

RICARDO PEREIRA

**A PESQUISA E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA
EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
aprovação no curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob orientação do Prof. Dr. José
Claudinei Lombardi.

**Campinas
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

P414p Pereira, Ricardo, 1975-
A pesquisa e a produção científica em educação no
Brasil / Ricardo Pereira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: José Claudinei Lombardi.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Educação. 2. História da educação. 3. Produção
científica. 4. Pesquisa educacional. I. Lombardi, José
Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-048-BFE

RESUMO

O presente estudo apresenta um breve histórico da pesquisa em Educação no Brasil, situando-a no contexto social da implantação da pós-graduação no país. Para tanto, selecionamos um conjunto de trabalhos que são referência na área e com base nesses estudos traçamos um panorama da produção científica em Educação no Brasil.

ABSTRACT

This study presents a brief history of education research in Brazil, placing it in the social context of the implementation of post-graduate in the country. To this end, we selected a set of reference works that are in the area and based on these studies we draw a picture of scientific education in Brazil.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lúcia e Antonio, que tenho como os maiores professores desta minha vida, nos quais procuro sempre me espelhar, ciente de que nunca estarei à altura destes mestres formidáveis.

Ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, pela confiança, pelo estímulo, pela possibilidade que me tem dado de conviver com um Mestre que admiro e respeito.

À prof. Dra. Mara Regina Martins Jacomelli, pela confiança depositada em mim desde os primeiros anos da graduação e que definiu os rumos que dei a minha vida acadêmica.

Aos demais professores da Faculdade de Educação que, durante o Curso de Pedagogia, contribuíram para a minha formação não somente profissional, mas humana. Todos, sem exceção.

Aos demais funcionários da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Aos amigos e amigos do Curso de Pedagogia, em especial, Patrícia Lopes Fernandes, Bianca Simeoni, Erica Doiche, Erica Simioni, Monica Furlan Olivatto, Aline dos Santos Cassis, Marcelo Samuel da Costa, Ariadny Rocha, Bernardo Mendes Ribeiro, Luciana Sardenha Galzerano, Eduardo Kawamura e Adriano Bueno.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR, em especial, Lidiany Cristina de Oliveira Godoi, Lalo Watanabe Minto, Samantha Lodi Correa, Eraldo Leme Batista, Rodrigo Sarruge Molina, Talita Bordignon, Carolina Florido, Luciana Coutinho e Rosimeri Pereira.

Acho que já está bom.

“Minha vida, nossas vidas, formam um só diamante”

(Carlos Drummond de Andrade)

SIGLAS UTILIZADAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMPED – Comitê dos Produtores da Informação Educacional

CRPE – Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ERIC – Educational Resources Information Center

FCC – Fundação Carlos Chagas

FE-UNICAMP – Faculdade de Educação – Unicamp

FURB – Universidade Regional de Blumenau

GT – Grupo de Trabalho

HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UERG – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNISO – Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. A HISTÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL | 3 |
| 2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL | 10 |
| 2.1. Os estudos de ‘estado da arte’ | 12 |
| 2.2. Os artigos científicos | 18 |
| 2.3. Teses e Dissertações | 20 |
| 2.4. Associações, Grupos de Estudo e Sociedades da área da Educação | 21 |
| 2.5. Os estudos bibliométricos | 29 |
| 2.6. As reflexões críticas | 32 |
| 3. CAMPO CIENTÍFICO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL | 35 |
| 4. A AVALIAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL | 46 |
| CONSIDERAÇÃO FINAL | 53 |
| BIBLIOGRAFIA | 54 |

INTRODUÇÃO

Qualquer reflexão histórica sobre a Pesquisa e a Produção Científica em Educação no Brasil exige que se considere a existência de um conjunto de textos que, segundo Warde (1984), já se tornaram paradigmas. Entre estes, encontram-se, por exemplo, os produzidos por Gouveia na década de 1970 (1970, 1974 e 1976) e os de Cunha (1979), nos quais os autores lançam-se a descobrir as tendências da pesquisa em Educação. Warde (1990a) também é autora de importantes reflexões sobre o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação e sobre as contribuições da história para a Educação (1990b), apontando que o crescimento quantitativo das pesquisas na área da Educação “representa conquista de alto valor que deve ser imputada ao surgimento e expansão dos cursos de pós-graduação na área” (1990a, p. 68). No início dos anos 2000 outras contribuições teórico-metodológicas para o crescimento da pesquisa em Educação também foram objeto de estudo em um conjunto de trabalhos patrocinados pelo Inep e denominados ‘estado do conhecimento’ (Inep, 2004). As temáticas abordadas nesses estudos foram a alfabetização, a educação infantil, a formação de professores, a educação superior, as políticas e gestão da educação, a avaliação da educação básica, a juventude e escolarização e a educação de jovens e adultos no Brasil, os quais trouxeram importantes contribuições para a área. Além destes estudos sobre ‘estados do conhecimento’ na área da Educação, outras iniciativas parecidas têm sido feitas no âmbito dos periódicos científicos. Entre estas, cabe citar aquela promovida pela revista Educação e Pesquisa (2004), que organizou um fascículo inteiramente dedicado à publicação de artigos de revisão que apresentam balanços e análises críticas sobre temas relevantes da produção científica em Educação, objetivando, segundo seus editores Carvalho e Bueno (2004, p.8), “colaborar na organização da produção científica no campo educacional”. Por meio da breve síntese das reflexões desses autores pode-se verificar que nos últimos anos ampliaram-se os espaços de produção de conhecimento sobre a pesquisa em Educação no país. Foi justamente esse o objetivo deste nosso estudo, ao nos propormos a uma revisão da literatura sobre a pesquisa e a produção científica em Educação no Brasil. As referências teóricas aqui apresentadas não têm a pretensão de esgotar o assunto e muito menos significam que sejam as únicas. Elas são, antes de mais nada, o resultado também de escolhas. Procuramos organizar este estudo em quatro capítulos. Primeiro apresentamos um breve histórico da pesquisa em Educação no Brasil, situando-a no contexto social da implantação da pós-graduação no

país. Para tanto, reunimos um conjunto de trabalhos que são referência na área e com base nesses estudos traçamos um panorama da pesquisa em Educação no Brasil. O segundo capítulo apresenta a produção científica em Educação no Brasil construído com o apoio de textos de pesquisadores da área. No terceiro capítulo, tomando como referência a definição de campo proposta por Bourdieu (1983), situamos o campo da História da Educação com base em um conjunto de reflexões oriundas de trabalhos recentes sobre o assunto. Por fim, empreendemos uma breve revisão de literatura sobre a pesquisa em Educação no contexto da pós-graduação, trazendo as contribuições de autores que se detiveram em analisar os modelos e critérios de avaliação da pós-graduação no Brasil, em particular aqueles relativos à área da Educação.

1.A HISTÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em *Formação da Comunidade Científica no Brasil*, obra que se tornou referência sobre a constituição da comunidade científica brasileira, Schwartzman (2001), focaliza a Educação brasileira da perspectiva de seus fundamentos históricos. O autor destaca os primórdios das relações da Educação com o Estado e a Igreja e a herança intelectual portuguesa legada ao país. Em seguida, trata da Educação no período do Império como sendo o momento da constituição da Educação superior no Brasil. Cita ainda a abertura das primeiras universidades na República e os reflexos e influências das mudanças nas instituições científicas e educacionais já em curso desde 1920, mas que se afirmam a partir de 1930, apontando o clima de renovação da ciência e Educação brasileiras capturado pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sublinhando as idéias da “educação nova” e a reforma Francisco Campos. Em um segundo momento, Schwartzman aborda as transformações na sociedade brasileira desde a Segunda Guerra Mundial, bem como os acontecimentos relacionados com a ciência, tecnologia e educação no contexto destas modificações. Este período, em sua visão, pode ser dividido em duas partes distintas, separadas pelo ano de 1968, “a partir de quando foram criados novos programas de pós-graduação, em que as matrículas nos cursos de graduação se elevaram a taxas altíssimas, e grandes somas de dinheiro foram destinadas à pesquisa”, ao passo que a década de 1980 marcou o “início de um novo período, muito diferente, caracterizado pela estagnação, crise e dúvidas crescentes sobre as realizações dos anos anteriores”. O autor ressalta ainda que “na década de 1970, a Educação superior no Brasil afastou-se cada vez mais do “modelo único” de pesquisa, ensino e extensão prescrito na Reforma de 1968 e que em 1985 ela tornou-se um sistema muito amplo, complexo e altamente diferenciado”.

A configuração da área de Pesquisa em Educação também foi analisada com base em alguns marcos históricos e teóricos por Vieira (2003). Baseado na literatura sobre pesquisa em Educação, o autor destaca as implicações da concepção de Anísio Teixeira sobre as relações entre ciência e educação na formação desse campo de pesquisa, bem como as dificuldades verificadas no processo de formação dos intelectuais da área. Vieira (2003, p. 168) procura demonstrar como a concepção de Teixeira “estabelece a educação como espaço de práticas de formação e de gestão do sistema educacional, vinculado intimamente ao saber científico, porém sem a responsabilidade de produzi-lo

diretamente”. Este entendimento é reforçado quando se considera o lugar institucional ocupado por Anísio Teixeira, ou seja,

(...) a sua vinculação ao grupo dos pioneiros, a sua capacidade de organização e de liderança, a sua visão estratégica do lugar da educação na sociedade, a sua interlocução com o pragmatismo são alguns fatores que possibilitaram a sua ascendência sobre a área educacional brasileira e, especificamente, sobre o campo da pesquisa nesta área do conhecimento. (VIEIRA, 2003, p. 168)

Para traçar a configuração da área de pesquisa em Educação, Vieira nos remete ao longo período que vai da história colonial no país até a década de 1930, argumentando que as “práticas e os projetos educacionais se constituíram, a partir de diferentes iniciativas políticas, embasados por diferentes concepções de ensino (...) estavam desvinculadas de qualquer esforço sistemático de investigação do fenômeno educativo, seja no plano empírico-científico ou teórico-filosófico” (VIEIRA, 2003, p. 169). Observa-se que neste período não havia um esforço sistemático de produção de conhecimento na área, o que só vai se esboçar a partir da década de 1930, juntamente com o processo de institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país.

Destaca-se, neste momento, a atuação de Anísio Teixeira que, à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, cria, entre os anos de 1930 e 1935, um espaço próprio para a pesquisa educacional, culminando com a formação, em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Como é de amplo conhecimento na literatura da área de Educação, inaugura-se aí a primeira fase de implantação da pesquisa em Educação no Brasil, sendo que a fase mesma de implementação se dá a posteriori, em 1956, no interior do próprio INEP, com a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), e no interior deste, dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Como lembra Vieira (2003, p. 171), foi sob a gestão de Anísio Teixeira que a pesquisa educacional ganhou institutos, recursos e quadros próprios.

Silva, Abramowicz e Bittar (2004, p. viii) também refletem sobre os primórdios da pesquisa educacional no país, comentando que ela

(...) remonta à criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938. A primeira fase foi marcada por uma produção fundamentada em preceitos psicopedagógicos, seguida da influência da Sociologia. Na década de 1950, foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa, cujos estudos assumiram caráter funcionalista, baseados na teoria do capital humano. Essa tendência foi mantida com o golpe militar de 1964, que acrescentou caráter tecnicista à pesquisa educacional brasileira além de orientá-la de acordo com interesses e diretrizes de órgãos nacionais e internacionais.

Cunha (2002) analisou as atividades e o ideário do CBPE e do CRPE de São Paulo – órgãos do INEP – durante o período 1961-1956 em um outro estudo em que estabelece algumas relações entre a atuação destes órgãos e as principais características do governo de Juscelino Kubitschek, principalmente no que tange à ideologia desenvolvimentista adotada no período. Cunha (2002) parte do quadro político desenhado durante o período e destaca o “estilo administrativo da presidência, sua estratégia diante da política externa, as concepções ideológicas correntes durante a referida gestão” para, em seguida, abordar o tratamento dado às questões sociais – sobretudo no que toca à Educação. Na segunda parte do estudo, o autor prende-se à atuação do CBPE e do CRPE de São Paulo, assinalando os esforços destes órgãos na “formação de quadros para a educação, ao desenvolvimento de pesquisas e à divulgação de idéias por meio de seus boletins” (CUNHA, 2002, p. 134).

Também segundo Silva, Abramowicz e Bittar (2004, p. viii), a história da pesquisa educacional no país toma outro rumo com “a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no início da década de 1970, durante o regime militar, trazendo para as universidades a produção científica que, até então se realizava fora dela”. Na leitura destes autores, chegava ao fim o ciclo inaugurado com Anísio Teixeira, na década de 1930, “ao mesmo tempo em que novos desafios eram postos para as universidades, agora responsáveis pelo prosseguimento da pesquisa em Educação sob novos parâmetros”. Silva, Abramowicz e Bittar (2004, p. viii) também chamam a nossa atenção para o fato de que desde a publicação, em 1944, do primeiro número da mais antiga revista da área – a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – passando pelo surgimento da pós-graduação em Educação, em 1971, o processo de constituição da pesquisa educacional no Brasil teve avanços e recuos. Sobrevivendo ao período da

ditadura militar no país, a pesquisa da área constitui-se num “espaço de contestação intelectual à própria política educacional da ditadura”.

Goergen (1986) também reflete sobre as dificuldades, os avanços e as perspectivas da pesquisa educacional no Brasil, apontando, em um quadro evolutivo histórico, suas principais tendências, temas e métodos e inicia sua reflexão por uma breve discussão epistemológica sobre as origens e natureza do conhecimento que dividem a área da pesquisa educacional em pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. Nesse aspecto remete às concepções teórico-filosófica e empírico-descritiva que informam a especificidade da pesquisa educacional em termos de método e de conteúdo. Para traçar a evolução da pesquisa educacional no país, Goergen (1986) recorre a estudos publicados durante as décadas de 1970 e 1980, entre os quais há que se destacar os trabalhos de Gouveia (1970 e 1976), Cunha (1979), Saviani (1983), Gatti (1982 e 1983) e Mello (1982 e 1984), os quais, na visão de Goergen, não apresentam grandes divergências. Considerando o momento da produção dessas análises (1986), Goergen acaba por concluir que a pesquisa educacional no país ainda era muito jovem, depois de seu tímido começo nos anos 1930. Desde então, ela tem passado por fases que se caracterizam por “sobrelevações temáticas como a psicologia, o desenvolvimento, a segurança, a crítica” (GOERGEN, 1986, p. 15). O autor também aponta que as dificuldades enfrentadas pela pesquisa educacional no estabelecimento de seus estatutos epistemológicos deviam-se, em parte, ao caráter do próprio objeto investigado, que se constitui, “além dos fatos educacionais que podem ser investigados através de métodos empíricos, de outros elementos históricos, humanos, culturais, axiológicos, etc., que exigem processos de investigação diferentes”. A solução, apontada por Goergen (1986, p. 15), seria a integração de ambos os procedimentos metodológicos.

Autores com interesses semelhantes aos de Goergen (1986) também procuraram revelar as tendências adotadas pela pesquisa em Educação no âmbito da pós-graduação. Podemos citar os trabalhos desenvolvidos por Mello (1982 e 1984), Gatti (1983 e 1987), Brandão (1986), Kuenzer (1986) e Grzybowski (1987) que tratam tanto dos aspectos relativos às condições de produção da pesquisa nos cursos de pós-graduação, quanto criticam “o lugar subordinado da pesquisa em relação ao ensino”, seja analisando “as causas da subordinação da pesquisa ao ensino e suas sequelas” (WARDE, 1990a, p. 68). Na década de 1990, também se debruçaram sobre a temática da pesquisa educacional

Gamboa e Santos Filho (1995), dando assim continuidade a um conjunto de reflexões já iniciadas pelo próprio Gamboa na década anterior sobre a epistemologia da pesquisa em Educação (1987) e a dialética na pesquisa em Educação (1989).

Além do aqui já referido trabalho de Warde (1990a), também Freitas (1991), Weber (1992) e Costa (1994) investigaram o papel da pesquisa na pós-graduação em Educação, destacando as concepções de ciência, os paradigmas teóricos que orientaram a produção científica nessa área e suas tendências e desafios. Freitas (1991), por exemplo, examinou os temas, teorias e bases institucionais da pesquisa em Educação no Brasil recorrendo aos trabalhos de produção científica e vinculando-os a uma periodização da atividade de pesquisa educacional no país, ou seja, em dois grandes momentos. O primeiro, considerado como sendo o “embrião e nascimento da pesquisa educacional” (p. 48), que vai de 1822 à década de 1930, no qual se observam as primeiras idéias, tentativas e medidas para institucionalizar a pesquisa no cenário brasileiro, bem como suas ações concretas. O segundo – denominado como o momento do “desenvolvimento da pesquisa educacional” (p. 48) – vai da década de 1940 até à década de 1980 quando a pesquisa de Freitas é concluída e onde se assiste à expansão e ao aperfeiçoamento qualitativo da atividade de pesquisa. Segundo Freitas (1991, p. 48) este momento concentra quatro estágios, assim demarcados: 1) da década de 1940 a meados dos anos 1950; 2) da metade da década de 1950 a meados dos anos 1960; 3) da metade da década de 1960 a meados dos anos 1970; 4) da metade da década de 1970 aos anos de 1980.

Já no final dos anos 1990, dois trabalhos, de Saviani, Lombardi e Sanfelice (1998) e Lombardi (1999), reuniram importantes contribuições de diversos autores em que refletiam sobre a relação entre as discussões teórico-metodológicas da História e a forma como podem ser utilizadas para o enriquecimento da História da Educação. No início deste século a pesquisa educacional na pós-graduação continua sendo objeto de preocupações que se refletem num outro conjunto de textos organizados por Lombardi (2003) e que abordam seis eixos temáticos: formação de professores; avaliação escolar; ensino superior; história, política e educação; história, sociedade e educação; história do Contestado e educação.

Em outro estudo também do início deste século, Gamboa (2003) discute os limites das mudanças propostas na década anterior, relacionadas com a reestruturação dos programas de pós-graduação e seus desdobramentos nas condições da produção do

conhecimento científico. Para Gamboa (2003, p. 78), parecem existir grandes distâncias entre a crítica gerada em torno da concepção de ciência, implícita no modelo de pós-graduação implementado pela reforma universitária de 1968 e os pareceres do Conselho Federal de Educação que regulamentaram o sistema de pós-graduação, passando à implementação das mudanças propostas para superar as limitações do modelo imposto. Para desenvolver esse raciocínio, Gamboa (2003) analisa a crise do modelo de área de concentração, as mudanças propostas em torno das linhas de pesquisa, as falácias e paradoxos das novas condições da produção científica e as suas possibilidades e desafios.

Ferraro (2005, p. 48), outro autor que também se debruça sobre a gênese e os primeiros passos da pesquisa em Educação no Brasil, aponta neste estudo a intrínseca relação existente entre pesquisa e pós-graduação, caracterizada por ele como “anomalia congênita” uma vez que no seu entendimento a pós-graduação no país em vez de ter surgido “de uma prática consolidada de pesquisa (...) foi criada com o propósito explícito de promover a pesquisa ainda principiante na universidade brasileira”. Em decorrência disso, a pesquisa, “em vez de função básica da universidade e condição preliminar do próprio ensino universitário enquanto tal – de graduação e, com maior razão, de pós-graduação – passou a ser vista e tratada como função da pós-graduação, e esta, por sua vez, como o *locus* da produção do conhecimento”. Para Ferraro, no campo da Educação especificamente,

(...) o pouco de pesquisa que se podia identificar às vésperas da indução da pós-graduação na área vinha em grande parte fora da universidade. Isso era particularmente verdadeiro para as recém-criadas faculdades de educação, estimuladas, em sua grande maioria, a ingressar na pós-graduação, sem qualquer prática anterior mais sistemática de pesquisa. (FERRARO, 2005, p. 49).

Acrescente-se a esta visão a de Vieira (1985) que comenta ao analisar a pesquisa em Educação no Brasil na metade dos anos 1980 sobre as dificuldades encontradas, uma vez que naquele momento, na opinião desta autora

Fazer pesquisa em Educação no Brasil não é tarefa simples, por uma série de razões que a maioria de nós bem conhece. Estamos lidando com uma área que não tem se configurado como prioritária no quadro das políticas governamentais brasileiras. (VIEIRA, 1985, p. 82).

Também Araújo (2006) realiza uma reflexão sobre o debate da pesquisa educacional produzido no contexto da pós-graduação em Educação no Brasil, no período de duas décadas, de 1970 a 1990, além de introduzir a discussão correspondente aos estudos históricos da Educação no Brasil a partir de meados dos anos 1980.

Pelos estudos apresentados pudemos observar que a pesquisa em Educação no Brasil toma outra faceta na década de 1970 com a implementação da pós-graduação no país e afirma-se ao longo dos anos seguintes, também como consequência dos canais formais e informais de divulgação das pesquisas realizadas. Como lembra Gatti (2003), o campo de estudos em Educação compreende um grande conjunto de sub-áreas com características distintivas bem como objetos de estudo diferentes (por exemplo, a história da educação, a gestão escolar, as políticas educacionais, sociologia da educação, instituições escolares, currículo, ensino, etc.). Também concordamos com Gatti (2003) quando esta afirma que discutir pesquisa no campo da Educação “não é trivial”, e que este campo subsistiu muito tempo, e ainda hoje, de certa forma, pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva que lhe fosse própria.

2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como vimos no capítulo anterior, existe um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa na área da Educação que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores preocupados em analisar e refletir sobre a produção científica da área. Estes estudos realizam o que podemos chamar de revisão sistemática da ciência que é produzida. Estes trabalhos revestem-se de importância não só pelo seu significado implícito, mas sobretudo por oferecerem dados e informações que são resultados de pesquisas que permanecem, na maior parte, depositadas nas estantes das bibliotecas e centros de documentação – uma vez que depois de produzidos não são transformados em livros, publicados – ou limitadas às discussões entre especialistas da área. Além disso, contribuem para que, no quadro da pesquisa científica, muitos não precisem “reinventar a roda”, “começar do zero”, abreviando, de certa maneira, o tempo da realização das pesquisas que são limitadas pelas já exíguas condições de produção do conhecimento no espaço da universidade. Observa-se assim que a pesquisa em Educação tem mostrado um crescimento contínuo em termos tanto quantitativos quanto qualitativos os quais estão relacionados à consolidação do ensino de pós-graduação no país e ao nível de maturidade dos pesquisadores que atuam nessa nossa área de conhecimento.

Como apontado anteriormente, a implementação dos programas de pós-graduação no país, na década de 1970, impulsionou a produção científica brasileira. Na área da Educação a situação não foi outra. A divulgação dos resultados de pesquisa, por meio dos canais formais (livros, capítulos de livros e artigos científicos) e informais (teses e dissertações, comunicações em anais de eventos científicos) comprova a intensidade da pesquisa em Educação. Na abertura do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V Enpec), ocorrido em 2005, na cidade de Bauru, interior de São Paulo, Marli Dalmazo Afonso de André lembrou que a pesquisa em Educação no país não nasceu nas universidades, que o começo da pesquisa foi induzido com a criação do Inep pelo MEC, para subsidiar a formulação de políticas públicas. André (2005a) comenta que

“em 1965, nós atingimos a maioria forçada. De 1965 a 1975 foram abertos 16 cursos de pós-graduação na área. Aí a pesquisa se desloca do governo para a universidade. Hoje, estamos rumo à maioria, mas 40 anos

ainda é pouco para a efetiva consolidação de massa crítica e um tempo curto para analisar e consertar erros nas pesquisas”.

André (2005a) ainda comenta que nesse tempo houveram mudanças. “Os temas se ampliaram e diversificaram, passaram da análise dos problemas externos nos anos 1960 para o interno, o cotidiano da escola, a sala de aula, o currículo”. No entanto, se a produção científica não nasceu nas universidades, como aponta a pesquisadora, durante algum tempo ela se concentrou nos trabalhos de alguns professores vinculados às universidades brasileiras. O aumento desta produção deve-se, sobretudo, ao nascimento dos primeiros Programas de Pós Graduação em Educação, como o da PUC-RJ, em 1965, e o da PUC-SP, quatro anos depois. Essa característica do aumento da produção científica via pós-graduação acontece também com a pesquisa científica brasileira em geral. Os cursos de pós-graduação são responsáveis por mais de 80% de toda a produção científica brasileira (CAPES, 2009).

No Brasil, o desenvolvimento da pesquisa está intimamente ligado aos Planos Nacionais de Pós Graduação e as agências de fomento. No entanto, Gamboa (2003, p. 79) faz uma crítica a esse modelo brasileiro que praticamente restringe a pesquisa à pós-graduação uma vez que

Atrelar a pesquisa à pós-graduação, além de ‘hierarquizar’ os processos de produção do conhecimento no Mestrado – onde se aprende, tardiamente, a pesquisar – e no Doutorado – onde se aprimora o aprendizado e se obtém relativa autonomia para produzir conhecimento – também, alastra outros problemas como o da imposição de condições próprias dos rituais acadêmicos de obtenção de títulos e de progressão nas carreiras docentes enquanto os protocolos da lógica da produção científica, na maioria do caso são depreciados.

Gamboa (2003) acredita que ao associar a pesquisa apenas à pós-graduação impede-se que ela se inicie na graduação, o que sugere um início tardio das pesquisas, forçando os pesquisadores a obterem primeiramente os títulos necessários para só então começarem, de fato, a pesquisar e a contribuir para a discussão e a resolução dos problemas latentes da sociedade.

Atualmente, as facilidades de acesso, produção e disseminação de informação, aliadas a uma extensa quantidade de publicações eletrônicas têm provocado repercussões na comunidade científica e alterado as estruturas de produção e divulgação científica. Desta nova perspectiva, pode-se verificar que foram ampliados os espaços de produção e divulgação do conhecimento em Educação no país. Isto implica na existência de um conjunto significativo de trabalhos de pesquisa na área de Educação, que disponibilizam sua produção científica em diversos veículos de divulgação científica, inclusive, como não poderia deixar de ser, na internet. É por conta disso que apresentaremos a seguir a síntese de alguns destes estudos e pesquisas materializados em produções científicas da área de Educação. Para traçar isto que podemos chamar de um breve panorama da produção científica em Educação recorreremos às pesquisas de “estados da arte” na área, além daquelas que abrangem artigos, dissertações, teses, relatos de grupos de trabalho de associações científicas e bibliotecas eletrônicas. Antecipamos, no entanto, que não se pretende aqui realizar um inventário da pesquisa em Educação no país e nem da problemática atual da pesquisa em Educação no país e nem mesmo problematizar as mudanças ocorridas nessa área de conhecimento nos últimos anos, algo que demanda um outro tipo de pesquisa e que pretende ser desenvolvida com a acuidade devida no âmbito da pós-graduação. O nosso objetivo aqui é, antes de mais nada, situar o contexto da pesquisa em Educação em um apontamento que traz a contribuição dos autores que utilizaram em suas reflexões diversificadas fontes de informação científica – tais como artigos científicos, dissertações, teses, anais de eventos – consolidadas ou não em bancos de dados.

2.1. Os estudos de “estado da arte”

A produção científica em Educação no Brasil tem sido objeto de inúmeras análises, constituindo um conjunto significativo de pesquisas daquilo que se convencionou chamar “estado da arte”. Sobre este tipo de pesquisa assim se expressa Ferreira, N. (2002, p. 257):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de

mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

A múltipla importância dos balanços periódicos do estado de coisas vigente numa área de pesquisa também é assinalado por Angelucci et al (2004, p. 52)

Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação das concepções anteriores.

Na visão dessas autoras, só assim é possível avaliar

(...) as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou rupturas – noutras palavras, o quanto ela redundante ou avança na produção do saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento. (ANGELUCCI et al. 2004, p. 52)

Foram inúmeros os estudos desse tipo realizados no Brasil, na área da Educação, com o incentivo do Inep, a partir da década de 1980. Entre 2000 e 2002, através do Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e em parcerias com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Inep viabilizou a produção da série Estados do Conhecimento, pesquisas de ‘estado da arte’ enfocando os temas: alfabetização; educação infantil; educação superior em periódicos nacionais; avaliação da educação básica; políticas e gestão da educação; formação de professores no Brasil; juventude e escolarização; educação de jovens e adultos no Brasil. As fontes mais empregadas nestes estudos sobre “estados da arte” são, comumente, acadêmicas, formadas sobretudo por artigos de periódicos, dissertações e teses, e também, embora com menor frequência, as comunicações apresentadas em congressos e, menor ainda, os livros, capítulos de livros e relatórios de pesquisa. Barreto e Pinto (2001) destacam que

Dependendo do escopo do trabalho, podem ser também incluídos como fontes: documentos oficiais, legislação, artigos de periódicos de divulgação, como jornais e outros. De acordo com os critérios adotados para a seleção de fontes, elas poderão ser examinadas de modo exaustivo ou seletivamente. Com os avanços da informática, a seleção de fontes tem podido contar com os bancos de dados existentes, cuja sistematização regular de informações possibilita maior abrangência do levantamento. (BARRETO e PINTO, 2001, p. 5)

A seguir apresentamos um resumo dos estudos de “estados da arte” viabilizados pelo Inep e que representam uma importante contribuição para o conhecimento de parte da pesquisa em Educação no país. Baseando-se em três décadas (1961-1989) de produção acadêmica – teses e dissertações – sobre o tema da alfabetização, em cursos de pós-graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, a pesquisa sobre o “estado da arte” a respeito da alfabetização no Brasil teve por objetivos

A identificação da produção acadêmica e científica sobre a aquisição da língua escrita pela criança, no processo de escolarização regular, e sua descrição, à luz de determinadas categorias: os temas que têm sido privilegiados, os referenciais teóricos que vêm informando os estudos e pesquisas, e os gêneros em que o conhecimento produzido se expressa. (SOARES e MACIEL, 2000, p. 77)

Já o estudo da temática Educação Infantil (1983-1996) teve como base duas fontes de consulta: os artigos publicados em periódicos nacionais na área de Educação e as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período. Para a coordenadora do estudo,

Os aspectos preliminares da trajetória da produção da área permitiram (...) estabelecer uma relação com a produção destas duas últimas décadas, identificando temáticas tradicionais e novas perspectivas de estudo e revelando este período como aquele em que se consolida a pesquisa sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. A relação da atuação política e da pesquisa científica pode ser uma das marcas que identificam esta produção, constantemente preocupada com o papel social e os destinos históricos destas ‘novas’ instituições educativas para a criança pequena. (ROCHA, 2001, p. 29).

O ‘estado da arte’ sobre Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995) foi uma pesquisa realizada pelo GT Política de Educação Superior da Anped, que coordenou um trabalho de pesquisa envolvendo pesquisadores de cinco regiões do país, com o objetivo de avaliar e indicar as perspectivas da produção científica sobre Educação superior. A pesquisa representa, como aponta a coordenadora, uma “forma de avaliação da produção científica” e

(...) tem como apoio empírico o Banco de Dados Universitas/BR, que congrega 4.546 documentos de 25 periódicos nacionais (sob a forma de bibliografia anotada/categorizada/resumida) ordenados em 15 categorias temáticas divididas em 87 subcategorias. Os documentos englobam, numa diversidade de formatos em extensão, de graus de profundidade e originalidade da produção, desde artigos, até notas e notícias, passando por relatórios, resenhas, resumos, depoimentos, editoriais, apresentações, séries documentais, dispositivos legais e atos normativos (MOROSINI, 2001, p. 13).

Morosini (2001) ainda informa que, apesar da grande quantidade de dados, o banco de dados Universitas/BR tem suas limitações pois não disponibiliza ao usuário o texto completo, mas apenas o seu resumo, o que explica a tendência para um estudo quantitativo, descritivo do percurso e distribuição da produção científica sobre Educação superior, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como datas de publicação, editores, temas, tipos de documento, periódicos etc. Morosini (2001) ainda nos lembra que os temas e/ou subtemas foram abordados por pesquisadores ou por grupos de pesquisadores, de acordo com o domínio ou campo de conhecimento que as temáticas englobam. O banco de dados Universitas/BR é a primeira fase de um projeto iniciado em 1993, sob coordenação de Marília Morosini (UFRGS) e denominado “UNIVERSITAS: avaliação da produção científica sobre Educação superior no Brasil, 1968-2002” e que tem como finalidade principal selecionar, organizar, disponibilizar e avaliar a produção científica sobre Educação superior, no Brasil, desde 1968. Reune um conjunto de pesquisadores e de aprendizes de inúmeras universidades do país, além da UFRGS, como: UERJ, UCP, UCDB, UNISO, FURB, UFAL, UFF, UFMG, UFG, UFMT, UFPA, UFPR, UFRJ, UFRRJ, PUCRS, UNIFESP, UNIMEP, USP E UFSCar.

O ‘estado da arte’ sobre a Avaliação na Educação Básica apresenta uma análise da produção acadêmica de 1990 a 1998 sobre o tema e contribuiu para uma visão mais ampla e esclarecedora desse campo de estudos no país. Através de um levantamento bibliográfico em nove periódicos da área de Educação – apontados como os mais representativos por trazerem artigos que focam expressamente a questão da avaliação na Educação Básica – os pesquisadores encontraram 218 artigos sobre o tema, que foram classificados em função dos conteúdos abordados. No resumo das principais constatações do estudo, as organizadoras apontam que “o exame das publicações analisadas mostrou que os artigos concentram-se em três periódicos, editados por instituições especializadas em avaliação educacional” e que “há um número razoável de autores que vêm se ocupando do tema há bem mais de dez anos, o que sugere que o campo de estudos está em processo de consolidação” (BARRETO e PINTO, 2001, p. 63).

Já o ‘estado da arte’ sobre a produção de pesquisas sobre Políticas e gestão da Educação, entre 1991 e 1997, teve por objetivo o levantamento das pesquisas realizadas, sua classificação e inclusão do acervo levantado no bando de dados da Anpae, além da análise dos documentos por categoria e elaboração dos textos, para divulgação dos resultados, conforme informam os organizadores WITTMAN e GRACINDO (2001, p. 8). Foram analisados 1.170 documentos, destes 248 foram excluídos da pesquisa, por impertinência ou insuficiência de dados, e os 922 restantes foram incorporados ao estudo e distribuídos em onze categorias que resultaram, cada uma, em um capítulo da obra, são eles: direito à educação e legislação do ensino; escolas/instituições educativas e sociedade; financiamento da educação; gestão da escola; gestão da universidade; municipalização e gestão municipal da educação; planejamento e avaliação educacionais; políticas de educação: concepções e programas; profissionais da educação: formação e prática; o público e o privado na educação.

As categorias temáticas analisadas no ‘estado da arte’ sobre Formação de Professores no Brasil referem-se à formação inicial, formação continuada e identidade, profissionalização docente e, finalmente, prática pedagógica. Os resultados obtidos da análise do conteúdo de 115 artigos publicados em 10 periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação e de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED entre 1990 e 1998 permitiram

(...) identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Adicionalmente, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias da comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (ANDRÉ, 2002, p. 13).

No estudo de ‘estado da arte’ sobre Juventude e Escolarização as fontes privilegiadas foram dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, compreendendo o período de 18 anos (1980-1998), selecionadas do catálogo de 332 dissertações e 55 teses em Educação e do cd-rom da Anped, contabilizando um total de 387 registros na área de Educação e Juventude. Os recortes selecionados são originários da Sociologia e da Psicologia, sendo que esta disciplina é responsável pelas orientações teóricas de parte significativa da produção discente. Ao final da pesquisa SPÓSITO (2002) ressaltou que

Os trabalhos mais recentes na área de Educação, a partir de meados dos anos 1990, tendem a se perfilar mais fortemente no campo da Sociologia, permanecendo um conjunto importante de pesquisas de inspiração psicológica sobre adolescência. Os focos temáticos relacionados à Juventude – o mundo do trabalho, mídia, etnia, grupos juvenis, participação política e violência – têm concentrado perspectivas de estudo bastante promissoras. Os dois eixos teóricos estruturantes da produção discente sobre Juventude – a Sociologia e a Psicologia – parecem acenar com novas possibilidades e certamente seriam enriquecidos se houvesse uma abertura para a perspectiva da História, ainda ausente nesse tipo de investigação. (SPÓSITO, 2002, p. 23).

Já o estudo de ‘estado da arte’ sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve por finalidade detectar e debater os temas emergentes da pesquisa referente a esta temática e refere-se à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação stricto sensu em Educação, expressa em teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Segundo afirma o organizador da pesquisa, “embora sistemática nos programas de pós-graduação em Educação, a pesquisa capturou incidentalmente teses e dissertações de outros programas, como os de Lingüística, Psicologia, Serviço Social e Sociologia” (HADDAD, 2002, p. 9). As fontes manuseadas foram os catálogos de teses e dissertações e o cd-rom da Anped, 98 coleções de periódicos nacionais e os anais de três principais eventos da área, somando mais de 1.300 títulos produzidos no período de 1986 a 1998. A pesquisa abrangeu trabalhos que enfocam as concepções, metodologias e práticas de pessoas jovens e adultas, envolvendo questões relativas à Psicologia da Educação, à formação dos educadores, ao currículo e ao ensino e aprendizagem das disciplinas que o compõem, bem como às relações do educando com o mundo do trabalho. Os resultados foram distribuídos em capítulos, com os seguintes temas: o professor, o aluno, concepções e práticas pedagógicas, políticas públicas de educação de jovens e adultos e educação popular.

Junto com os estudos sobre ‘estado da arte’ na área de Educação apresentados aqui, outras iniciativas parecidas têm sido realizadas no âmbito dos periódicos científicos. Entre essas, vale citar a promovida pela revista Educação e Pesquisa, que organizou um fascículo especial inteiramente dedicado à publicação de artigos de revisão que relatam balanços e análises críticas sobre temas relevantes da produção científica em Educação, objetivando segundo Carvalho e Bueno (2004, p.8), “colaborar na organização da produção científica no campo educacional”. Os artigos abordados nesse número especial de Educação e Pesquisa tiveram por foco as seguintes temáticas: educação rural, ciclos escolares, educação e participação, ética e educação e fracasso escolar. Outro conjunto de artigos trata de estudos quantitativos em educação, cultura escolar e a influência do pensamento de Vygotsky nas pesquisas em Educação. Merece destaque ainda a diversificação das fontes utilizadas para a realização destes estudos: periódicos científicos, teses e dissertações, trabalhos da Anped, entre outros.

2.2. Os artigos científicos

A produção científica na área de Administração da Educação, no período que vai de 1982 a 1994, foi analisada por Castro e Werle (2000), sob as perspectivas temporal e temática em periódicos nacionais, presentes em um banco de dados elaborado pelas próprias autoras. O corpo da pesquisa foi constituído por 2.052 artigos que foram lidos e classificados com o auxílio de 59 palavras-chave. Os resultados demonstraram uma

grande dispersão na produção de conhecimento na área de Administração da Educação, havendo alguns temas prevaletentes, os quais concentram dois terços da produção.

Já Alvarenga (2000, 2003) na perspectiva da Ciência da Informação, analisou 206 artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, selecionados do universo de 2.224 artigos publicados entre 1944 e 1974. A autora utilizou como critério de seleção dos artigos os princípios da arqueologia do saber, de Michel Foucault. As categorias empíricas de análise dos artigos selecionados foram: “produtividade de artigos”, “temáticas relevantes” e “produtividade de autores”. O recorte cronológico limitou-se ao período que vai da criação do Inep, em julho de 1944, até dezembro de 1974. A autora justifica o recorte considerando um limite posterior ao início e primórdios da implementação da pós-graduação em Educação no Brasil. O período cronológico foi cindido nas seguintes fases correspondentes aos períodos de gestões do governo federal do país: a) de julho de 1944 a 29 de outubro de 1945, correspondendo ao Estado Novo e primeiro governo de Getúlio Vargas; b) de 30 de outubro de 1945 até 30 de janeiro de 1951, período que começa imediatamente após o fim do primeiro governo de Vargas e estendendo-se por todo o mandato do presidente Eurico Gaspar Dutra; c) de 31 de janeiro de 1951 a 30 de janeiro de 1956, ou seja correspondente ao período em que Vargas governa como presidente eleito e aos governos de transição após seu suicídio; d) de 31 de janeiro de 1956 a 30 de janeiro de 1961, período que corresponde ao governo Juscelino Kubitschek; e) de 31 de janeiro de 1961 a 30 de março, de 1964, período que corresponde aos governos Jânio Quadros e João Goulart e estende-se até às vésperas do golpe que instituiu a ditadura militar no Brasil; f) de 1º de abril de 1964 a 31 de dezembro de 1974, período relativo aos primeiros dez anos da ditadura militar e que incluem também os anos iniciais da implantação e do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Os resultados obtidos nesta pesquisa constituem-se em elementos para uma descrição do processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, como um campo disciplinar, além de indicar para outra vertente de estudo que identifica sistemas de exclusão no processo de produção da literatura periódica. Neste aspectos, Alvarenga (2003) menciona que

(...) há claros indícios de que tenha havido fidelidade do periódico à ideologia do Estado, tendo seu processo de seleção funcionado a partir de um sistema de exclusão, que implicou na não-publicação dos artigos escritos por autores que não se afinassem com o pensamento estatal, mais

especificamente com o Ministério da Educação, em períodos específicos do governo estudado. (ALVARENGA, 2003, p. 1).

Em 2002, Gaiofatto publica sua análise dos artigos publicados, no período de 1971 a 2000, sobre o tema Estado e Educação, em vinte periódicos acadêmicos das áreas de Educação, História, Administração, Economia e Ciências Sociais, utilizando como fontes revistas acadêmicas bem como os anais das associações nacionais de pós-graduação e pesquisa. Gaiofatto (2002) selecionou cerca de 300 artigos que contemplavam os seguintes pontos: a) aqueles que se referiam diretamente à relação entre Estado e Educação; b) aqueles que focavam o ensino básico; c) autores internacionais, desde que vinculados a alguma Instituição brasileira; d) trabalhos que tematizam o Estado como formulador e implementador de políticas, bem como as vicissitudes de sua concretização. Verificaram-se ainda outros dados mais diretamente observáveis nos artigos, como instituição à qual o autor se vincula, data da publicação, revista ou anais e referências bibliográficas mais empregadas.

Finalizando este ítem, mencionamos o estudo de Vermelho e Areu (2005) onde relatam o resultado da pesquisa bibliográfica feita em artigos publicados em 58 periódicos das áreas de Educação e Comunicação, entre 1982 e 2002, com o objetivo de traçar um perfil da produção brasileira sobre a problemática envolvendo Educação e Comunicação e, a partir disto, identificar alguns aspectos relevantes bem como as lacunas na produção.

2.3. Teses e dissertações

Não são apenas os periódicos científicos que têm servido de objeto de análise da produção científica em Educação. Teses e dissertações geradas nos programas de pós-graduação em Educação também têm sido alvo de reflexões e análises. Entre estas podemos citar, por exemplo, a de Strenzel (2000) que analisou a produção científica sobre educação infantil, a partir da década de 1980 até o final da década de 1990, com o intuito de situar o percurso das pesquisas e identificar os temas recorrentes e sua contribuição na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. As fontes de referência foram os resumos das teses e dissertações presentes na base de dados em cd-rom da Anped. Na mesma linha de análise de teses e dissertações, Vianna (2001) realizou um estudo da produção acadêmica sobre a ação coletiva do professorado no

Brasil, nas décadas de 1980 a 1990, buscando destacar as principais tendências na análise da organização docente e suas contribuições para o exame da realidade paulista, assim como verificar a forma como esses trabalhos refletiram ou não sobre a importância das relações de gênero na constituição da militância.

Também Novicki (2003) analisou a produção discente – dissertações e teses – dos programas de pós-graduação em Educação localizados no Estado do Rio de Janeiro, destacando as abordagens teórico-metodológicas e as suas concepções de educação, desenvolvimento sustentável, meio ambiente e educação ambiental. A fonte de referência foi a base de dados da Anped que reúne resumos, informações sobre dissertações e teses defendidas entre 1981 e 1998. Já Angelucci et al (2004) realizaram um estudo introdutório do ‘estado da arte’ da pesquisa sobre fracasso escolar no sistema público de ensino fundamental, tendo como ponto de partida uma perspectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. O corpo da pesquisa realizada pelas autoras compõem-se de teses e dissertações defendidas no período de 1991 a 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Verificaram a existência de 71 trabalhos, que foram classificados e dos quais treze acabaram selecionados para uma análise mais profunda, tendo como base uma série de questões de caráter teórico-metodológico. No fim do estudo, revelou-se as seguintes vertentes da compreensão do fracasso escolar: como problema essencialmente psíquico, como problema meramente técnico, como questão institucional e como questão fundamentalmente política.

2.4. Associações, Grupos de Estudo e Sociedades da área da Educação: casos da ANPED, do HISTEDBR e do SBHE

Neste retrospecto sobre a pesquisa em Educação no Brasil também é oportuno citar o importante papel desempenhado pelas sociedades, associações científicas e grupos de pesquisa que reúnem pesquisadores da área da Educação que atuam na pós-graduação nos níveis regionais, estaduais e nacionais, e que são responsáveis por um conjunto de estudos – divulgados em eventos científicos organizados por estes mesmos organismos – que impulsionaram a produção científica deste campo de conhecimento. Entre estes podemos mencionar: a) a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que reúne pesquisadores, professores e estudantes da graduação e da pós-graduação em Educação, com o objetivo de desenvolvimento e consolidação da

pesquisa e ensino de pós-graduação nesta área do conhecimento; b) o Grupo de Estudos e Pesquisa ‘História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), formado em 1986, com um papel articulador de outros grupos de pesquisa estaduais; c) a Associação dos Pesquisadores em História da Educação no Rio Grande do Sul e d) a Sociedade Brasileira de História e Educação que é resultado de um trabalho de cooperação e articulação dos diversos pesquisadores e grupos atuantes na área de Educação, mais especificamente, da História da Educação.

Segundo consta do seu histórico, a Anped foi fundada em 1976 e em 1979 consolidou-se como sociedade civil independente, com o objetivo de “busca do conhecimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil”. Ao longo dos anos, a Associação

(...) tem-se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates sobre questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Abriga, em sua estrutura, 21 Grupos de Trabalho e dois Grupos de Estudo, estrutura esta que propicia sua sustentação e seu suporte acadêmico-científico. (ANPED, 2006)

Entre estes grupos de trabalho na ANPED, destacamos o Grupo de Trabalho de História da Educação, iniciado em 1984, quando da realização da 7ª Reunião Anual da Associação. De acordo com Carvalho, Saviani e Vidal (2006, p.web), um dos objetivos principais deste GT foi

(...) assegurar dinâmicas de discussão de temas, questões, categorias de análise e procedimentos metodológicos, com a finalidade de rever, articular e incentivar a produção historiográfica sobre educação. Com esses objetivos, o Grupo de Trabalho História da Educação expandiu o movimento de revisão crítica dos padrões historiográficos dominantes, funcionando como espécie de caixa de ressonância desse movimento e ampliando a interlocução entre os pesquisadores da área. Ao mesmo tempo, o GT funcionou como núcleo difusor da nova produção historiográfica que vinha sendo gestada nos centros universitários de Pós-Graduação mais dinâmicos do país, irradiando-a para outros centros de ensino e pesquisa.

Para Ferraro (2005, p. 48), o contexto de criação da ANPED – na segunda metade da década de 1970 – deu-se em um momento em que a área de Educação somava 29 programas de pós-graduação, destes 25 de mestrado e quatro de doutorado. Ferraro (2005) também explica os dois fundamentos sobre os quais se apoiam a ANPED e suas práticas:

de um lado a base constituída pelos sócios individuais, pela estrutura de grupos de trabalho, pelas reuniões anuais e regionais, com a preocupação centrada na produção e disseminação do conhecimento, dando, por aí, sustentação á pós-graduação (ao ensino e às avaliações externas dos programas); de outro, a base constituída pelos programas de pós-graduação e o Fórum de Coordenadores, com a atenção voltada para a consolidação dos programas e para a participação como atores, não como meros pacientes, nas políticas públicas de pós-graduação e pesquisa, o que se traduz em apoio e benefício da produção e disseminação do conhecimento. (FERRARO, 2005, p. 53)

Também nesse contexto, Araújo (2003, p. 9) lembra que “a partir dos anos 1970, com a institucionalização do segmento da pós-graduação e pesquisa no interior das universidades brasileiras, coube à Anped, dinamizar uma rede organizativa no campo da pesquisa educacional brasileira”.

As atividades da ANPED estão estruturadas em programas de pós-graduação em Educação stricto sensu e nos grupos de trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento específicas da Educação. Nestes mais de trinta anos, os GTs da ANPED têm permitido a discussão das seguintes temáticas: História da Educação; Movimentos Sociais e Educação; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação da Criança de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Leitura, Alfabetização e Escrita; Política de Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultos; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Estudos Afro-brasileiros e Educação; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação. As reuniões anuais da ANPED tornam-se, assim, um espaço privilegiado para a discussão dessas temáticas. Além disso, a ANPED tem, ao longo dos anos, o costume de divulgar trabalhos com

características de balanços da atuação dos seus Grupos de Estudo, os quais constituem-se em importantes contribuições para se acompanhar os temas, problemas e a produção científica dessas sub-áreas de conhecimento.

Para entender melhor a importância da ANPED é fundamental recorrer ao artigo de Ferraro (2005) citado anteriormente, que, segundo Bianchetti e Fávero (2005), ajuda a

Entender o papel dessa associação tanto nas lutas políticas quanto no processo de afirmação da área de educação, particularmente a partir da constituição dos grupos de trabalho, da criação do comitê científico, do formato das reuniões anuais, da atuação do Fórum de Coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da criação da Revista Brasileira de Educação, entre outros aspectos.

Também são importantes outros textos publicados no ano de 2005, quando se comemoraram os 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil, na Revista Brasileira de Educação – periódico científico de responsabilidade da ANPED – para a compreensão das frentes de atuação desta Associação: merecem destaque as entrevistas dadas por Juracy C. Marques e Maria Julieta Costa Calazans que tiveram papéis decisivos na criação e nos rumos da ANPED.

Como apontaram Carvalho, Saviani e Vidal (2006), foi a ANPED, como entidade representativa dos programas de pós-graduação e dos pesquisadores da área de Educação, que veio a desempenhar um importante papel na organização do campo da História da Educação brasileira, uma vez que com a criação, em seu interior, no ano de 1984, do GT História da Educação, abriu um espaço específico para as discussões das questões da área, assim como para a apresentação e para o debate da produção que vinha se desenvolvendo principalmente nos programas de pós-graduação. Há que lembrar também que a produção científica deste GT foi analisada por Catani e Faria Filho (2002) em artigo em que procuram explorar o conjunto da produção no período 1985-2000, representada por 185 textos. Os autores organizam esta análise identificando dois momentos distintos nesta produção – de 1984 a 1989 e de 1990 em diante – balizados pelo crescimento quantitativo e características da produção divulgada, e analisada em relação aos períodos e temas pesquisados e as fontes utilizadas.

Outra entidade importante na área da Educação é o Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, formado em 1986 e institucionalizado cinco anos depois, em 1991. Segundo Lombardi (2006a):

Nos primeiros anos de sua consolidação, entre 1986 e 1990, realizaram-se encontros periódicos geralmente semestrais, com o intuito de debater a elaboração das pesquisas. A preocupação maior era acompanhar o processo de desenvolvimento dos trabalhos e a socialização das informações entre os pesquisadores do Grupo. Acompanhando o andamento e a conclusão dessas pesquisas, com a finalização das dissertações e teses, decidiu-se pela constituição de um grupo de pesquisa de âmbito nacional. Isso resultava do retorno dos pesquisadores para as suas instituições de origem, espalhadas pelas diversas regiões do país, mas que desejavam continuar desenvolvendo um trabalho coletivo, mantendo a articulação com os demais companheiros.

Com sede na Faculdade de Educação da Unicamp, conta, desde sua criação, com a participação de professores bem como de seus respectivos orientados de mestrado e doutorado, com a finalidade de propiciar o intercâmbio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação. Segundo o mesmo Lombardi (2006a),

A organização desse coletivo nacional, para além das relações entre orientandos e orientadores, exigia a formalização do Grupo junto à Faculdade de Educação da UNICAMP, bem como a institucionalização dos Grupos de Trabalho (GTs) em suas respectivas instituições. Formou-se então um núcleo permanente de pesquisa centralizado na Faculdade de Educação da UNICAMP e articulador de Grupos de Trabalho regionais e estaduais. Nesse ano de 1991 eram 15 (quinze) GTs, espalhados por 14 (quatorze) estados brasileiros.

O HISTEDBR para Carvalho, Saviani e Vidal (2006, p.web) foi organizado com uma estratégia desenvolvida em três frentes

Tratava-se, por um lado, de arregimentar novos pesquisadores para a área de História da Educação, estimulando a criação de núcleos de pesquisa nas universidades em todo o país em torno de um programa de coleta e organização de fontes primárias e secundárias. Em uma segunda frente, tratava-se de articular tais grupos mediante a promoção de encontros e

seminários e de uma rede informatizada de difusão e troca de informações. Em uma terceira frente, tratava-se de promover a discussão teórico-metodológica e a crítica das novas concepções historiográficas e de seus pressupostos.

Quando completou 20 anos de atividade em 2006, o HISTEDB decidiu “empreender um esforço coletivo para conhecer e socializar a produção intelectual dos Grupos de Trabalho (GTs)” e, para esse fim, desenvolveu o projeto “20 anos de HISTEDB: Navegando na História da Educação Brasileira” com o objetivo de levantar, reunir e organizar o conjunto da produção do Grupo. O resultado deste esforço consolidou-se em uma produção em

Meio digital que, utilizando a tecnologia multimídia hoje disponível, torna possível a socialização de trabalhos inéditos de pesquisadores do HISTEDBR, com textos produzidos para esse fim, acrescida de uma síntese didática sobre cada período histórico da educação brasileira, bem como de ferramentas que disponibilizam informações, fontes e conteúdos fundamentais ao entendimento dos períodos e temáticas da história educacional brasileira. (LOMBARDI, 2006b).

Para Saviani (2006), essa produção não teve como objetivo realizar um balanço conclusivo da História da Educação e nem se trata de um “retrato fiel da totalidade da produção do HISTEDBR”, mas, antes, é um “trabalho de caráter coletivo que, na etapa atual da trajetória do Grupo, busca traçar algumas linhas básicas tendo em vista a apresentação de um panorama geral da história da educação brasileira”. Carvalho, Saviani e Vidal (2006) comentam ainda que as iniciativas de construção do GT História da Educação da ANPED e do HISTEDBR tiveram papel relevante na “criação de uma comunidade numerosa de investigadores em História da Educação”. Entretanto, para estes autores, para a constituição dessa comunidade, talvez mais importante, foi a ampliação dos contatos entre os pesquisadores da área, em nível internacional, propiciada pela realização dos Congressos Ibero-Americanos de História da Educação e dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, os quais

(...) propiciaram não somente a aproximação dos pesquisadores brasileiros provenientes das diversas regiões do país como também promoveram o contato entre historiadores brasileiros e estrangeiros. O contato com a

historiografia educacional estrangeira – especialmente a francesa, a espanhola e a portuguesa – forneceu cânones e linhas de pesquisa que, já são consolidadas nesses países, evidenciaram-se férteis e potencialmente capazes de promover um maior intercâmbio entre os pesquisadores da área. (CARVALHO, SAVIANI e VIDAL, 2006, p.web)

Neste mesmo contexto de crescimento de pesquisadores da área de História da Educação e da necessidade de ampliação de espaços de discussão dos trabalhos produzidos, nasce a Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, em 1999, que “após um longo processo de discussão de seu formato e de seus Estatutos, veio responder a esse anseio, abrindo um novo espaço de interlocução e de consolidação da área” (CARVALHO, SAVIANI e VIDAL, 2006, p.web). Some-se a isto, como explicitam os autores, o fato de que

o crescimento do número de pesquisadores exigia a ampliação dos espaços de exposição e discussão dos trabalhos, função que o Grupo de Trabalho História da Educação não tinha condições de exercer. A fundação de uma sociedade de historiadores da educação passou a ser, por isso, uma aspiração comum. A criação da Sociedade Brasileira de História da Educação, em 1999, após um longo processo de discussão de seu formato e de seus Estatutos, veio responder a esse anseio, abrindo um novo espaço de interlocução e de consolidação da área. (CARVALHO, SAVIANI e VIDAL, 2006, p.web)

Notaram também os autores que a criação da SBHE se concretiza em um momento em que “diante da densidade crescente da área de história da educação e à vista do intercâmbio internacional, em especial com os países íbero-americanos, foi se objetivando a necessidade de criação de uma entidade que articulasse nacionalmente a área e a representasse nos foros internacionais” (CARVALHO, SAVIANI e VIDAL, 2006, p.web).

A ANPED, o HISTEDBR e a SBHE reúnem seus integrantes em grupos temáticos, os quais têm produzido pesquisas, como as que apresentaremos agora. Azevedo e Aguiar (2001), por exemplo, desenvolveram uma pesquisa que analisou as características e as tendências da produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil, tomando como base empírica a produção apresentada no Grupo de Trabalho da ANPED

“Estado e Política Educacional”, entre 1993 e 2000. As autoras trabalharam com o pressuposto de que a legitimação dessa produção, assim como as suas tendências predominantes resultam de um embate de tendências e que os trabalhos traduzem relações efetivas entre os pesquisadores, organizações sociais envolvidas e a realidade analisada. A partir disso, Azevedo e Aguiar (2001) fizeram um resgate da origem e do percurso desse GT para, em seguida, apresentar – quantitativa e qualitativamente – um quadro dos eixos temáticos e subtemáticos que têm prevalecido no período estudado. De posse dessas análises empreendidas, concluem destacando os alcances e os limites da institucionalização desse GT e, portanto, do campo de conhecimento abordado.

Fávero (2002) foi outra autora que também realizou um estudo das origens, do desenvolvimento e da produção de um GT da ANPED, o de Política de Educação Superior, abordando por meio de uma retrospectiva a participação deste GT nas reuniões anuais da ANPED, bem como o papel dos Seminários de Intercâmbio e do Projeto Integrado de Pesquisa Universitas/BR para a ampliação da reflexão coletiva sobre as questões da política superior afeitas ao Grupo. Em seguida, Fávero (2002) focaliza a produção acadêmica do projeto Universitas/BR, responsável pela elaboração de artigos, comunicações e coletâneas tendo como tema a produção científica sobre Educação Superior no Brasil.

Na mesma linha de análise da produção científica de grupos de trabalho da ANPED, Ferreira, J. (2002) resgatou a história do GT Educação Especial, desde a sua formação em 1991 até 2001, que resultou numa breve caracterização do conjunto de 138 trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados e discutidos nas onze reuniões ocorridas no período, organizando as produções de acordo com a modalidade de apresentação, as áreas de necessidades educacionais especiais envolvidas e os temas referendados. Os dados coletados possibilitaram um mapeamento inicial das questões pesquisadas e apresentadas, apontando algumas tendências temáticas e metodológicas, sendo que, no conjunto de comunicações e trabalhos, os estudos descritivos se sobressaíram sobre os programas de formação profissional, a prática educacional em escolas comuns com alunos ou serviços especiais. Algumas lacunas foram identificadas nas análises feitas por Ferreira, J. (2002), entre estas estudos sobre políticas educacionais e sobre aspectos extra-escolares da educação especial. Ao findar a análise, Ferreira, J. (2002) reflete sobre a importância dos GTs da ANPED, em especial o GT de

Educação Especial, apontando que ele se constitui num “espaço privilegiado de conhecimento e reflexão para a pesquisa e pós-graduação em Educação especial, um painel de síntese de uma parte importante dos projetos e programas existentes”.

Já Bufrem et al (2003) realizaram um estudo em que se propunham a analisar a produção científica sobre Ciência da Informação em periódicos indexados em bases internacionais, no período de 1994 a 2000 e seu relacionamento com a área educacional, com o objetivo de determinar as tendências temáticas e as preocupações de estudos científicos nesse âmbito. Os resultados conseguidos confirmaram os indícios detectados em uma “leitura preliminar da literatura sobre o direcionamento das realizações concretas, visando atender as necessidades de aprimoramento do profissional da informação quanto aos saberes e práticas relativos ao processo de ensino-aprendizagem” (Bufrem et al, 2003, p. 12).

Outro trabalho de análise da produção científica de associações científicas é o assinado por Mostafa e Máximo (2003), que se debruçaram sobre as publicações entre 1994 e 2001 dos grupos de trabalho da Sociedade Interdisciplinar para os Estudos da Comunicação (Intercom) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no tema da educação comunicativa. Os autores analisaram respectivamente 1.023 e 1.049 citações bibliográficas presentes nos trabalhos apresentados, com o objetivo de investigar quais autores nacionais e internacionais constituem a frente de pesquisa, ou seja, quais autores são mais influentes, nas duas literaturas, e, se é possível, visualizar tendências epistemológicas na produção científica. Os dados levantados indicaram que o humanismo e as teorias críticas da recepção, na Intercom, e o pós-estruturalismo, na ANPED, parecem ser as tendências dominantes.

2.5. Os estudos bibliométricos

Destacamos aqui os estudos de Pagliarussi, Faria e Gregolin (1999) que oferecem um panorama sobre o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação a distância, para apoio à tomada de decisões relativas ao desenvolvimento de um sistema de treinamento e capacitação profissional a distância, na área de tecnologia de polímeros. Os autores utilizaram como fonte a base de dados Educational Resources Information Center (ERIC), que é um sistema de informações existente desde 1966, nos Estados Unidos, voltado para oferecer pronto acesso à literatura educacional por e para profissionais e

pesquisadores da área de Educação. A técnica empregada foi a chamada análise bibliométrica, desenvolvida nas seguintes etapas: coleta na base de dados; reformatação dos dados; tratamento bibliométrico automatizado. As conclusões retiradas da análise bibliométrica apontaram: a) os periódicos com maior número de publicações abordando a educação a distância; b) os descritores mais frequentemente associados ao descritor “educação a distância” foram “processos e estruturas educacionais”, “informações e comunicações” e “áreas curriculares”; c) os documentos que abordam empreendimentos econômicos e sociais concentram-se na área de treinamento e desenvolvimento profissional. Cabe mencionar que outros estudos já citados aqui anteriormente, como os de Alvarenga (2000 e 2003) e Mostafa e Máximo (2003), também utilizaram a técnica da bibliometria para analisar a produção científica em Educação.

A bibliometria também serviu para a análise da produção científica na área de Educação e Educação Especial a partir de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, livros e capítulos de livros. Entre estes merecem destaque aqueles que apresentaremos a seguir.

Começando por Hayashi (2004) que verificou como se configura a área de pesquisa em Educação no Brasil através de uma base de dados internacional – a base de dados Francis do *Institut de L'Information Scientifique et Technique* vinculado ao *Centre National de la Recherche Scientifique*. Os dados coletados possibilitaram a identificação de tendência e o crescimento do conhecimento na área, além de caracterizar os periódicos, os temas focados, as instituições e os autores e as parcerias científicas no campo pesquisado, bem como verificar que nem sempre a divulgação do conhecimento em Educação faz justiça ao capital intelectual existente, haja vista a consistência e visibilidade da produção científica da pesquisa em Educação brasileira no contexto de uma base de dados internacional.

Também foi empregando a técnica da bibliometria que Silva (2004) analisou a produção científica dos pesquisadores vinculados a um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e que fez com que constatasse a tendência de crescimento na divulgação da produção científica da área de Educação Especial, tomando como base os seguintes aspectos: a produtividade dos pesquisadores, as parcerias de publicação, a temática dos artigos, a origem geográfica dos artigos publicados, as áreas de conhecimento e os setores de atividade nas quais estas produções se enquadram. Já o estudo de Sacardo

(2006) teve como objetivo principal analisar as dissertações e teses em Educação Física e Educação Especial que geraram artigos, livros e capítulos de livros com temática voltada para pessoas com necessidades especiais. Os dados obtidos mostraram que as publicações geradas pelas dissertações e teses foram publicadas, em grande parte sob a forma de artigos (58%), seguidas dos capítulos (29%) e livros (13%), confirmando o que indica a literatura de referência, ou seja, que o canal de publicação mais utilizado pelos pesquisadores para divulgar seus trabalhos é a publicação de artigos científicos em periódico.

Termino este ítem destacando a posição de André(2001, p.52) que entende que frente aos desafios e perspectivas da pesquisa educacional no país, “é necessário rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e buscar caminhos para seu aprimoramento”. Isto pede que a comunidade científica reflita também sobre as condições de produção do trabalho científico, além de

(...) assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor. (ANDRÉ, 2001, p. 63).

A mesma carência de “sistematização do que já foi pesquisado, produzido, publicado” também é apontada por Sguissardi e Silva Jr. (2002, p. 25), “faltam-nos estudos críticos sobre a produção científica realizada”, embora reconheçam que alguns esforços têm sido empreendidos no sentido de minimizar estes problemas. Sguissard e Silva Jr. (2002) citam como válida a iniciativa de construção de bancos de dados em temáticas da Educação – referindo-se aqui principalmente ao banco de dados Universitas/BR – além de esboçarem uma proposta de uma agenda de pesquisa para utilização, a mais adequada política e cientificamente, desses bancos de dados. Embora seja inegável que importantes iniciativas na área da pesquisa em Educação no país têm contribuído para tornar visível a rica produção científica dessa área de conhecimento, ainda há muito por se fazer.

2.6. As reflexões críticas

Nos prendemos agora a avaliação da pesquisa em Educação, algo que também tem sido alvo de inúmeras reflexões teóricas de autores da própria área, procurando, com sua visão crítica, refletir sobre a produção do conhecimento em Educação. Alves-Mazzotti (2001), por exemplo, parte das principais avaliações da qualidade da pesquisa em Educação para afirmar que “todas as deficiências observadas são, ao mesmo tempo, decorrentes e realimentadoras da pobreza teórico-metodológica apontada nestas pesquisas”. A autora objetiva demonstrar a “importância da teorização sobre os resultados para favorecer a transferibilidade para outras pesquisas dos conhecimentos produzidos”, o que, na sua opinião, facilita a sua divulgação e avaliação pela comunidade científica. Por último, Alves-Mazzotti (2001, p. 39) aponta que “a identificação de padrões, dimensões e relações, ou mesmo a construção de modelos explicativos, além de não ser compatível com o estudo dos fenômenos microssociais, constitui etapa essencial à construção da teoria e à aplicação a outros contextos”. De encontro a isso, André (2001, p. 51) aborda questões relativas à busca de rigor na pesquisa em Educação, enfatizando que “as mudanças nos referenciais, nos contextos e nas metodologias dos estudos, nos últimos anos, suscitaram questionamentos sobre a natureza dos conhecimentos produzidos sobre os critérios de julgamento dos trabalhos científicos e sobre os pressupostos dos métodos e técnicas.” Além disso, André (2001) analisa as condições reais que os pesquisadores lidam na produção do conhecimento científico e conclui pela necessidade de lutar pela melhoria dessas condições.

As questões epistemológicas e metodológicas relacionadas à pesquisa em Educação e às condições de produção do conhecimento científico também são discutidas por André (2005b) num outro artigo. A autora mostra que nos últimos vinte anos houve um crescimento muito grande no número de pesquisas, o que trouxe variedade nas temáticas, nos enfoques, nos contextos e nas metodologias. Entretanto, surgem disso questionamentos referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos, aos critérios de avaliação dos trabalhos científicos e aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação. André (2005b, p.33) aprofunda estes questionamentos, sublinhando que há necessidade de: “lutar pela melhoria das condições de produção do conhecimento” e “construir espaços coletivos nos programas de pós-graduação para elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas”.

Gatti (2001) também analisa as implicações e as perspectivas da pesquisa educacional no Brasil “contemporâneo” em artigo que, segundo a autora, “busca recuperar no tempo aspectos do desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil, associando-os a conjunturas histórico-sociais”. Gatti (2001) fala de algumas questões de teorias e métodos, hegemonias de grupos de investigação e questões institucionais e ressalta o papel da década de 1980, na qual “vigorosos debates são travados, a partir dos quais vêm à luz problemas intrínsecos a procedimentos de pesquisa e sua validade”. Gatti (2001) discute ainda em que condições se pode falar de “impacto social das pesquisas educacionais” e aborda a possível “porosidade dos conhecimentos advindos de pesquisas em educação nas ações de educadores e em políticas educacionais”. Por último, Gatti (2001) questiona também se a consistência metodológica desempenha, nessa porosidade, algum papel.

A autora também discute num outro artigo (Gatti, 2005) as “contraposições de autores no que se refere à produção do conhecimento e sua disseminação em contextos caracterizados como modernos ou pós-modernos”. Gatti (2005, p. 595) realiza uma reflexão sobre questões ligadas aos saberes e à pesquisa em Educação e mostra que “o emprego dos termos pós-modernidade e pós-moderno não encontra consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo em suas diferentes manifestações”. Nesse artigo, a autora assume a posição de que “se está em transição: não se saiu totalmente das asas da modernidade e nem se está integralmente em outra era”. Depois disso, discute a presença, na reflexão e na pesquisa em Educação, de “algumas perplexidades diante de movimentos sociais complexos que têm sido historicamente construídos”, debatendo-se sobre o que conservar na Educação, que modismos evitar, quais valores, práticas e identidades são, em princípio, dignos de respeito e por que, entre tantas questões. Termina Gatti (2005, p. 68) mostrando que a forma de tratar os problemas e analisá-los tem mudado

Num período de transição, em que estruturas e desestruturas, normatizações e transgressões imbricam-se dialeticamente, colocam-se desafios consideráveis à pesquisa em educação, para que se compreenda a tessitura das relações no ensinar e no aprender, bem como a heterogeneidade contextual em que tais relações ocorrem.

Já Paraíso (2004) discute os efeitos das teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas sobre a pesquisa educacional brasileira, esboçando uma espécie de mapa do campo dos estudos pós-críticos em Educação no Brasil. Paraíso (2004) mostra o início das discussões pós-críticas no campo educacional brasileiro, discute as principais temáticas exploradas por essas pesquisas e indica os principais traçados por elas efetuados, descrevendo as expansões, as fraturas, as conquistas e as aberturas produzidas no campo educacional brasileiro. E finalizando este ítem de reflexões críticas sobre a pesquisa educacional, destacamos o artigo de Charlot (2006), intitulado A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Neste texto, Charlot (2006, p. 195) formula a seguinte questão “Será que pode ser definida e construída uma disciplina específica, chamada educação ou ciências da educação?”, para a qual apresenta três respostas possíveis:

Primeira: os departamentos de educação não passam de um agrupamento administrativo de matérias interessadas pela educação. Segunda: esse próprio agrupamento gera uma especificidade das pesquisas, entre conhecimentos, políticas e práticas. A terceira resposta consiste em apostar em uma disciplina específica.

Sob essa última perspectiva, Charlot (2006) analisa sete tipos de discursos atuais sobre Educação: o espontâneo, dos práticos, dos antipedagogos, da pedagogia, das ciências humanas, dos militantes e das instituições internacionais. Além disso, nesse campo já saturado de discursos, Charlot pergunta sobre qual é o lugar para um discurso científico específico e apresenta algumas propostas teóricas e práticas para respondê-la.

3. CAMPO CIENTÍFICO e HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entendemos que antes de analisarmos as pesquisas no campo da História da Educação no Brasil faz-se necessário definir o que é campo científico. Para isto recorreremos ao conceito formulado por Pierre Bourdieu (1983), que define o campo científico como um espaço social como outro qualquer, cheio de relações de força e disputas, que visa beneficiar interesses específicos dos participantes deste campo. Este autor ainda assinala que o “objeto de disputa” do campo específico é a posse exclusiva da autoridade científica. Deste ponto de vista, a capacidade de “produzir ciência”, por parte de um determinado indivíduo, está agregada a um determinado poder social. Para Bourdieu (1983), o que está em jogo nessa luta é

(...) o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado. (BOURDIEU, 1983, p. 122)

Segundo o reproduzido acima o campo científico é um lugar onde ocorre a concorrência na busca de vantagens e interesses específicos. Os pesquisadores estão vinculados a um determinado “campo científico”, no qual exercem seu trabalho e suas escolhas científicas (teorias, metodologias, etc) e formam uma espécie de comunidade em que valores, crenças e práticas comuns são compartilhados. São elas que, de fato, orientam e representam sua posição política. Bourdieu (1983, p. 124) aponta que estas práticas científicas estão orientadas pela “aquisição de autoridade científica”. Considera ainda que o campo científico enquanto lugar de dominação e monopolização que acarreta luta por autoridade científica, é direcionado por estratégias políticas, de tal forma que

Não há “escolha científica” – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação, ou ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares – concorrentes. (BOURDIEU, 1983, p. 126)

A partir desta visão, Bourdieu (1983) entende que os cientistas quando trocam novos conhecimentos o fazem utilizando um modelo que está fundado na noção de capital, de tal forma que o cientista acumula o chamado “crédito científico”. Assim, os recursos adquiridos pelos cientistas são os seus conhecimentos acumulados, os quais são empregados em uma espécie de mercado, em troca do crédito científico. Por sua vez, este crédito científico adquirido pode, posteriormente, ser reinvestido para conseguir mais crédito. Assinale-se, no entanto, que o conhecimento produzido pelo pesquisador é um bem que não possui muito valor em si mesmo. Ele precisa ser valorizado por outros produtores em sua troca e o reconhecimento que os outros lhes dão é que dá a medida de sua importância. Bourdieu (1983, p. 127) considera que, “de fato, somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos”. É com base nestes termos que é possível compreender a existência de pressões para que os pesquisadores possam transmitir os resultados dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas que realizam. Esta situação consolida a noção de Bourdieu (1983) de que a comunidade científica iguala-se a um sistema social em que seus membros ambicionam assegurar a integridade e a aceitabilidade dos resultados por eles produzidos. Para que isso se efetive, é necessário que os pesquisadores recorram aos veículos de comunicação científica (publicações, apresentação de trabalhos em eventos etc.) para que suas informações atinjam seu público alvo e se transformem em crédito científico. Resumindo, a abordagem do campo científico realizada por Bourdieu (1983) mostrou que os conhecimentos novos produzidos pelas pesquisas se apoiam muito no pesquisador que os produz. Estes conhecimentos estão ligados com o interesse, controle e competição entre os próprios cientistas, para fins exclusivos, de reconhecimento diante dos seus.

Inspirados em Bourdieu (1983), Pereira e Andrade (2005, p. 1395), ao refletirem sobre o campo educacional assinalam que este

(...) é um campo como outro qualquer: é um espaço estruturado de relações objetivas mediante as quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo. Assim como o campo político, o econômico, o da alta costura, o literário, o religioso, entre outros, o educacional possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social. Está dotado de mecanismos internos por meio dos quais, segundo uma lógica específica, os agentes a ele vinculados obtêm

lucros, embora não necessariamente econômicos, sofrem sanções, recebem prêmios, lutam, concorrem, complementam-se, coagem uns aos outros, fazem e desfazem alianças e pactos, duradouros ou não.

Além disso, na visão de Pereira e Andrade (2005, p. 1935) o campo educacional,

(...) é concebido, antes de tudo, como arena de lutas, de conflitos nos quais os agentes almejam impor, como legítimos, os arbitrários culturais mais compatíveis com os seus capitais. “A história do campo”, observa Bourdieu (2002, p. 88) a propósito do mercado de arte, consideração extensível a todo o sistema de produção de bens simbólicos, “é a história da luta pelo monopólio da imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas; é a própria luta que faz a história do campo; é pela luta que ele se temporaliza”. Todos os lances estratégicos (carreiras, postos de trabalho, linhas e grupos de pesquisa, objetos de estudo, conversões de área, assim como veículos de publicação, entre outros) são orientados, conquanto não necessariamente de forma inteiramente racional, para a maximização dos rendimentos materiais e simbólicos proporcionados pelo campo.

Entendemos que estas breves considerações sobre o conceito de campo científico emprestadas à Bourdieu (1983) e sua aplicação no campo educacional por Pereira e Andrade (2005) são fundamentais para a compreensão da constituição do campo da História da Educação. Voltemos, portanto, ao histórico das pesquisas conduzidas neste campo.

Começamos pela pesquisa de Toro-Zequera (2001) na qual analisou uma amostra dos 80 trabalhos sobre o debate teórico-metodológico apresentados em quatro congressos ibero-americanos da História da Educação Latino-Americana, de 1992 a 1998, por se constituírem este um foro que reflete sobre a especificidade da História da Educação, suas relações com a História e as tendências da pesquisa historico-educacional na região. Os resultados obtidos por Toro-Zequera (2001) apontaram que: a) o atual debate teórico-metodológico em História da Educação não é diferente do debate que acontece na História; b) a História da Educação, como história setorial não pode ser alheia às orientações teórico-metodológicas dominantes na História; c) a História da Educação ganha maior especificidade e autonomia com relação à pedagogia e às demais ciências da Educação na medida em que se aproxima da História; d) o debate teórico-

metodológico da História da Educação deve ser compreendido no campo da teoria do conhecimento e dos diversos processos de construção do conhecimento histórico.

Já Bastos, Benconstta e Cunha(2002) realizaram uma espécie de cartografia do conhecimento produzido em História da Educação na região sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), entre os anos 1980 e 1990, o que lhes permitiu identificar os temas privilegiados pelas pesquisas e aqueles que carecem de desenvolvimento, com o objetivo de aprofundar as questões de pesquisa na área. Entre as conclusões que os autores chegaram está a de que a significativa produção de estudos evidencia o importante espaço de discussão e de consolidação da área como campo de pesquisa. A constituição histórica do campo também estimula a pesquisa de Vidal e Faria Filho (2003). Num primeiro momento os autores elaboram um histórico da disciplina de História da Educação a partir de três pertencimentos: à tradição historiográfica do Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB); às escolas de formação para o magistério e à produção acadêmica entre os anos 1940 e 1970. Em seguida, enfocam os trabalhos realizados nos últimos vinte anos, apontando temas e períodos de interesse e abordagens teóricas mais recentes.

Em outra pesquisa, Jorge (2003) investigou a periodização na História da Educação brasileira, problematizando a possível inadequação dos critérios comumente utilizados – o político, o administrativo, o filosófico e, mais recentemente, o econômico. Tendo como fonte de pesquisa o que denominou de “manuais” da área, ou seja, os livros da disciplina “História da Educação Brasileira” utilizados nos cursos de Magistério e Pedagogia. Assim Jorge (2003) procede uma análise das concepções de História e História da Educação presentes nestes autores, bem como de seus critérios de periodização, para em seguida realizar um estudo comparativo entre eles.

Na mesma linha, de discussão sobre periodização da Educação brasileira, dois trabalhos são fundamentais para o entendimento da historiografia e do campo da Educação: Carvalho (2001) e Bontempi Jr. (2003) - o segundo reúne informações e empreende esforços no sentido de analisar o texto de Carvalho (2001). O trabalho de Carvalho (2001) foi publicado originalmente em 1971, mas dada a circulação restrita que teve e a importância seminal que adquiriu para a compreensão da História da Educação foi republicado trinta anos depois pela Revista Brasileira de História da Educação – período científico da SBHE. Nele, Carvalho (2001, p. 137) apresenta “o modelo de periodização

considerado tradicional e consolidado para a história da educação brasileira”, além de evidenciar “a fragilidade presente nos critérios baseados na relação entre o desenvolvimento político e administrativo e o desenvolvimento educacional.

Também serviu de objeto de análise para Araújo (2003) o processo de organização do campo educacional que, à guisa de balanço, ainda investiga a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste, incluindo a pesquisa, por parte do grupo dos Renovadores da Educação, no período compreendido entre 1924 e 1964. Na conclusão da pesquisa, Araújo (2003) coloca em evidência o modo como “o passado educacional foi historicamente produzido até nossos dias”. A identidade do campo educacional também foi matéria de pesquisa de Henriques (2004), na qual também recorreu ao pensamento desenvolvido por Bourdieu (2003) em relação à noção de campo científico. Para Henriques (2004), a área educacional é um campo de produção de conhecimento que se constrói “a partir de parâmetros relacionais, definindo sua produção como o jogo estabelecido entre os agentes dentro do campo, em relação aos outros campos e às condições objetivas externas”. Em outra pesquisa, Henriques (2007) aponta as inúmeras e variadas questões possíveis de serem colocadas quando se busca entender a especificidade do campo educacional e enfatiza que embora sob ângulos distintos, tais questões se definem sempre em referência ao aspecto plural de formação do campo e ao seu modo de atuação frente à realidade. Desta perspectiva, Henriques (2007, p.web) formula os seguintes questionamentos:

(...) é o campo educacional uma forma de conhecimento com estatuto científico? A que demanda ele corresponde: social, epistemológica ou profissional? Seu objeto está ligado a temas e problemas, e deve portanto forjar uma metodologia de acordo com eles? Faz uso de métodos particulares ou pede emprestado aos outros campos do conhecimento? O campo educacional demanda a outros campos uma prática interdisciplinar?

Para a autora, as respostas, na maior parte das vezes são excludentes, expressando ora tentativas de explicações epistemológicas ora fundamentações de caráter prático.

Voltamos aqui a nos referir ao grupo de estudos HISTEDBR e ao esforço coletivo que empreendeu, quando de seus 20 anos, no sentido de conhecer e socializar a produção científica e intelectual de seus grupos de trabalho e coordenou a produção de um

conjunto de textos sobre a História da Educação com a finalidade de possibilitar um entendimento conjunto sobre cada um dos diferentes períodos e temáticas da Educação brasileira. Este esforço resultou na produção chamada de “Navegando na História da Educação Brasileira”, em que são apresentados textos dos pesquisadores do Grupo que oferecem um breve panorama da Educação brasileira abordando as concepções pedagógicas, organização escolar, a legislação educacional, as instituições escolares, os arquivos, fontes e estado da arte relativos aos seguintes períodos históricos: Colônia – período jesuítico (1500-1759) e período pombalino (1759-1822); Império (1822-1889); Primeira República (1889-1930); Era Vargas – 1930-1945; Nacional-Desenvolvimentismo – 1946-1964; Período Militar: 1964-1984; Transição Democrática – 1984 até hoje. Além de disponibilizar um “acervo” composto por listagem de fontes escritas, iconográficas, referências documentais e bibliográficas e vídeos relativos a tais períodos, organizados por especialistas em cada temática. Esta produção ainda reúne num glossário os termos e pessoas mais representativos da área da Educação.

Deste conjunto de produções presentes no “Navegando pela História da Educação”, destacamos a relevante contribuição dos autores responsáveis pelos ‘estados da arte’, por fornecerem um painel elucidativo das questões específicas à História da Educação abordadas sob o viés do período histórico em que estão inseridos. Como, por exemplo, o texto de Bittar (2006) que ao refletir sobre o ‘estado da arte’ em História da Educação brasileira após 1985 comenta que

(...) a produção científica em História da Educação sobre o período após 1985 não é fácil de se analisar. A ditadura militar terminara num processo de articulação “pelo alto”, preservando elementos velhos na nova ordem que se instaurou a partir de março de 1985. Repetindo mais um momento de descontinuidade sem ruptura na história do Brasil, chegava ao fim o regime de repressão que depusera João Goulart em 1964 e, apesar dos limites inerentes à forma pela qual transcorreu a transição democrática, com mais elementos de conservação do que de transformação, o campo da educação viveu certo momento de efervescência com as possibilidades que se abriam. (BITTAR, 2006, p.1)

Bittar (2006) analisa a pesquisa em História da Educação no pós-1985 sob dois enfoques: a produção em si e o contexto histórico-acadêmico em que esta produção

científica foi gerada. Bittar (2006) começa suas reflexões expondo o cenário histórico da época: no âmbito nacional, o fim da ditadura militar, a construção do Estado de direito democrático e os desafios postos pelas “contradições inerentes à sociedade brasileira que se reorganizava nos marcos de um capitalismo urbano-industrial”; e no âmbito internacional, pela queda do muro de Berlim, o fim da União Soviética e a mundialização do capital. A autora também destaca a chamada crise dos paradigmas que teria afetado as Ciências Humanas e em particular a Educação. Aborda também as diferentes correntes teóricas – marxismo, fenomenologia, entre outras – que passam a questionar a adoção dos métodos positivistas na pesquisa educacional, bem como aponta o crescimento do paradigma pós-moderno no Brasil. Na segunda parte de suas reflexões sobre o ‘estado da arte’ da História da Educação Brasileira, Bittar (2006, p. 12) faz uma prospecção na produção da área com base nos trabalhos apresentados no GT/ANPED em História da Educação, nos encontros do HISTEDBR e da SBHE para averiguar

(...) até que ponto elegeu como objeto de estudo a presença ou não de elementos da política educacional da ditadura militar na transição que se operou. Se a história do Brasil é marcada por processos de descontinuidade sem ruptura, seria o caso de verificar se houve e de que forma houve a continuidade de aspectos velhos oriundos do autoritarismo) na nova ordem. Ou seja: a descontinuidade institucional de um regime (ditadura) para outro (Estado de direito democrático) conservando traços essenciais de continuidade e, portanto, sem promover ruptura. Partindo do pressuposto de que o atual quadro da educação brasileira tem a sua matriz na política do regime militar, procurei verificar até que ponto as pesquisas em História da Educação no âmbito da ANPED, HISTEDBR e SBHE, tiveram como preocupação o estudo dessa transição política.

Bittar (2006, p. 17) sua pesquisa apontando a necessidade de aprofundar-se o debate teórico-metodológico sobre a pesquisa em História da Educação e afirma que os resultados obtidos apontaram que a produção sobre o período posterior a 1985

(...) é muito pequena *apenas* na área da História da Educação, não nas demais, onde, inversamente, predomina. O período mais investigado, por sua vez, concentra-se na primeira metade do século XX. (...) No que diz respeito aos temas que passaram a predominar após 1985, embora o marco inicial do

período seja o corte institucional com a ditadura militar, a produção acadêmica não privilegiou o estudo daquele período precedente nem a transição política transcorrida depois. (...) Assim, o passado recente do período inaugurado em 1985 – a ditadura militar – passou a ser menos estudado do que o presente. Mas essa dominância do presente, conforme já apontado, não ocorreu especificamente na área da História da Educação e sim na pesquisa educacional em geral.

Finalizando esta breve configuração das pesquisas realizadas no campo da História da Educação no país, apresentamos os resultados da pesquisa realizada por Hayashi ET AL (2006). Ancorados na abordagem bibliométrica da produção científica, os autores realizaram uma pesquisa que teve por finalidade a produção científica sobre História da Educação indexada na base de dados Scielo. A escolha do Scielo é justificada pelo fato desta biblioteca eletrônica, por assim dizer, proporcionar uma forma de garantir a visibilidade e a acessibilidade à literatura científica, além de refletir a produção científica brasileira disponibilizada na internet. As etapas de desenvolvimento da pesquisa foram as seguintes: revisão de literatura sobre pesquisa em Educação no Brasil com foco na pesquisa em História da Educação; coleta de dados na biblioteca eletrônica Scielo; descrição e categorização dos dados obtidos; análise e interpretação dos resultados obtidos à luz da abordagem bibliométrica e da teoria de Bourdieu (1983) sobre o campo científico, com o intento de identificar as características dos artigos publicados. Os dados conseguidos foram analisados tendo como preocupação os seguintes pontos: a) conhecer os autores cuja produção é referência na área; b) elucidar os temas gerais e específicos abordados nos artigos; c) identificar os periódicos nos quais os artigos foram publicados; d) verificar a distribuição geográfica e institucional dos autores; e) verificar o ano de publicação dos artigos; f) verificar os padrões de publicação dos autores que publicam artigos sobre História da Educação. Segundo Hayashi et al (2006) os dados obtidos na pesquisa permitiram conhecer o crescimento das publicações sobre a temática “História da Educação” presentes no Scielo no período de 1998 a 2005, correspondente à publicação de trinta artigos pesquisados. No período analisado destacam-se os anos 2000, com dez artigos publicados, e 2004, com seis artigos, totalizando quatorze artigos. Os autores também verificaram que 86,7% dos artigos tiveram autoria individual enquanto que 13,3% tiveram co-autorias. Estes aspectos confirmam os argumentos de Velho (1997a e 1997b) que aponta que alguns tipos de publicações predominam sobre outros. Para a autora, os padrões de publicação

variam de acordo com as áreas de conhecimento e na área de Ciências Humanas e Sociais as publicações de autoria individual predominam, sendo observado um índice bastante baixo de co-autorias. Para Silva (2004), a prevalência da individualidade na autoria nesta área ocorre devido ao fato de que nessa área “é preciso muito esforço para atingir a concordância em várias decisões, tornando o processo muito difícil e o conflito iminente”. Assim, a co-autoria deixa de ser uma vantagem para o pesquisador. Como assinala ainda Velho (1997a), o produto final dessas áreas tem um caráter ensaístico e individual, dificultando a concordância quanto ao conteúdo e estilo. Extraí-se destes argumentos que a colaboração (a co-autoria) não só é mais difícil nas áreas nas quais os pesquisadores partilham o mesmo paradigma, mas também naquelas mais codificadas e literárias. A pesquisa também apontou que há uma predominância de periódicos da região sudeste entre os que publicam artigos na área de História da Educação. Esta característica se reflete nos dados coletados, pois 96,7% dos artigos recuperados foram publicados em periódicos do Estado de São Paulo e apenas 1 no Estado do Rio de Janeiro. No Estado de São Paulo, a distribuição dos artigos foi de 60% em periódicos publicados na cidade de São Paulo e 36,7% em periódicos publicados em Campinas. Os dados também mostraram que o periódico Educação e Sociedade foi aquele que mais artigos publicou com a temática “História da Educação”, com seis artigos ao todo, o que representa 20% do total de artigos pesquisados. Em relação à origem institucional dos periódicos, verificou-se que três deles são publicações de instituições vinculadas à Unicamp (Cedes e Núcleo de Estudos de Gênero Pagu), com 11 artigos publicados, e dois títulos são publicados pela Faculdade de Educação da USP, com 8 artigos. Os outros cinco foram distribuídos entre dois tipos de instituições: Fundação (SEADE, Carlos Chagas e Oswaldo Cruz) e Associação (ANPUH). Também observou-se também que a maioria das instituições que publicam estes periódicos estão ligados ao meio acadêmico (universidades, núcleos de pesquisa), confirmando estudos anteriores de Hayashi (2004), Silva (2004) e Sacardo (2006), que apontavam que a divulgação do conhecimento científico no país se faz, sobretudo, por meio de instituições acadêmicas. Também apontou que as instituições de vinculação dos autores localizam-se em estados das regiões sudeste (MG, ES, RJ, SP) e sul (PR, SC e RS) confirmando assim as estatísticas da CAPES (2009) que indicam maior concentração dos cursos de pós-graduações nestas regiões do país. Em relação a participação dos autores em grupos de pesquisa, apenas dois deles não participam de nenhum Grupo, enquanto os restantes aparecem vinculados a treze grupos de pesquisa, sejam como líderes seja como

membros. Vale mencionar que há caso de autores que aparecem vinculados a mais de um grupo de pesquisa. Com relação a estes resultados, os autores retomam as considerações feitas por Bourdieu (1983) sobre o campo científico ser um campo de lutas e disputas entre os pares, onde o que se busca é o crédito científico – trocado em um mercado no qual as publicações científicas têm importância fundamental, pois é através delas que os resultados das pesquisas atingem seu público e se transformam em créditos que são trocados por outros. A estes argumentos, Hayashi et al (2006) adicionam aqueles apresentados por Price, em *Little Science, Big Science* (1969), em que o autor apontava que cientistas e pesquisadores tendem a se organizar em *colégios invisíveis* globais, compostos por pessoas que têm feito avançar as fronteiras do conhecimento. No interior desses colégios, discussões, conferências e trocas bilaterais de vários tipos provêm os membros com privilégios e acesso antecipado ao novo conhecimento. Membros destes colégios invisíveis estão engajados naquilo que tem sido chamado de “competição”: uma junção de comportamento cooperativo e competitivo. Colégios invisíveis são, antes, negócios exclusivos. Aqueles que não podem levar nada de novo para a festa não estão convidados. Como todos os outros, eles podem ler revistas, mas são largamente excluídos nas trocas informais de técnicas, métodos e pistas sobre fracassos de pesquisas que são desfrutadas pelos membros do colégio invisível. Estes argumentos de Bourdieu (1983), mais os de Price (1969) se somados aos dados empíricos da pesquisa realizada levam, segundo Hayashi et al (2006), a se supor que a produção científica em História da Educação indexada na base de dados Scielo está concentrada em alguns autores que pertencem a grupos de pesquisa e estabelecem parcerias científicas, as quais resultam em artigos científicos publicados. Ou seja, pode-se concluir que neste campo há determinados autores e grupos de pesquisa que são hegemônicos na produção do conhecimento da área. A pesquisa também verificou por meio da análise das palavras-chave, que o tema mais pesquisado é “História da Educação”, pois 20,5% dos autores elegeram esta palavra-chave como a mais representativa do assunto por eles abordado em seus artigos. Na sequência, os temas que receberam maior número de palavras-chave foram, respectivamente, Educação Escolar, com 12,9%, Fundamentos da Educação, 11,5% Filosofia da Educação, 7,7% e Contexto Humano, Instituições de Ensino, Educação e Lugares e Publicações, com 5,1% cada. Na conclusão de sua pesquisa, Hayashi et al (2006) destacam que a História da Educação brasileira ainda é um campo pouco pesquisado na área da Educação. Sua inserção nos periódicos da área, representada por artigos

elaborados por pesquisadores que estão vinculados a diferentes instituições científicas e grupos de pesquisa do país, ainda é modesta, haja vista que os trinta artigos pesquisados estão distribuídos em 9 periódicos e foram extraídos de um total de 848 artigos. Hayashi et al (2006) consideram que a produção científica no campo da História da Educação também mostra-se hegemônica em termos dos autores que publicam artigos nesta área, pois muitos estão ligados aos mesmos grupos de pesquisa. E mais, os dados da pesquisa também demonstraram que além de formarem uma rede de colaboração científica – ou, nos termos de Bourdieu (1983), em virtude dessas redes de colaboração científica – esses autores também são majoritários em termos de publicação de artigos relacionados à temática “História da Educação” nos periódicos científicos.

4. A AVALIAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para finalizar esta dissertação consideramos oportuno trazer para a discussão a avaliação da pesquisa em Educação no âmbito da pós-graduação, uma vez que até aqui procuramos demonstrar a estreita relação existente entre a pesquisa e a pós-graduação. Neste contexto torna-se válido o argumento apresentado por Schwartzman (1993, p.41) de que

Nenhuma instituição científica que receba recursos públicos, assim como nenhum programa governamental que ofereça bolsas, apoio institucional, e outros recursos para o setor de C&T, devem ser isentos de sistemas explícitos de avaliação por pares, combinados, quando necessário, com outros tipos de avaliações de tipo econômico, social e estratégico. A avaliação por pares deve ser fortalecida pelo governo federal, liberada da influência de grupos de interesse regionais e profissionais, e adquirir uma forte dimensão internacional.

Em um debate que discutiu a implantação e expansão da pós-graduação em Educação no Brasil, Saviani (2000) abordou o tema em quatro momentos: primeiro, esclareceu brevemente o conceito de pós-graduação na sua relação com o ensino e a pesquisa. Depois, retratou a história da pós-graduação em Educação no país focando inicialmente os antecedentes e em seguida o período heróico que corresponde à fase mesma de implantação e, por fim, a fase de consolidação e expansão. No terceiro momento aborda a situação atual para, no quarto momento, delinear as tendências, ou seja, as perspectivas da pós no país. Gatti (2000, p. 18) também debateu os problemas atuais e os rumos da pós-graduação brasileira, ao indicar que “os olhares mais aguçados têm percebido que, diante dos desafios históricos a enfrentar, a pós-graduação não pode ser mais assunto apenas do círculo restrito das universidades, ou apenas dos olhares dos “pares”, o que cria, em sua visão, uma “perspectiva endógena, em geral pouco renovadora”.

Mais tarde, já na condição de membros de uma Comissão da ANPED, Gatti et al (2003), analisaram o modelo de avaliação utilizado pela CAPES no ano de 1998, com o intuito de sugerirem alternativas e produziram, dessa forma, documento que posteriormente foi ampliado com base em outros documentos recebidos dos colegiados dos programas de pós-graduação em Educação e nas discussões que eram realizadas

com os representantes dos programas. Gatti et al (2003) acreditavam que a CAPES, em 1999, tinha dado “um passo bastante importante na concretização da avaliação diagnóstica ao propor a avaliação continuada, um esquema de acompanhamento da situação dos programas de pós-graduação, embora ela não preveja a alteração de conceitos – ponto que deveria ser revisto”. Também assinalaram que “o modelo de avaliação da CAPES é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas” e, a partir disto, sugerem alternativas que “ajudariam a flexibilizar a sistemática de avaliação, enfatizando seu caráter diagnóstico e respeitando as especificidades dos programas”. Gatti et al (2003) ainda fazem considerações sobre os componentes da avaliação; a escala adotada; as relações mestrado/doutorado e pós-graduação/graduação; condições de infra-estrutura; indicadores de produção científica; nível internacional dos programas; especificidades da área de Educação. Embora também aceitem a necessidade de um instrumento que viabilize a análise da produção técnica, acadêmica e científica, argumentam que tal instrumento deve ser amplamente discutido pelas áreas. Em particular, no caso da área da Educação,

(...) é preciso explicitar, em primeiro lugar, em que consiste a produção de um programa de pós-graduação, inclusive lembrando o papel do livro didático e a cada vez mais freqüente preparação de vídeos institucionais; da divulgação das publicações por via eletrônica; e o lugar dos pareceres solicitados pelas agências de financiamento e dos relatórios das visitas realizadas por indicação da CAPES; da promoção de eventos científicos; da participação em comitês e associações científicas. É preciso que haja uma melhor especificação e diferenciação entre os diversos tipos de produção de um programa, em especial entre produção científica, acadêmica, técnica e artística. (GATTI et al, 2003, p. 142).

Gatti et al (2003, p. 142) também ressalta um outro aspecto: refere-se à publicação em periódicos internacionais que não tem, na área de Educação, o mesmo significado que tem para outras áreas. Assim, questionam

(...) quais veículos vamos priorizar: se livros ou capítulos de livros (valerá o conhecimento e prestígio das editoras?); se ensaios e artigos publicados em periódicos com corpo editorial de ampla composição, com colaboração de articulistas de todo o país e mesmo internacionais, periodicidade regular,

circulação nacional, peso significativo na divulgação dos resultados de pesquisa.

Em relação às especificidades da área da Educação, Gatti et al (2003) acrescentam que “além da área não ter periódicos internacionais de ponta que venham a servir de referência para a análise da produção nacional, e além do peso relativo, a ser considerado, das revistas locais, regionais e de divulgação”, a área apresenta outras especificidades que deveriam ser levadas em conta na avaliação. E finaliza, ressaltando o papel desempenhado pela avaliação da CAPES, mas concluindo que se deve aceitar que “é necessário alterá-lo, tendo em vista a necessidade de um novo modelo de cursos e programas para atender às necessidades atuais”.

Em outro estudo, Severino (2003) apresenta algumas questões relacionadas à política nacional de pós-graduação em geral no país, com base em sua experiência no campo educacional, e conduz sua análise a partir de um de seus elementos nucleares, que é justamente aquele da avaliação. Os pontos mencionados por Severino (2003, p. 5) referem-se às ambiguidades quanto ao sentido político emancipatório da Educação; à tendência ao esvaziamento ou à extinção do mestrado acadêmico; o tecnicismo do atual modelo de avaliação. A sua crítica mais dura, todavia, dirige-se ao modelo de avaliação da pós-graduação vigente, que

(...) pauta-se mais nos produtos do que nos processos da pós-graduação, ou seja, não é capaz de identificar expressão de qualidade na vida acadêmica e científica de um Programa a não ser mediante um balanço positivo de resultados imediatamente palpáveis, como se um Programa que não tiver, a todo tempo, um acervo de produtos para apresentar necessariamente não fosse um programa qualificado, sério e competente. Daí a pressão que o processo avaliativo faz para que todos os envolvidos produzam como se estivessem numa linha de montagem industrial.

Este também dirige suas críticas ao modelo de avaliação da produção científica da CAPES, argumentando que

(...) o atual programa da coleta CAPES transforma automaticamente toda informação em dado quantitativo e em porcentagens, e o que não for tabulável, quantificável, acaba não sendo levado em consideração. Esses produtos, transformados em números, não são sequer examinados em seu mérito, a não ser com base em pressuposições assumidas. Admite-se que um artigo publicado em periódico arbitrado é de boa qualidade porque, supõe-se, passou pelo crivo de *referees* e de comissões editoriais; que um trabalho apresentado em evento científico, tendo passado pelo crivo de um parecerista e de um comitê científico, também está garantido quanto a sua qualidade. Trata-se de argumentação bem procedente, mas dela não se pode concluir que bons trabalhos não possam ser encontrados em publicações não indexadas ou arbitradas. (SEVERINO, 2003, p. 5)

Pode-se até concordar ou não com o autor, mas lembremos que nesta análise pertinente falta agregar outros elementos, entre eles o fato de que no Brasil não há uma cultura de avaliação no meio acadêmico. Além do mais, qualquer critério que se defina para avaliação nunca irá satisfazer às diferentes demandas e especificidades das diferentes áreas de conhecimento. Qualquer avaliação que se proponha não pode dispensar as duas dimensões envolvidas, a quantitativa e a qualitativa, motivo pelo qual não basta recusar a avaliação quantitativa pura e simplesmente, jogando-a fora – e com isto correndo o risco de jogar a criança fora com a água da bacia – simplesmente pela alegação do viés quantitativista. A questão que se coloca, e sobre a qual ainda muito se discute sem chegar a um consenso, é a de elaborar um plano de avaliação que considere ambos os aspectos. Nesse sentido, Dantas (2004) propõe algumas alternativas – as quais, se não são as mais indicadas, têm a qualidade de lançar uma luz sobre este tema tão complexo – ao argumentar sobre a necessidade de reavaliar os critérios de acompanhamento e avaliação na pós-graduação, postulando que além da produção intelectual devem ser valorizados indicadores de medida do impacto social do conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação. Para isto, o autor formula duas proposições: a) a avaliação dos produtos na pós-graduação deve incorporar, sempre que possível, indicadores de conseqüências sociais e econômicas aos atuais indicadores de processo e da qualidade científica dos resultados; b) as comunidades de estudantes de pós-graduação e de usuários do conhecimento devem estar fortemente representadas durante o processo de

estabelecimento das políticas e diretrizes relativas à pós-graduação no Brasil, juntamente com os pesquisadores.

Simões (2004), Axt (2004) e Rocha e Rocha (2004), são outros autores que refletiram sobre o modelo e os critérios de avaliação da pós-graduação no Brasil, destacando a necessidade de se repensar os modelos atuais. Neste contexto, Simões (2004, p. 126) defende uma reflexão sobre o ensino e a pesquisa que “acontecem e especialmente deixam de acontecer” enquanto nos ajustamos ao modelo de avaliação atual. Para a autora, o modelo de avaliação atual parece não “contemplar a diversidade e a heterogeneidade necessárias às práticas da educação na universidade e fora dela”, lembrando que “não basta avaliar a educação; é preciso antes de tudo, educar a avaliação, privilegiando critérios de qualidade, diversidade e inclusão e não apenas de quantificação, competitividade e exclusão” (SIMÕES, 2004, p. 133). Axt (2004) discute o modelo de avaliação da pós-graduação utilizado pela CAPES, sublinhando mais precisamente os aspectos relacionados aos indicadores de produtividade do pesquisador; indicadores de qualidade definidos pelo *Qualis* das áreas; e a ressuscitada taxa de bancada do CNPq. Para Axt (2004) é fundamental que se criem condições suficientes e necessárias para propor novas estratégias de avaliação. Já Rocha e Rocha (2004, p. 13) consideram que os dispositivos instituídos em meio à cultura avaliativa trazem para o debate “a produtividade, a competência, a autonomia e a competitividade como palavras de ordem ao mercado de saberes”, gerando “isolamento, fragmentação e tédio no cotidiano das práticas acadêmicas”.

Por sua vez, Moraes (2004) traz alguns aspectos da repercussão no ensino superior brasileiro do direcionamento político dos anos Fernando Henrique Cardoso e em que descreve o paradigma, “acriticamente aceito, de que vivemos em uma sociedade do conhecimento”. A autora indica em linhas gerais, as suas preocupações no que se refere às “tendências na pesquisa desenvolvida na pós-graduação brasileira”, enfatizando as incertezas e indefinições no campo educacional. Desta perspectiva, Moraes (2004) aponta algumas tendências perceptíveis nas pesquisas educacionais no país, são elas: a) o sincretismo teórico; b) a prática como limite da inteligibilidade; c) o crescimento da incidência de recortes temáticos cada vez mais restritos, da ênfase em aspectos muito particulares da educação.

Em texto com caráter de depoimento, Candau (2005), reflete sobre a constituição da pós-graduação em Educação no Brasil da perspectiva do projeto acadêmico e social do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, enfocando três momentos históricos: a constituição do Programa, de 1965 a 1971, a criação do doutorado e reconfiguração do programa (1976-1985) e o seu atual momento.

Também Horta e Moraes (2005) descrevem os principais acontecimentos que marcaram o processo de avaliação da pós-graduação introduzido pela CAPES para avaliação nos biênios 1996-1997 e nos triênios 1998-2000 e 2001-2003, focalizando particularmente a avaliação dos programas da área de Educação. Além disto, apontam como a grande área de ciências humanas (GACH) buscou formas de resistência e de articulação para confrontar a supremacia das áreas científicas hegemônicas na CAPES. No mesmo terreno da avaliação da produção científica, destaca-se o lúcido ensaio de Luz (2005), que, à pretexto de realizar uma análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica, traz para a discussão na comunidade científica questões importantes relativas a produção acadêmica. Luz (2005) refere-se principalmente “à questão dos efeitos desagregadores sobre a atividade científica gerada pelos aspectos sociais das políticas de educação e ciência e tecnologia dominantes a partir do início dos anos 90”, centradas na “categoria de *produtividade*”. Esta categoria, em seu entendimento, é geralmente identificada como “*quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador”. Sob essa perspectiva, esse *quantum* básico “é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico”. A categoria analítica *campo*, empregada por Luz (2005, p. 43), é “assimilada das análises sobre trabalhadores da ciência e sua produção, feitas pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989, 1998)”, enquanto que “o *quantum* de produção é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares, em termos de papers editados em periódicos de circulação nacional ou internacional, cuja qualidade de divulgação (base *Qualis*) é estabelecida por cada área do conhecimento”. Enfatizando a maneira como os programas se estruturam e reagiram ao processo e aos resultados das avaliações da CAPES, a partir do biênio 1995-1996, Ramalho e Madeira (2005) propuseram-se a um esforço de recuperação de alguns aspectos da pós-graduação em Educação no Norte e no Nordeste do país.

Alguns aspectos da história da pós-graduação no país são retomados por Kuenzer e Moraes (2005) que indicam uma inflexão nesse processo: as mudanças induzidas pela avaliação da CAPES de 1996/1997. Para Kuenzer e Moraes (2005), estas mudanças foram responsáveis pelo redesenho do perfil da pos-graduação brasileira, que passou a priorizar as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores. As autoras também demonstram delineamentos teóricos que balizam a discussão acerca da produção do conhecimento nos dias atuais, focalizando as áreas de ciências humanas e sociais e suas repercussões na pesquisa desenvolvida na área de Educação. Este artigo de Kuenzer e Moraes (2005) estimulou Oliveira e Alves (2006) a concordarem com as autoras sobre a importância da “relação prática-teórica para o campo, por entenderem que a história da área ‘educação’ permite ampliar a discussão”. As autoras ainda argumentam, que “a complexidade e a transdisciplinaridade que caracterizam o campo permitem identificá-lo como mediador de múltiplas práticas e teorias, bem como de modos diferenciados de com elas pensar e agir”. Assim, Oliveira e Alves (2006, p. 57) lançam mão da “noção de tessitura de conhecimentos em redes”, para entender essa riqueza e pluralidade das práticas, as articulações destas com as teorias e os diversos aspectos que formam este campo. Já Ramalho (2006) ao refletir sobre os 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil, reapresenta as questões que ainda integram o cotidiano dos pesquisadores da área: para quem pesquisamos? Sobre o que e em que condições e com que recursos pesquisamos? Qual o destino de nossas investigações? Os processos e os resultados das nossas pesquisas estão interferindo na construção de uma sociedade mais justa?

Concluimos com Gamboa (2006) que discute as dinâmicas e os conflitos na produção do conhecimento que foram instaladas a partir da crise das áreas de concentração que predominaram nas décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto, para Gamboa (2006), os programas de pos-graduação em Educação procuraram a organização dos grupos e linhas de pesquisa como nova forma de organização. Em virtude disso, Gamboa (2006) pontua os desafios enfrentados pela área, tomando como base o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, que é focado por conta do debate que se formou em torno da articulação orgânica entre grupos e linhas de pesquisa exigida pelas agências de fomento.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Ao concluirmos esta revisão da literatura sobre a pesquisa e a produção científica em Educação, esperamos ter deixado claro o entendimento de que a pesquisa em Educação no país está estreitamente ligada às atividades de pós-graduação – embora sua origem histórica não possa ser associada apenas a esta esfera acadêmica. Além disto, compartilhamos da visão de Schwartzman (1993) de que para a compreensão dos processos sociais de produção e transmissão de conhecimentos é necessário recorrer a outras contribuições disciplinares para melhor interpretar, analisar e avaliar as atividades científicas desenvolvidas no país.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, Lídia. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.198, p. 244-272.

_____. Política editorial e Estado: estudo bibliométrico de artigos publicados na revista brasileira de estudos pedagógicos: 1944-1974. **Informação & Sociedade**, v.13, n.1, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.113, p.39-50, jul.2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 113, p. 61-64, julho 2011.

_____. Formação de Professores no Brasil: 1990-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Pesquisa em Educação: questões de teoria e método. **V Encontro Nacional de Pesquisas em Educação e Ciência**, Bauru-SP, 2005a.

_____. Pesquisa em Educação: questões de teoria e método. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 29-35, jan-jul, 2005b.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, p.51-72, jan-abr, 2004.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Dados gerais sobre a Associação e seus Associados. Disponível em: <http://www.anped.org.br/inicio.htm> Acesso em dez. 2011

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

_____. Tempo de balanço: a organização do campo educacional e a produção histórico-educacional brasileira e da região nordeste. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.5, p.9-41, jan-jul, 2003.

AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na Pós-Graduação: em pauta novos modos de subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, v.16, n.1, p.69-85, jan. 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, v.22, n.77, p.49-70, dez. 2001

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim. (orgs.) Avaliação na Educação Básica: 1990-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara; BENCOSTTA, Marcus Levy A; CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma cartografia da pesquisa em Educação na região sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1998-2000). **25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu-MG, 29 set-2 out, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e Histórias da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 30, p.3-6, set.-dez. 2005.

BITTAR, Marisa. O estado da arte em História da Educação Brasileira após 1985: um campo em disputa. Campinas: HISTEDB-DEFHE/FE/UNICAMP, 2006.

BONTEMPI Jr., Bruno. “A educação brasileira e a sua periodização”: vestígio de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.5, p.43-68, jan.-jul.2003

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu Sociologia. São Paulo, Ática, 1983, p.122-155.

BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, n.31, p.25-30, ago-set, 1986.

BUFREM, Leilah et al. Presença temática da educação na comunicação científica indexada em base de dados internacionais. **26ª Reunião Anual da ANPED**, Poços de Caldas, out. 2003.

CANDAU, Vera. A PUC-Rio e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. Disponível em: <file:///C:/DOCUME~1/ADMINI~1/CONFIG~1/Temp/8701.HTM>

CAPES, Documento de Área/Educação: Relatório Anual: avaliação continuada 2006 ano base 2005. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/avaliacao/DOCArea04_06_Educao_anobase2005.pdf Acesso em dez: 2011

CAPES, Estatísticas da Pós-Graduação. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br> acesso em dez: 2011.

CAPES: Qualis: critério de classificação de periódicos, anais, revistas e jornais. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/webqualis> Acesso em dez. 2011.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação brasileira e sua periodização. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.2, p.137-152. Jul-dez, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de; BUENO, Belmira Oliveira. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.1, p.7-8, jan-abr, 2004.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. São Paulo: 2006.

CASTRO, Marta Luiz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Correa. Reconstruindo a produção na área de Administração da educação: 1982-1994: perspectivas temporal e temática em periódicos nacionais. **Educação (PUC/RS)**, Porto Alegre, v.23, n.42, p.95-126, 2000.

CATANI, Denice Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPED (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, v.19, p.113-128, jan-abr, 2002.

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

COSTA, M. C. V. Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigma teórico e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 90, p.15-20, ago. 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**. Brasília: MEC/CAPES, 1979. p.3-15.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisa do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.83, n.203/204/205, p.127-140, jan-dez, 2002.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e Pós-Graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.1, n.2, p.160-172, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A arbitragem da produção científica: a editoração. In: BUENO, Belmira Oliveira; AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Marília Pinto de. (Orgs.). **Política de Publicação Científica em Educação no Brasil hoje**. São Paulo: FEUSP, 2002, p.31-36.

FÁVERO, Maria de Lourdes. O GT de Política de Educação Superior: origens, desenvolvimento e produção. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a Pós-Graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 30, p. 47-69, set-dez, 2005.

FERREIRA, Julio Romero. O GT Educação Especial: análise da trajetória da produção apresentada: 1991-2000. **25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estados da arte'. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, p.257-272, ago. 2002.

FREITAS, Elizabeth Cassimiro. Pesquisa em educação no Brasil: temas, teorias e bases institucionais. **Temas em Educação**, João Pessoa-PB, v.1, n.1, p. 47-76, 1991.

GAIOFATTO, Nadia. Reforma do Estado e educação no Brasil: perspectivas presentes na produção acadêmica. **25ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2002.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Dinâmicas e conflitos na produção de conhecimento: o caso da pós-graduação em Educação da Unicamp. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.1, p.161-186, dez.2006

_____. As condições da produção científica em Educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. **Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v.4, n.2, p.78-93, jun.2003

GATTI, Bernadete. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, v.49, p.3-14, fev. 1982.

_____. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.44, p.3-17, fev. 1983.

_____. Formar Professores ou pesquisadores no mestrado em Educação. **Boletim ANPED**, Rio de Janeiro, v.1, p.31-34, jan-mar, 1987.

_____. A pesquisa em Educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**: Revista Eletrônica do Laboratório de Tecnologias Educacionais da Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, n.1, out, 2003.

_____. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 35, n.126, p. 595-608, set-dez, 2005.

GOERGEN, Pedro. A Pesquisa Educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v.5, n.31, p.1-18, jul-set, 1986.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.1 p.1-20, jul, 1970.

_____. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.60, n.135, p.495-500, out-dez, 1974.

_____. A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.19, p.75-79, dez. 1976

GRZYBOWSKI, C. Formar pesquisadores pesquisando: alguns desafios para a pós-graduação em Educação. **Boletim ANPED**, Rio de Janeiro, v.1, p.34-38, jan-mar, 1987.

HADDAD, Sergio. Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Presença da educação brasileira na base de dados Francis: uma abordagem bibliométrica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____. O Campo da História da Educação no Brasil: Um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini et al. Produção científica sobre História da Educação brasileira indexada na base de dados Scielo. Anais do COLUBHE, Uberlândia, 2006.

HENRIQUES, Vera. Autonomização e autonomia: uma complexa relação no campo da pesquisa educacional brasileira. **Revista Intellectus**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, 2004.

_____. A identidade no campo educacional: uma tensão entre modernidade e pós-modernidade. Disponível em: <file:///C:/DOCUME~1/ADMINI~1/CONFIG~1/Temp/5923.HTM>

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES da Avaliação da Pós-Graduação: da área da educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, p.95-116, set-dez, 2005.

INEP. Publicações do INEP. Série Estado do Conhecimento. 8v. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

JORGE, Marcos. A periodização da História da Educação brasileira: um exame crítico do estado da questão. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

KUENZER, Acácia. A pesquisa em Educação no Brasil: algumas considerações. **Em Aberto**, Brasília, v.31, p.19-23, ago-set, 1986.

_____ ; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na pós-Graduação em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1341-1362, set-dez, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. Pesquisa em Educação. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 2003.

_____. Registrando trajetórias: Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR”, Campinas, Unicamp, 2006a.

_____. Navegando na História da Educação brasileira: Apresentação. Campinas, Unicamp, 2006b.

LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.39-57, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.40, p.6-10, fev. 1982

_____. Pesquisa em Educação: questões teóricas e questões de método. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.49, p.43-44, mai, 1984.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação. **Educação Unisinos**, v.5, n.9, p.79-101, jul-dez, 2004.

MOROSINI, Marília Costa (org.). Educação superior em periódicos nacionais: 1968-1995. Brasília, MEC/Inep/Comped, 2001.

MOSTAFA, Solange Puntel; MÁXIMO, Luís Fernando. A produção científica da ANPED e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. **Ciência da Informação**, Brasília, v..32, n.1, p.96-101, jan-abr, 2003.

NOVICKI, Victor. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro (1981-2002). **26ª Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, out. 2003

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.27, n.95, p.577-599, mai-ago, 2006.

PAGLIARUSSI, Marcelo; FARIA, Leandro; GREGOLIN, José. Panorama da educação à distância: uma análise obtida através de técnicas bibliométricas. **VI Congresso de Educação à Distância**, Rio de Janeiro, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v.11, n.3, p.302-317, set-dez, 2006.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição de Lima de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1391-1411, set-dez, 2005.

PRICE, Derek de Solla. Little Science, Big Science. New York: Columbia University Press, 1969.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, p.70-81, set-dez, 2005.

_____. 40 anos da pós-graduação em Educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.183, jan-abr, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação Infantil: 1983-1996. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ROCHA, Marisa Lopes da; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia e Sociedade**, v.16, n.1, p.13-36, 2004.

SACARDO, Michele S. Publicação do conhecimento gerado pelas teses e dissertações em Educação Física e Educação Especial. Dissertação (Mestrado). UFSCAR, São Carlos, 2006.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Editores Associados/HISTEDBR, 1998.

_____. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v.1, n.1, p.1-19, jan-jun, 2000.

_____. Navegando na História da Educação brasileira: Apresentação. Campinas, FE/Unicamp, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Ciência e Tecnologia no Brasil: uma nova política para um novo mundo global. São Paulo, 1993.

_____. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A política de pós-graduação no Brasil: avaliando a avaliação. **26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003.

SGUISSARD, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. Construindo fontes de dados e uma agenda de pesquisa: o banco de dados Universitas/BR. **Comunicações**, UNIMEP/FE, Piracicaba, v.9, n.1, p.21-43, 2002.

SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa. Apresentação. In: _ (Orgs.). Educação e Pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos, RiMa, 2004, p. vii-ix.

SILVA, Márcia Regina. Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCAR: 1998-2003. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SIMÕES, R.H.S. Da avaliação da educação à educação da avaliação: o lugar do(a) educador(a) no processo da avaliação da pós-graduação no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v.16, n.1, p.124-134, abr.2004

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e escolarização: 1980-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

STRENZEL, Giandréa Reuss. A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, Setembro, 2000.

TORO-ZEQUERA, Luz Helena. História da Educação em debate: as tendências teórico-metodológicas nos congressos ibero-americanos (1992-1998). Tese (Doutorado). Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

VELHO, Lea. Notas sobre a Pós-Graduação em Ciências e Humanidades: por que e em que diferem das Ciências Naturais? Brasília: Unesco, 1997a.

_____. A ciência e seu público. **Trans-In-Formação**. Campinas, v.9, n.3, set-dez, 1997b.

VERMELHO, Sonia Cristian; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de Educação e Comunicação em periódicos científicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1413-1434, set-dez, 2005.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educação & Sociedade**, v.22, n.77, p.100-130, dez.2001.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo: 1880-1970. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.23, n.45, p.37-70, jan-jul, 2003.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n.16, p.167-178, jan-jul, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.55, p.81-84, 1985.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p.57-75, maio 1990a.

_____. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.47, p.3-11, jul-set, 1990b.

WEBER, Silke. A produção recente na área de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.81, p.22-32, maio 1992.

WITTMAN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. Políticas e gestão da educação: 1991-1997. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2001

