser estimulada a se organizar e constituir contrapontos que ofereçam alternativas concretas de luta e de ação política diferenciada e propositiva a fim de romper com formas centralizadas – conservadoras, autoritárias e submetidas ao poder local – e com posturas clientelistas, as quais pretendem estabelecer relações políticas de troca com as esferas governamentais, assegurando o acesso a recursos públicos por meio da pesquisa.

A pesquisa ressalta a relevância da *RBEP* e do *CP* no que tange ao valor documental que representam no cenário político nacional e na área da Educação, sobretudo da Pesquisa Educacional. Longe de promover alguma solução para as questões levantadas, o estudo abre um ponto de partida para maiores discussões em torno da pesquisa em educação.

Como continuidade desse trabalho, necessário se faz um estudo aprofundado do funcionamento das políticas de indução da participação de pesquisadores por meio da criação de conselhos, associações, dentre outros, para o recebimento de recursos; bem como as camadas que detém o poder nessa área, juntamente com o governo federal e com as autoridades locais. Assim, poder-se-á investigar a ligação dos pesquisadores com outros órgãos, o que, de certa forma, a pesquisa se aproximou ao realçar a formação acadêmica e a atuação profissional de quem redigiu os artigos, considerando a identificação de cada autor que apareceu nas publicações de ambas as revistas.

Em outro momento, também seria interessante pesquisar sobre programas que subsidiam, estimulam e fomentam a pesquisa, como os proporcionados dentro das Faculdades de Educação e os fora delas, a exemplo do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Subprograma Educação para a Ciência (PADCT/SPEC). Portanto, esse foi o

início de uma reflexão sobre o tema e não há pretensão de esgotar o debate, mas sim de estimular outros estudos questionadores e críticos acerca da realidade em que vivemos.

Diante do exposto, o marxismo como corrente de pensamento forneceu elementos fundamentais para a análise dos dilemas, das contradições, dos limites e das possibilidades na pesquisa. Por conseguinte, a contribuição dos teóricos foi essencial à compreensão do condicionamento histórico e social apresentado pelos pesquisadores nos artigos das revistas em torno de uma visão de pesquisa e de sociedade que se propunha até então.

Nesse sentido, a análise sócio-histórica dos periódicos educacionais possibilita uma compreensão mais profunda acerca das contradições, da realidade, do desenvolvimento da pesquisa, da educação e da sociedade. Por fim, ratifica-se que a luta de classes não pode ser entendida senão na relação com a história social e econômica, pois os acontecimentos tomam forma no movimento histórico concreto, devendo ser pensados como imprescindíveis para a ruptura com tal estado de coisas e a consequente superação do modelo de produção capitalista para pensar outro projeto de sociedade.



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e Gasto Público na Educação Básica no Brasil: 1995-2005. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v.28, n.100, p.857-876, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Financiamento e Gasto Público da Educação Básica no Brasil e Comparações com alguns Países da OCDE e América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v.26, n.92, p.841-858, out. 2005.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.

ALVARENGA, Lídia. **A Institucionalização da Pesquisa Educacional no Brasil**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

\_\_\_\_\_. Contribuições para os Estudos sobre a Pesquisa Educacional no Brasil: Análise Bibliométrica de Artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p.244-272, maio/ago. 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, maio 1991.

\_\_\_\_\_. O Debate Atual sobre os Paradigmas de Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, fev. 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de Caso: seu Potencial a Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.51-54, maio, 1984.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.113, p.51-64, jul. 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3.ed. rev. ampl.. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Marta Maria. A Pesquisa na Pós-graduação em Educação no Brasil de 1970 a 1990. **Revista da Faced**, Bahia, n.10, 2006, p.13-26.

ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais da ANPOCS** (Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), São Paulo, n.40, p.111-141, jun. 1999.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os Cadernos de Pesquisa: sua Vocação e Desafios. Estudos e Documentos. In: BUENO, Belmira Oliveira; AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Marília Pinto de. **Política de Publicação Científica em Educação no Brasil Hoje**. São Paulo, 2002. v.43.

BOITO JR., Armando. Hegemonia Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.3, 1996, p.80-105.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O Público e o Privado na Educação Brasileira Inovações e Tendências a partir dos Anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], n.5, jan./jun. 2003.

BRANDÃO, Zaia. Indagação e Convicção: Fronteiras entre a Ciência e a Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.849-856, set./dez. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.445-466, maio/ago. 2004.

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. Para que Serve a Pesquisa em Educação? **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.269-283, jan./abr. 2009.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.3-4, jul. 1944.

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

CARVALHO, Kátia. Revista Científica e Pesquisa: Perspectiva Histórica. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar et al. **Revistas Científicas**: dos Processos Tradicionais às Perspectivas Alternativas. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2011. p.23-42

CATANI, Denice. A Imprensa Periódica Educacional: as Revistas de Ensino e o Estudo do Campo Educacional. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.10, n.20, p.115-130, jul./dez. 1996.

CLASSIFICAÇÃO da produção intelectual. Publicado em 01 abr. 2014. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um Estudo sobre seu Pensamento Político**. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2.ed. São Paulo, Cortez/Niterói, UFF/Brasília, FLACSO do Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. Novas Propostas Governamentais para a Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO DO PROJETO EDUCAÇÃO, 4., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea: Posições e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.33-44, maio 1992.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.2, p.4-17, maio/ago. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases e Perspectivas da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP, Brasília, n.8, p.72-85, maio/jun./jul./ago. 1998.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas. v.23, n.80, p.169-201, abr. 2002.

DRAIBE, Sonia Miriam. As Políticas Sociais Brasileiras: Diagnósticos e Perspectivas. **IPEA & IPLAN**. Para a Década de 90: Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas. Brasília, IPEA/IPLAN, 1989.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa Educacional em Crise: Ontem, Hoje – que Caminho Tomar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.50, p.3-14, ago. 1984.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: Poder e Participação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, ano V, n.16, p.42-61, dez. 1983.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as Avaliações da CAPES. **Avaliação da Pós-graduação em Debate**. [S.l.], ANPEd, 1998.

FÁVERO, Osmar, HORTA, José Silverio Baia, FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p.5-14, nov. 1992.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. São Paulo: Alfa – Omega, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. 3.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e Funções dos Estudos Promovidos pelos Centros de Pesquisas do INEP entre as Décadas de 1950 e 1970. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, n.221, p.72-89, jan./abr. 2008.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais: Caracterização e Procedimentos**. Recife: UFPE, 1999.

FRANÇA, Carlos Marshal; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Banco Mundial na Educação Superior Brasileira: de Ilustre Desconhecido nos anos 1980 a protagonista nos anos 1990. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES-SN, ano XXII, n.52, p.102-115, jul. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa Educacional: Algumas Reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p.84-87, nov. 1984.

FREITAS, Maria Helena. Considerações acerca dos Primeiros Periódicos Científicos Brasileiros. **Ciência da Informação**, Brasília, v.35, n.3, p.54-66, set./dez. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Coord.). **Caminhos para a Redefinição da Política Pública para a Educação Tecnológica e o Sistema de Formação Profissional Continuada: Proposições**. Niterói, 2002 (*mimeo*).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p.63-92, abr. 2003.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. Disponível em:  
<[http://fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)>. Acesso em: 08 fev. 2016.

GALVÃO, Andréia. O Neoliberalismo na Perspectiva Marxista. **Crítica Marxista**, São Paulo, Unesp, n.27, 2008, p.149-156.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisa em Educação: um Tema em Debate. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.80, fev. 1992.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.44, fev. 1983.

\_\_\_\_\_. Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.68, n.159, p.279-288, 1987.

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

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985** (um Estudo sobre a Política Educacional). 4.ed. São Paulo: UNICAMP/Cortez, 2005.

GOERGEN, Pedro. A Divulgação da Pesquisa Educacional. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v.66, n.153, p.201-214, maio/ago. 1985.

GONÇALVES, Nádya Gaiofatto. **A Relação Estado e Educação na Produção Acadêmica Brasileira (1971-2000)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.1, p.1-48, jul. 1971.

\_\_\_\_\_. Algumas Reflexões sobre a Pesquisa Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.60, n.136, p.496-500, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere, volume 2**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere, volume 3**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. A Produção Capitalista do Espaço. In: \_\_\_\_\_. **Capítulo III – A Teoria Marxista do Estado**. São Paulo: Annablume, 2005.p.73-92.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IVASHITA, Simone Burioli; NOVAK, Maria Simone Jacomini; BERTOLLETTI, Vanessa Alves. O Ensino Superior na Perspectiva do Banco Mundial: algumas Considerações. In: CONGRESSO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3.,2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009. p.9354-9365.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**, 24.ed. São Paulo: Summus, 2012.

LATTES, Cesar. Organização da Ciência no Brasil. **Revista de Ciência e Cultura**, v.1, n.1-2. São Paulo, 1949.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. “Novas” Estratégias da Gestão Privada da Educação Pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.115-122.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A Política do Banco Mundial para a Periferia do Capitalismo. **Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas**. São Paulo, n.3, p.19-30, maio 1999.

\_\_\_\_\_. UNESCO, Banco Mundial e Educação nos Países Periféricos. **Universidade & Sociedade**, [S.l.], ano XI, n.25, p.45-54, dez. 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a Pesquisa Bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v.10, n.esp., p.37-45, 2007.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. Aonde Vai a Educação Pública Brasileira? **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXII, n.77, p.255-266, dez. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: o Processo de Produção do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.118, p.89-117, mar. 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. A Pesquisa Educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.46, p.67-72, ago. 1983.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Educacional, Políticas Governamentais e o Ensino de 1º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994; 2004.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v.39, n.4, p.1137-1152, out./dez. 2014.

O'DONNELL, Guilherme. **El Estado Burocrático-autoritario**. Buenos Aires: Belgrano, 1982.

OLIVEIRA, Marlene de. A Pesquisa Científica na Ciência da Informação: Análise da Pesquisa Financiada pelo CNPQ. **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v.6, n.2, p.143-156, jul./dez. 2001.

PARECER CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.30, p.162-173, set./dez. 2005.

PEREZ, José Fernando. Pesquisa: a Construção de Novos Paradigmas. **São Paulo em**

**Perspectiva**, v.16, n.4, p.30-35, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um Balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, p.108-135, set. 2002.

POLÍTICAS editoriais. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/about/editorialPolicies#focusAndScope>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. Contribuição das Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º Grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.

SALM, Cláudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.55, nov. 1985.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. As Condições da Produção Científica em Educação: do Modelo de Áreas de Concentração aos Desafios das Linhas de Pesquisa. **Educação Temática Digital**, v.4, n.2, p.78-93, jan. 2003.

SANTOS, Ana Lucia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-graduação no Brasil, a Pesquisa em Educação e os Estudos sobre a Política Educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.534-550, set./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação. LDB: Trajetória, Limites e Perspectivas**. São Paulo, Cortez/Campinas, Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. A Pós-graduação em Educação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, v.1, n.1, p.21-39, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Novas Propostas Governamentais para a Educação Brasileira. In: SEMINÁRIO DO PROJETO EDUCAÇÃO, 4., **Anais...** Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. O Inep, o Diagnóstico da Educação Brasileira e a RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, [número especial], p.291-322, maio/ago. 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.422-433, set./out.2010.

SCHULTZ, Theodore. **O Valor Econômico da Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

SGUISSARD, Valdemar. A Crise do Poder na UFSCar: Descaminhos de um Modelo? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano VII, n.21, p.53-82, ago. 1985.

SGUISSARD, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: Revisando Teses e Posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.22, p.66-75, nov. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A Produção Intelectual sobre Educação Superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.193, p.95-112, set./dez. 1998.

SILVA, José Fernando Modesto da; SANTOS, Marcelo dos; PRAZERES, Ana Paula Pereira dos. In: POBLACIÓN, Dinah Aguiar et al. **Revistas Científicas: dos Processos Tradicionais às Perspectivas Alternativas**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, p.69-90, 2011.

SILVA, Simone; LEHER, Roberto. Financiamento e Heteronomia na Pesquisa Acadêmica (1950-1990). **Praia Vermelha: Estudos de Política e Teoria Social/ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Serviço Social**. Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós Graduação, v.21, n.1, p.121-134, 2011.

SOUZA, Celina. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v.18, n.51, fev. 2003, p.15-20.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. Estado Capitalista e Política Social. **Asociación Latinoamericana de Medicina Social**. Universidad de Antioquia, jul.1987.

VELLOSO, Jacques. A Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, Necessidades e Desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.5-21, maio 1992.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre la Educación Superior**. Paris: [s.n.] 1998.

VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em Educação: Quando se é Específico? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.67, p.56-58, nov. 1988.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Pesquisa em Educação no Brasil – Conversando sobre Problemas, Perspectivas e Prioridades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.55, nov. 1985.

WEBER, Silke. A Produção Recente na Área da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.22-32, maio 1992.

XAVIER, Libânea Nacif. Regionalização da Pesquisa e Inovação Pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n.194, jan./abr. 1999.



**APÊNDICE A – Artigos Seleccionados e Analisados por se Relacionarem com o Financiamento da Pesquisa Educacional nas Décadas de 1980 e 1990<sup>45</sup>**

<b>DÉCADA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ATUAÇÃO ACADÊMICA E/OU PROFISSIONAL</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DO PERIÓDICO</b>	<b>LOCAL, NÚMERO, PÁGINA, MÊS</b>	<b>FINANCIAMENTO</b>
1980	1980	SCHIEF ELBEIN, Ernesto; SIMMONS, John	Sociólogo, especialista em Planejamento Educacional e profissional do Programa de Desenvolvimento da ONU; Economista, Policy Planning Division do Banco Mundial, respectivamente	Os Determinantes do Desempenho Escolar: uma Revisão de Pesquisas nos Países em Desenvolvimento.	CP	São Paulo, n.35, p.22-32, maio	Não
	1983	GATTI, Bernadete Angelina	Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC	Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981	CP	São Paulo, n.44, p.3-17, fev.	Sim
		ROCHA,	Relatório técnico	Contribuição das	CP	São	Sim

<sup>45</sup> Organizados em ordem cronológica de publicação. A formação acadêmica e/ou atuação profissional dos pesquisadores com currículo Lattes disponível foram sintetizadas nas notas de rodapé a seguir. No entanto, algumas informações bem como alguns currículos não foram disponibilizados porque não foram localizados na busca realizada na Plataforma Lattes ou foram informadas ao longo do capítulo 3 anteriormente.

		Any Dutra Coelho da	da pesquisa com a pesquisadora Anna Maria Baeta e a coordenadora Zaia Brandão, contrato do INEP/MEC-IUPERJ	Revisões de Pesquisa Internacionais ao Tema Evasão e Repetência no 1º Grau		Paulo, n.45, p.57-65, maio	
	1983	MELLO, Guiomar Namode	FCC e PUC-SP	A Pesquisa Educacional no Brasil	CP	São Paulo, n.46, p.67-72, ago.	Sim
		BARRO SO, Carmem	FCC	Estatística e Pesquisa: Encontros e Desencontros	CP	São Paulo, n.46, p.72-74, ago.	Não
	1984	THIOLLENT, Michel Jean Marie <sup>46</sup>	COPPE/UFRJ	Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução	CP	São Paulo, n.49, p.45-50, maio	Não
		ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de	PUC-RJ	Estudo de Caso: seu Potencial a Educação	CP	São Paulo, n.49, p.51-54, maio	Sim

<sup>46</sup> Michel Jean Marie Thiollent é Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIGRANRIO; ex-Professor Associado 3 (aposentado) da UFRJ/COPPE; formado em Desenvolvimento Econômico e Social pelo *Institut d'Etude du Développement Économique et Social* (1969); Mestre em *Développement Économique et Social* pela *Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne)* (1971); Doutor em Sociologia pela *Université de Paris V (René Descartes)* (1975).

1984	ESTEVE S, Oyara Petersen	FE/UFRJ	Pesquisa Educacional em Crise: Ontem, Hoje – que Caminho Tomar?	CP	São Paulo, n.50, p.3-14, ago.	Sim
	FRANCO, Maria Laura P. Barbosa	FCC	Pesquisa Educacional: Algumas Reflexões	CP	São Paulo, n.51, p.84-87, nov.	Sim
	MELLO, Guiomar Namor de	Secretaria Municipal de Educação/SP	Pesquisa Educacional, Políticas Governamentais e o Ensino de 1º Grau	CP	São Paulo, n.53, p.25-31, maio	Sim
1985	SALM, Cláudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa	Fundação IBGE/RJ; Secretaria Estadual da Educação/SP e PUC-SP; INEP/MEC, respectivamente	Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação	CP	São Paulo, n.55, p.31-49, nov.	Não
	DEMO, Pedro <sup>47</sup>	UnB	Qualidade e Representatividade da Pesquisa em Educação	CP	São Paulo, n.55,	Não

<sup>47</sup> Pedro Demo é professor titular aposentado da UnB, Departamento de Sociologia; Professor Emérito; atuou como Secretário Nacional dos Direitos da Cidadania no Ministério da Justiça; Diretor de Macro-estratégia na Secretaria de Assuntos Estratégicos; Diretor e administrador na Organização Mundial Para a Educação Pré Escolar, no Ministério Extraordinário Para a Desburocratização e no Instituto Nacional de Educação de Surdos; Secretário-Geral Adjunto no Ministério da Educação; Pesquisador do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento (IBRADES); é graduado em Filosofia pela Bom Jesus (1963); Doutor em Sociologia pela *Universität Des Saarlandes* na Alemanha (1971); Pós-doutor na UCLA em Los Angeles (1999-2000) e pela *Universität Erlangen-Nürnberg*, UEN, Alemanha.

						p.76-80, nov.	
		VIEIRA, Sofia Lerche	UFC	A Pesquisa em Educação no Brasil. Conversando sobre Problemas, Perspectivas e Prioridades	CP	São Paulo, n.55, p.81-84, nov.	Sim
1985		GOERG EN, Pedro	X	A Divulgação da Pesquisa Educacional	RBEP	Brasília, v.66 n.153 p.201- 214, maio/ago .	Sim
1987		GATTI, Bernarde te Angelina	FCC	Retrospectiva da Pesquisa Educacional no Brasil	RBEP	Brasília, 68 (159), p.279- 288, maio/ago .	Sim
1988		VIEIRA, Evaldo Amaro	FE/UNICAMP, FE/USP e Fes/PUC-SP	Pesquisa em Educação: Quando se é Específico?	CP	São Paulo, n.67, p.56-58, nov.	Sim
		BRUSC HINI, Cristina <sup>48</sup> ; AMADO	X <sup>49</sup>	Estudos sobre Mulher e Educação: algumas Questões sobre o Magistério	CP	São Paulo, n.64, p.4-13, fev.	Não

<sup>48</sup>Maria Cristina Aranha Bruschini é graduada em Sociologia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1969); Mestre em Ciências Sociais pela USP (1977); Doutora em Sociologia pela USP (1987).

<sup>49</sup> Legenda: "X" = Dado ausente no artigo.

	1988	, Tina LÜDKE, Menga <sup>50</sup>	UFF e PUC-RJ	Como anda o Debate sobre Metodologias Quantitativas e Qualitativas na Pesquisa em Educação	CP	São Paulo, n.64, p.61-63, fev.	Não
1990	1991	ALVES, Alda Judith	FE/UFRJ	O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação	CP	São Paulo, n.77, p.53-61, maio	Sim
	1992	GATTI, Bernardete Angelina	X	Pesquisa em Educação: um Tema em Debate	CP	São Paulo, n.80, p.106-111, fev.	Não
		VELLOSO, Jacques	Departamento de Educação/UnB e Programa Conjunto FLACSO/UnB	Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, Necessidades e Desafios	CP	São Paulo, n.81, p.5-21, maio	Sim
		WEBER, Silke	Departamento de Psicologia e PIMES/UFPE	A Produção Recente na Área da Educação	CP	São Paulo, n.81, p.22-32, maio	Sim
		FÁVERO, Osmar; HORTA,	IESAE/FGV-RJ	Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas	CP	São Paulo, n.83, p.5-14,	Sim

<sup>50</sup>Menga Lüdke é pesquisadora convidada pela Universidade Jules Verne, Amiens, França; INRP, Lyon, França e Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge; Professora titular da PUC-RJ e da Universidade Católica de Petrópolis; licenciada em Filosofia pela USP; Doutora em Sociologia pela Universidade de Paris X; Pós-doutora pela Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres.

	José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio					nov.	
1994	CAMPOS, Maria Machado Malta; FÁVERO, Osmar	FCC, PUC/SP; IESAE – FGV/RJ	A Pesquisa em Educação no Brasil	CP	São Paulo, n.88, p.5-17, fev.		Sim
	COSTA, Marisa Cristina Vorraber <sup>51</sup>	UFRGS	Pesquisa em Educação: Concepções de Ciência, Paradigmas Teóricos e Produção de Conhecimentos	CP	São Paulo n.90 p.15-20 ago.		Não
1995	SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian <sup>52</sup>	Professora da FE/USP	Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980	CP	São Paulo, n.94, p.43-49, ago.		Não
1996	ALVES-MAZZOTTI, Alda	Professora Titular de Psicologia da Educação da FE/UFRJ	O Debate Atual sobre os Paradigmas de Pesquisa em Educação	CP	São Paulo, n.96, p.15-23,		Sim

<sup>51</sup> Marisa Cristina Vorraber Costa é Professora Titular em Ensino e Currículo (UFRGS - aposentada); licenciada em Filosofia pela UFRGS; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino; Mestre em Educação pela PUC-RS; Doutora em Ciências Humanas - Educação pela UFRGS; Pós-Doutora pela Pädagogische Hochschule Karlsruhe, PH, Alemanha e pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha.

<sup>52</sup> Sandra Maria Zakia Lian Sousa é professora colaboradora da USP; atuou como assessora técnica do MEC; é graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1975); Mestre em Educação pela PUC-SP (1986); Doutora em Educação pela USP (1994).

		Judith				fev.	
	1997	FIGUEROA, Alfredo Rojas	Coordenador Geral da REDUC	Da Resignação ao Consentimento? Privatização da Educação Básica e Média no Chile	CP	[S.l.], n.100, p.49-56, mar.	Não
		ROSS, Kenneth N.	X	Pesquisa e Política: uma Mistura Complexa	CP	[S.l.], n.102, p.187-193, nov.	Não
	1998	HENRIQUES, Vera <sup>53</sup>	Doutoranda em Educação pela PUC-RJ	Educação e Ciências Sociais no Brasil: Possíveis Relações	CP	[S.l.], n.103, p.81-99, mar.	Não
	1999	XAVIER, Libânea Nacif <sup>54</sup>	Doutoranda em Educação PUC-RJ	Regionalização da Pesquisa e Inovação Pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960)	RBEP	Brasília, v.80, n.194, p.81-92, jan./abr.	Não

<sup>53</sup>Vera Maria Pereira de Miranda Henriques é Professora Adjunto 2, do Departamento de Filosofia da PUC-RJ e Professora Assistente da UCAM-Ipanema; graduada em Ciências Sociais (1980); Especialista em Ciências Sociais (1985), Mestre em Filosofia (1985) e Doutora em Educação (1998) pela PUC-RJ.

<sup>54</sup>Libânea Nacif Xavier é professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ; atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha História, Sujeitos e Processos Educacionais; é Bacharel e Licenciada em História pela UFRJ; Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela PUC-RJ (respectivamente em 1993 e 1999); e Pós-doutora pela Universidade de Lisboa (2008).

**APÊNDICE B** – Representação Gráfica dos Dados Analisados na *RBEP* e no *CP* nas Décadas de 1980 e 1990

<b>TABULAÇÃO DOS DADOS</b>						
<b>Periódico</b>	<b>CP</b>			<b>RBEP</b>		
	28			03		
<b>Década</b>	<b>1980</b>			<b>1990</b>		
	18			13		
<b>Financiamento</b>	<b>SIM</b>			<b>NÃO</b>		
	17			14		
<b>Relação/ vínculo institucional dos Pesquisadores<sup>55</sup></b>	<b>Ligados a fundações e a empresa estatal de economia mista<sup>56</sup></b>	<b>Ligados a órgão público</b>	<b>Ligados à Universidade</b>	<b>Ligados a organismos internacionais</b>	<b>Ligados a Secretarias de Educação</b>	<b>Não se identificaram</b>
	1 IBGE	2 INEP/ MEC	2 FGV-RJ	1 BM	1 SEE/SP	3
			2 IESAE			
			1 IUPERJ			
	6 FCC		8 PUC (4 SP, 4 RJ)	1 FLACSO		
			1 UFC			
			1 UFF			
	1 REDUC		1 UFRGS	1 ONU	1 SME/SP	
			1 PIMES/UFPE			
			4 UFRJ (3 FE, 1 COPPE)			
			2 UNICAMP (sendo 1 FE)			
			2 FE/USP			
1 Universidade de Sorocaba						
2 UnB (sendo 1 DE/UnB)						

<sup>55</sup> Ressalta-se que cada pesquisador pode ter se identificado como atuante em mais de um órgão, assumindo papéis diferentes. Por isso, o subtotal é maior do que a quantidade de artigos analisados.

<sup>56</sup> Em que o capital é público e privado ao mesmo tempo, sendo a União o acionista majoritário.

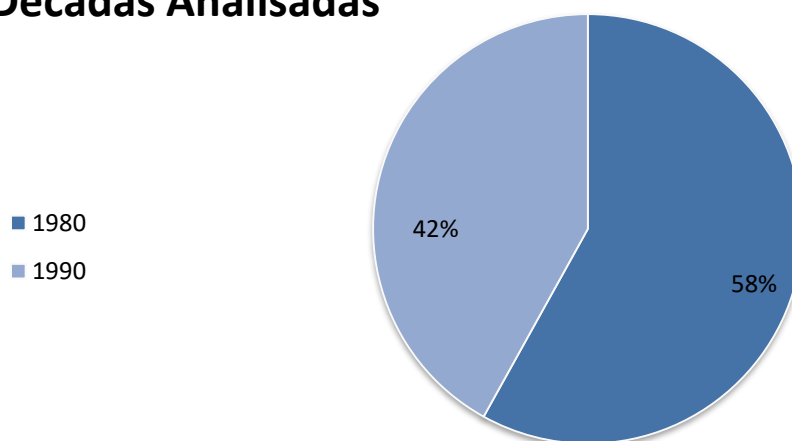


	Subtotal 08	Subtotal 02	Subtotal 28	Subtotal 03	Subtotal 02	Subtotal 03
<b>Total de artigos analisados</b>				31		
<b>Total de pesquisadores</b>				33		

### Periódicos Analisados

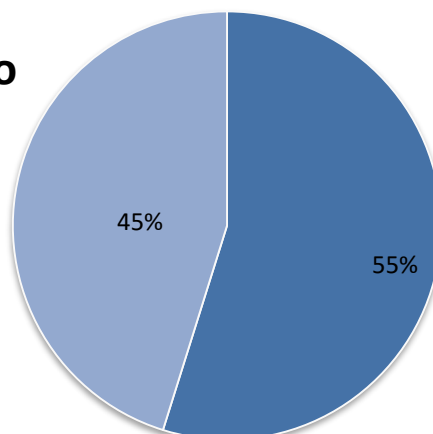


### Décadas Analisadas



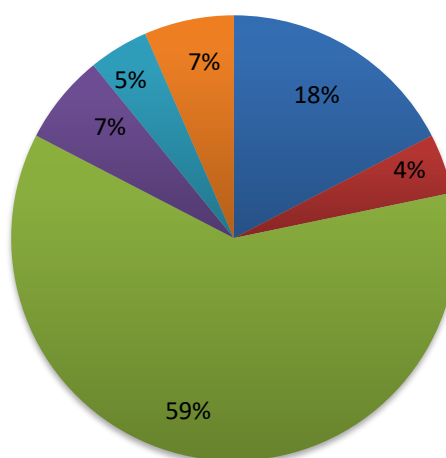
## Financiamento da Pesquisa em Educação

- Sim
- Não



## Relação/vínculo Institucional dos Pesquisadores

- Ligados a fundações e a empresa estatal de economia mista
- Ligados a órgão público
- Ligados à Universidade
- Ligados a organismos internacionais
- Ligados a Secretarias de Educação
- Não se identificaram



**ANEXO – Mapeamento dos Artigos sobre Pesquisa Educacional Selecionados pelo Grupo de Pesquisa *Episteme*/UERJ<sup>57</sup>**

***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-2014)***

<b>Número, Volume, Data</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Título do artigo</b>
N.63 v.26 jul./set. 1956	ERICH, Hylla	A natureza e funções da pesquisa educacional
N.63 v.26 jul./set. 1956	RBEP	Relatório preliminar da primeira conferência internacional de pesquisas educacionais
N.63 v.26 jul./set. 1956	MORRIS, Bem	A pesquisa educacional na Inglaterra e país de Gales
N.90 v.39 jul./set. 1956	LAUWERS, J. A.	Pesquisa educacional no Reino Unido
N.94 v.49 abr./jun. 1964	MARTINS, Octavio	Metodologia das pesquisas educacionais
N.115 v.52 jul./set. 1969	MCCARTHY, Michael	O Estado e a pesquisa educacional
N.122 v.55 abr./jun. 1971	GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa educacional no Brasil

<sup>57</sup> Organizados por periódico e em ordem cronológica de publicação.

N.136 v.60 out./dez. 1974	DI DIO, Renato	A pesquisa educacional no Brasil
N.136 v.60 out./dez. 1974	GOUVEIA, Aparecida Joly	Algumas reflexões sobre pesquisa educacional no Brasil
N.136 v.60 out./dez. 1974	SUPPES, Patrick	O lugar da teoria na pesquisa educacional
N.142 v.62 maio./ago. 1978	SIQUEIRA, Maria Mesquita de	O INEP e a pesquisa educacional
N.136 v.60 out./dez. 1974	MITRA, Shib	Uma avaliação da pesquisa educacional americana
N.145 v.63 set./dez. 1979	GUIDI, Maria	Encontro técnico sobre metodologia para avaliação de pesquisa educacional
N.145 v.63 set./dez. 1979	DELLA SENTA, Tarcísio	A pesquisa educacional como pesquisa científica
N.145 v.63 set./dez. 1979	SERAFINI, Oscar	Uma alternativa para avaliação de pesquisa educacional

N.153 v.66 maio/ago. 1985	GOERGEN, Pedro	A divulgação da pesquisa educacional
N.159 maio/ago. 1987	GATTI, Bernardete Angelina	Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil
N.194 jan./abr. 1999	XAVIER, Libânea Nacif	Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960)
N.198 maio/ago. 2000	ALVARENGA, Lídia	Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)
N.221 jan./abr. 2008	FERREIRA, Márcia Santos	Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisa do Inep entre as décadas de 1950 e 1970
N.224 jan./abr. 2009	BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza	O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional

***Cadernos de Pesquisa (1971-2014)***

N.1 jul. 1971	GOUVEIA, Aparecida Joly	A pesquisa educacional no Brasil.
N.5 abr. 1973	IZQUIERDO, Carlos Muñoz	Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina.
N.5 abr. 1973	SCHIEFELBEIN, Ernesto	A comunicação entre os centros de pesquisa educacional.
N.13 jun. 1975	BARROSO, Carmen	O ensino através do computador e a pesquisa educacional.
N.16 mar. 1976	VIANNA, Heraldo Marelím	Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional.
N.16 mar. 1976	RIBEIRO NETTO, Adolpho	Estímulos à pesquisa educacional.
N.16 mar. 1976	FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo	Prioridades em pesquisa educacional: prós e contras.
N.17 jun. 1976	GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo	Por que temos sido e por que talvez continuemos sendo inocentes em

		educação?
N.19 dez. 1976	GOUVEIA, Aparecida J.	A pesquisa sobre a educação no Brasil: de 1970 para cá.
N.35 Nov. 1980	SCHIEFELBEIN, Ernesto; SIMMONS, John	Os Determinantes do Desempenho Escolar: uma Revisão de Pesquisas nos Países em Desenvolvimento.
N.44 fev. 1983	GATTI, Bernardete Angelina	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981.
N.45 maio 1983	ROCHA, Any Dutra Coelho da	Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no 1º grau.
N.46 ago. 1983	BARROSO, Carmem	Estatística e pesquisa: encontros e desencontros.
N.46 ago. 1983	MELLO, Guiomar Namó de	Pesquisa educacional no Brasil.

N.49 maio 1984	THIOLLENT, Michel Jean Marie	Aspectos qualitativos de metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução.
N.49 maio 1984	ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de	Estudo de caso: seu potencial na educação.
N.50 ago. 1984	ESTEVES, Oyara Petersen	Pesquisa educacional em crise: Ontem, hoje. Que caminho tomar?
N.51 nov. 1984	FRANCO, Maria Laura P. Barbosa	Pesquisa educacional: algumas reflexões.
N.53 maio 1985	MELLO, Guiomar Namó de	Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau.
N.55 nov. 1985	DEMO, Pedro	Qualidade e representatividade da pesquisa em educação.
N.55 nov. 1985	VIEIRA, Sofia Lerche	A pesquisa em educação no Brasil - conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades.
N.55 nov. 1985	SALM, Cláudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa	Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação.



N.64 fev. 1988	BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina	Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério.
N.64 fev. 1988	LUDKE, Menga	Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação.
N. 67 nov. 1988	VIEIRA, Evaldo	Pesquisa em educação: quando se é específico?
N.77 maio 1991	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.
N.80 fev. 1992	GATTI, Bernardete Angelina	Pesquisa em educação: um tema em debate.
N.81 maio 1992	VELLOSO, Jacques	Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios.
N.81 maio 1992	WEBER, Silke	A produção recente na área da educação.
N.83 nov. 1992	FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia, FRIGOTTO, Gaudêncio	Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas.

N.88 fev. 1994	CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar	A pesquisa em educação no Brasil.
N.90 ago. 1994	COSTA, Maria C. Vorraber	Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos.
N.94 ago. 1995	SOUSA, Sandra M. Zákia L.	Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980.
N.96 fev. 1996	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação.
N.100 mar. 1997	FIGUEROA, Alfredo Rojas	Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile.
N.102 nov. 1997	ROSS, Kenneth N.	Pesquisa e política: uma mistura complexa.
N.103 mar. 1998	HENRIQUES, Vera	Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações.
N.113 jul. 2001	ANDRÉ, Marli	Pesquisa em educação: buscando rigor

		e qualidade.
N.113 jul. 2001	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.
N.113 jul. 2001	GATTI, Bernardete Angelina	Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.
N.114 nov. 2001	FISCHER, Rosa Maria Bueno	Foucault e a análise do discurso em educação.
N.117 nov. 2002	BELINTANE, Claudemir	Por uma ambiência de formação contínua de professores.
N.122 v.34 maio/ago. 2004	PARAÍSO, Marlucy Alves	Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.
N.125 v.35 maio/ago. 2005	TARDIF, Maurice; ZOURHAL, Ahmed	Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.
N.125 v.35 maio/ago. 2005	DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNE, Philippe	Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa.

N.125 v.35 maio/ago. 2005	ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ PEREIRA Pereira, Júlio Emílio	Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.
N.125 v.35 maio/ago. 2005	LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da	Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.
N.126 v.35 set./dez. 2005	GATTI, Bernardete Angelina	Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas.
N.129 v.36 set./dez. 2006	LOPES, Alice Casimiro	Relações macro/micro na pesquisa em currículo.
N.129 v.36 set./dez. 2006	ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith	Usos e abusos dos estudos de caso.
N.129 v.36 set./dez. 2006	MORAES, Silvia Elizabeth	Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa.
N.136 v.39 jan./abr. 2009	CAMPOS, Maria Malta	Para que serve a pesquisa em educação?
N.141 v.40 set./dez. 2010	BRANDÃO, Zaia	Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia.

N.143 v.41 maio/ago. 2011	ALEXANDRE, Agripa Faria	Pesquisa acadêmica e prática educativa como um problema sociológico.
N.144 v.41 set./dez. 2011	BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e KLUBER, Tiago Emanuel	Pesquisa em modelagem matemática no Brasil: a caminho de uma metacompreensão.
N.150 v.43 set./dez. 2013	CIPINIUK, Tatiana Arnaud	Levantamento temático em Cadernos de Pesquisa: processos de alfabetização e analfabetismo.
N.150 v.43 set./dez. 2013	SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna Luiza Verdi	Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira.
N.154 v.44 out./dez. 2014	DALBOSCO, Cláudio A.	Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica.