

# A pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil de 1970 a 1990<sup>1</sup>

**RESUMO:** O texto visa uma reflexão do debate acerca da pesquisa educacional produzido no Brasil dos anos de 1970 aos anos de 1990. Outrossim, introduzir a discussão correspondente aos estudos históricos da educação no Brasil, a partir dos meados dos anos de 1980. As fontes utilizadas foram basicamente revistas da imprensa periódica, as quais são o Caderno de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Em Aberto (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e Educação e Sociedade (Centro de Estudos Educação e Sociedade % CEDES).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa educacional; Pós-Graduação; Historiografia da educação brasileira.

**Marta Maria Araújo**

Professora do Departamento de Educação da UFRN  
martaujo@diqi.com.br

(1) Este texto foi parcialmente apresentado no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 16, realizado na Universidade Federal de Sergipe. Publicado em CD-ROM organizado pelo prof. Dr. Miguel André Berger (2004).

Nos anos de 1970, especialistas, pesquisadores e também professores de cursos de pós-graduação tinham, como preocupação básica a utilização dos resultados da pesquisa educacional como material instrumental para uma ação educativa. Escrevendo no momento da emergência dos primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação, Gouveia (1971), mediante levantamento da pesquisa educacional produzida no Brasil, indica que as investigações incidiam sobre os seguintes objetos de estudo: i) a situação escolar em seus aspectos de aprendizagem, de métodos de ensino, de material didático, de alunos e professores; ii) o sistema escolar englobando tipos de escolas, cadeias de comando na administração da educação e mecanismos de controle; iii) as relações entre sistema escolar e sistema social. Em sua maioria, o tratamento dado aos objetos de estudo era de natureza descritiva e explicativa apoiado em esquemas exploratórios e experimentais.

Nesses anos setenta, a percepção sobre pesquisa educacional de alguns quadros do Ministério da Educação e Cultura, como Tarcísio Della Senta, Secretário de Ensino Superior, estava atada à idéia de seu caráter utilitário. Nesse particular, recomendava:

Faz sentido lembrar que o prestígio dos métodos quantitativos de pesquisa educacional trouxe para esta área um benefício extraordinário. A introdução de métodos experimentais e de instrumentos estatísticos na

análise dos fenômenos conseguiu tirar a Educação daquela repetição de experiências e descobertas empreendidas em outros campos. (DELLA SENTA, 1979, p. 135).

O prestígio dos métodos quantitativos fez com que a Educação alcançasse muito maior rigor no seu “[...] processo de investigação, no tratamento das observações e, em última análise, acarretou o desprestígio de uma metodologia tradicional a que se recorreu com apreciável sucesso, durante um certo tempo.” (DELLA SENTA, 1979, p. 135).

No entanto, a década de 1980 traz uma efervescência nas discussões sobre a pesquisa educacional de abordagem qualitativa em decorrência do impacto causado pelo progressivo conhecimento por parte dos professores e pesquisadores das novas teorias e abordagens metodológicas e de seus modelos interpretativos. Dados levantados por Gatti (1987) com relação às pesquisas realizadas registram no âmbito das universidades federais (62%), das estaduais (15%), das particulares (2%), dos centros e institutos de pesquisa (18%) e das secretarias de educação (3%). A distribuição no plano regional estava assim situada: Sudeste (44%), Nordeste (32%), Sul (18%), Centro-Oeste (3%) e Norte (3%). As temáticas que despertavam maior atenção dos pesquisadores eram: 1) currículos, 2) alunos, 3) professores, 4) escolas, 5) processo de ensino-aprendizagem, 6) avaliação de ensino, 7) ensino profissionalizante, 8) educação rural, 9) supervisão e orientação educacional, 10) estudos do ponto de vista histórico e filosófico, com incursões pela sociologia e a ciência política.

Reconheciam os estudiosos a urgência da superação dos impasses com os quais se defrontava a pesquisa educacional no País. Consideravam que o momento já exigia que se procedesse à crítica à importação de modelos teóricos das ciências humanas e de outros contextos sociais para análise do fenômeno educacional. De algum modo, não era oportuno o Ministério da Educação intervir na definição de temáticas das pesquisas<sup>2</sup>. Durante o período em causa, a pesquisa educacional era comumente apreendida como uma ação pedagógica, capaz de transformar a sociedade brasileira em menos opressora e mais justa na distribuição da renda e dos benefícios sociais.

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Namó de Mello (1983), uma das seguidoras dessa visão, reclamava como sendo

(2) A partir de 1972 seria incluído no Plano Setorial do MEC o Projeto “Estímulo a Estudos e Pesquisas Educacionais a cargo do INEP”, órgão nacionalmente responsável pela coordenação, promoção e estímulo a estudos, pesquisas e experimentação educacional. (DOCUMENTO BÁSICO, 1979).

uma das causas da incapacidade da pesquisa em educação a não contribuição efetiva para transformação da escola e, conseqüentemente, da realidade social em que ela estava inserida, consistindo na ausência de um modelo teórico interpretativo da problemática educacional brasileira. Era muito comum a adoção de enfoques da antropologia, da psicologia, da sociologia, da psicopedagogia, da economia política para estudar os fenômenos educacionais. Deles provinham as investigações envolvendo a pesquisa participativa, os estudos de caso e experimentais e as análises de conteúdo em suas diversidades de propostas (GATTI, 1983). Os trabalhos acadêmicos dos pós-graduandos centravam-se nos estudos de comunidades, da educação popular, dos processos de ensino-aprendizagem (incluindo ritmos individuais de aprendizagens, evasão e repetência) e se utilizavam de métodos experimentais e empíricistas, de entrevistas e análise estatística.

A escola em toda a sua amplitude pedagógica vinha recebendo uma certa atenção dos pesquisadores por meio dos chamados “estudos de caso” e das análises reprodutivistas. Acreditava Lüdke que

[...] a simples opção por uma metodologia qualitativa, por exemplo o estudo de caso, sem uma informação adequada sobre as exigências de seu emprego, não basta para garantir a qualidade do estudo. E pode até contribuir para um desvirtuamento da própria metodologia, antes mesmo de sua completa metodologia. (LÜDKE, 1984, p. 43).

Em conformidade com as abordagens reprodutivas era corrente a idéia da escola como sendo um aparelho ideológico do Estado estando subordinada às leis do capitalismo. Em vista do descentramento dessa visão predominante, as agências de fomento começaram a financiar pesquisas dirigidas para análise da política educacional brasileira<sup>3</sup>. A tendência foram estudos de caráter macroestrutural, os quais, segundo Franco (1984), apesar do recurso das generalizações, ofereceram por um lado, contribuições importantes para o conhecimento da política educacional brasileira. Por outro lado,

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

[...] deixaram a desejar no que se refere ao específico da escola que se expressa na dinâmica do processo cotidiano e nas necessidades e expectativas de seus principais agentes: professores, alunos, diretores, funcionamento, estrutura de poder. (FRANCO, 1984, p. 85).

As análises que se aproximavam do específico da escola permaneciam em geral direcionadas para a denúncia da escola enquanto veiculadora da ideologia dominante, uma instância de reprodução das relações sociais de dominação geradas pelos sistemas econômico, político e social de uma sociedade de classes. A noção de ideologia na acepção marxista era o conceito chave para denunciar as contradições da escola capitalista.

Indiscutivelmente, reconhecia-se que o regime militar, instalado em 1964, contribuiu para uma larga adesão às chamadas abordagens reprodutivistas<sup>4</sup>, em que o Estado brasileiro, como o responsável pela formulação da política educacional, aparecia como entidade opressora e a serviço da seletividade escolar. A escola no contexto do capitalismo contemporâneo era entendida como uma agência “[...] produtora e reprodutora da hierarquia social.” (FRIGOTO, 1985, p. 73).

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

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

(4) Para Tadeu da Silva (1990) esses estudos rotulados de reprodutivistas postulavam que a contribuição específica e decisiva da Educação para a produção e reprodução das classes residia na sua capacidade de manipulação e moldagem das consciências. É na preparação de tipos diferenciados de subjetividade de acordo com as diferenças de classes sociais, que a escola participa na formação e consolidação da ordem social. Para isto era decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral, sintetizadas na noção de ideologia. Essa noção para o autor tornar-se-ia um dos clichês de maior circulação no campo educacional.

Em 1984, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP realizou em Brasília, no período de 14 a 16 de março, o “Seminário Nacional de Pesquisa Participativa,” no qual o pesquisador da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Juan Carlos Tedesco, discutiu o esgotamento da capacidade explicativa dos modelos da pesquisa educacional vigentes, no sentido de orientar as mudanças educacionais, segundo o vetor defendido pela teoria. No parecer de Tedesco, as pesquisas educacionais no contexto da comunidade científica latino-americana enfrentavam

Um sério problema de fertilidade teórica, já que os aspectos mais significativos ou mais peculiares da realidade contemporânea estariam fora do alcance explicativo das teorias vigentes. E, conseqüentemente, os resultados gerados a partir de paradigmas conhecidos não acrescentam nada de novo ao conhecimento já acumulado e os resultados (ou os problemas) obtidos fora deles ficam dispersos e carentes de uma estrutura técnica que os integre de forma coerente. (TEDESCO, 1984, p. 1-2).

Em vista desse quadro de “crise” da atividade de pesquisa, quais seriam os desafios para os pesquisadores e cientistas da educação da região, segundo Tedesco? Em primeiro lugar, compreender que as pesquisas que lançam mão das teorias críticas, por exemplo, as análises reprodutivistas, tendem muito mais a enfatizar o caráter reprodutor das ações pedagógicas e bem menos a explicar adequadamente o conflito e a luta social pela distribuição educacional. Nesse sentido, o “princípio de correspondência” vincula as práticas educacionais aos projetos dominantes; conseqüentemente, “[...] o processo de ensino aprendizagem perde toda a especificidade e qualquer proposta de mudança fica desacreditada.” (TEDESCO, 1984, p. 4).

Em segundo lugar, verificar que Pesquisa Participativa pensada como metodologia alternativa às formas tradicionais de fazer pesquisa, caracterizada pela desvinculação tanto teórica como prática dos problemas e da transformação da situação de vida dos setores populares, deve ser vista com certa cautela, uma vez que, como adverte Tedesco (1984, p. 11), “[...] os riscos de erro, falta de representatividade, artificialidade, empirismo, etc. são tão fortes nesta [estratégia metodológica] como em qualquer outra forma de pesquisa no campo educacional.”

Na intenção de superação da “crise” ou esgotamento do alcance explicativo dos modelos vigentes de pesquisas educacionais, Tedesco (1984), a princípio, sugere o enfrentamento da superação (sem restringir ou subestimar) dos níveis de análise micro e macropedagógicos. Na tarefa de redimensionamento das funções sociais da pesquisa educacional, desenvolvida pela comunidade científica latino-americana, o autor traça então a seguinte diretriz:

As contribuições de alguns paradigmas ‘culturalistas’ são muito importantes: as conclusões a respeito da importância do capital lingüístico; a comprovação de que há desigualdade entre o capital cultural dos alunos e o capital cultural em geral; as contribuições relativas ao ‘currículo oculto’ e às contribuições etnográficas sobre as relações existentes na sala de aula; os registros provenientes das hipóteses da pedagogia institucional sobre fatores, tais como a organização escolar, o papel da burocracia etc. deveriam ser considerados e integrados de forma coerente. (TEDESCO, 1984, p. 8).

Portanto, as metodologias de ensino, as propostas curriculares, as dificuldades de ensino e aprendizagem e o rendimento escolar devem estar articuladas às contribuições macrossociais e culturais, a partir das quais gerariam proposições no plano pedagógico. Ao iniciar os anos de 1990, no contexto da América Latina, teria havido uma nítida propensão para estudos abarcando a escola como uma instância historicamente necessária e relevante para os setores populares que concorreriam para o “[...] desencadeamento de mudanças sociais desejáveis.” (GOUVEIA, 1985, p. 63).

Mostra Velloso (1992, p. 9) que a tendência das investigações na região latina começava a verter-se para o “[...] adentramento na caixa preta do funcionamento interno da escola a fim de entender o seu cotidiano em relação a cada criança e em relação a sociedade e o meio cultural na qual se insere.”

O objetivo era aliar a perspectiva microeducacional com a macrossocial dos problemas sócio-educacionais. Do ângulo das áreas disciplinares, a pesquisa educacional apoiava-se em primeiro lugar na Sociologia da Educação (mais de 40%), seguindo-se da Psicologia e Filosofia da Educação (11% cada), para depois vir a Economia e a História da Educação (9% cada). Comparativamente à década passada, diz o autor que os estudos provenientes de abordagens sociológicas reduziram-se, os advindos das abordagens psicológicas mantiveram o mesmo patamar; os decorrentes

das concepções filosóficas apresentaram crescimento, aqueles oriundos da Economia da Educação reduziram bastante e os estudos da história da educação dobraram.

Dados de Cunha (1991) mostram o seguinte quadro da pós-graduação em educação, no início de 1991 no Brasil: 26 programas credenciados, destes 07 com doutorados. E o número de dissertações defendidas chegava a 3.250, a que se vem somar 150 teses de doutorado. De Warde (1990) tem-se o registro de que a tendência desses trabalhos acadêmicos era de privilegiar abordagens sociológicas e psicológicas.

A discussão da pesquisa educacional persistia estreitamente inter-relacionado com a pós-graduação, posto que a imensa inquietação dos pesquisadores e especialistas em educação estava acima de tudo na persistência das fragilidades teórica e metodológica presentes nos trabalhos de mestrados e doutorados. Em face desse quadro acadêmico, aumentava a dúvida até sobre a representatividade científica da pesquisa educacional ao ponto, de Pedro Demo assim defini-la:

Representatividade científica refere-se à propriedade de generalização do método estatisticamente fundado. Foge-se assim a necessidade de repetição indefinida do mesmo fenômeno, para dele extrair uma lei, ou pelo menos uma regularidade. Fala-se de amostra representativa e usa-se o cálculo de probabilidade para a delimitar no tamanho da sua margem de erro. Em termos formais, é um dos critérios mais utilizados de cientificidade da pesquisa, porque, ainda que fosse vazia, seria metodologicamente fundada em procedimentos lógicos e experimentais. (DEMO, 1985, p. 79).

Enquanto a qualidade da pesquisa não implicava desconsiderar a quantidade já que isso dizia respeito ao seu contrário dialético. De qualquer modo, a propensão das pesquisas qualitativas era justamente a ausência de uma adequada correspondência entre o referencial teórico-metodológico eleito e o objeto proposto para análise por aquele. Na falta de um crivo metodológico rigoroso para além das orientações de cunho positivista, as pesquisas qualitativas em educação “[...] não passavam de relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes.” (ALVES, 1991, p. 54).

Diante dessas evidências, os estudiosos com mais experiência em pesquisa educacional procuraram diferenciar a natureza

da pesquisa qualitativa positivista da não positivista. Na pesquisa positivista

[...] existia uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis [...], para os não positivistas a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que levem em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. (ALVES, 1991, p. 55).

Nesse início dos anos de 1990, o debate sobre a pesquisa educacional pode ser uma amostra dos “[...] conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de métodos e utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto, problemas de natureza institucional”, que fizeram parte do vivido nas lides daqueles que trabalhavam com a investigação científica. (GATTI, 2002, p. 82). Ademais, nesse momento, amplia-se a discussão da crise de paradigmas hegemônicos enquanto modelo explicativo nas ciências sociais. Acreditava Neves (1996) que estávamos então assistindo muito menos a uma crise de paradigmas e muito mais o despontar de um novo e intrigante paradigma. Por sua vez, havia quem apontasse que a

[...] história da educação deveria ser um estudo que, além de trazer o conhecimento histórico, deveria nos convencer, por exemplo do passado, e de que é exigência fundamental da ciência da educação voltar-se para a realidade atual. O homem é um ser histórico e culturalmente determinado; daí decorre a necessidade do estudo das grandes fazes da evolução da história humana. O erro [da história da educação] começa no momento em que esse estudo se torna um fim em si, ao invés de servir para uma compreensão melhor do homem e da realidade educacional, que, por sua vez, também é determinada pelas condições sociais e culturais do mundo de hoje. (GOERGEN, 1981, p. 88).

A eficácia da história da educação era aqui medida “[...] não pelo que é capaz de explicar e interpretar os processos históricos

da Educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente.” (WARDE, 1990a, p. 9). No entanto, a partir da instalação do Grupo de Trabalho em História da Educação da ANPEd, em 1984, vários estudos sob ângulos diversos procuraram debater a produção historiográfica referente à educação brasileira. O primeiro deles ? na forma de balanço ? é feito por Warde (1984), a partir das dissertações e teses defendidas em todo o país no período de 1970 a 1984.

No que concerne a essa produção nascida dos estudos de pós-graduação em educação, o balanço de Warde revela algumas de suas características. Uma delas explícita no exame do pensamento de educadores aparecia “[...] sem qualquer ou pouca referência à relação concreta entre esse pensamento e as condições nas quais ele foi criado, tratando muito mais de fazer a contextualização político-ideológica do pensamento em exame.” (WARDE, 1984, p. 3). Uma outra característica identificada pela autora é a utilização cada vez mais intensa da literatura específica das Ciências Sociais e a pouca assimilação do pensamento historiográfico nacional e internacional.

Por toda uma falta de tradição investigativa da histórica da educação escolar, como enfaticamente constatou Nagle (1984), tem-se, pois, como resultado um acúmulo de deficiências no conjunto dos estudos históricos da educação brasileira. A não ser que se considere como histórico, nas palavras de Nagle

Os trabalhos em que se ressalta o aspecto cronológico e nos quais, também não existe esforço de periodização ajustada ao domínio especificamente educacional; o que ocorre, neste último caso, é a reprodução acrítica das periodizações existentes, estabelecidas quase sempre, à base de critérios político-administrativos. São trabalhos, além disso, em que se procura, sem muitos cuidados, empregar categorias analíticas gerais, para daí ‘contextualizar’ o estudo, do que tem resultado, também, a mera justaposição de dados por exemplo, fatores econômicos mais fatores políticos mais fatores culturais. (NAGLE, 1984, p. 27).

E esse modo de abordagem historiográfica já vinha comprometendo uma acumulação do conhecimento histórico sobre a educação no Brasil.

Investigando a partir de uma “amostra exploratória” de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em

(5) A presença maciça das teorias da dependência no âmbito dos estudos históricos da educação, segundo Barreira (1995), diz respeito a vinculação entre dependência econômica e dependência cultural. "A dependência cultural % em função da qual os fenômenos histórico-educacionais são examinados, compreendidos e explicados % é uma decorrência lógica (e não necessariamente histórica) da dependência econômica do país em relação aos polos mais desenvolvidos do sistema capitalista." (BARREIRA, 1995, p. 247). Nesse sentido, a educação escolar era vista com a função social de reproduzir os interesses econômicos, políticos e culturais das classes dominantes e algumas vezes como reflexo condicionado às mudanças econômicas (estruturais) da sociedade.

Educação da região Sudeste, no período de 1971 a 1988, objetivando verificar as visões históricas que emergem da história da educação brasileira, Barreira (1995) constatou: 1) a abordagem dialética da história associada às teorias sociológicas da dependência<sup>5</sup> e a relevância metodológica atribuída ao contexto e o peso exercido pelas determinações econômicas são os aspectos mais marcantes nas escritas recentes da história da educação brasileira, 2) a "contextualização" do objeto de estudo geralmente é feita com o apoio de fragmentos de fontes secundárias de obras de historiadores, sociólogos, economistas e antropólogos que se debruçaram sobre algum aspecto da sociedade brasileira, mas acabam por incorporar interpretações e visões de história nem sempre convergentes com o apoio teórico e metodológico recorrido.

Por tudo isso, segundo as palavras do autor, "[...] as particularidades do processo histórico são sumariamente ignoradas ou secundarizadas. As especificidades da educação brasileira, ao longo da sua trajetória histórica, ficam diluídas, pulverizadas." (BARREIRA, 1995, p. 298).

O debate sobre a história da educação em suas dimensões teórica, metodológica, temática e filiação disciplinar, viria, sem dúvida, para interpelar esse modo de lidar com a historiografia educacional. Todo o debate à volta com as dificuldades investigativas desse campo disciplinar realçava que a produção historiográfica sobre a educação no Brasil estava ainda circunscrita a um grupo reduzido de estudiosos. (BUFFA, 1990).

Intensificou-se, no decorrer da década de 1990, a crítica a propósito da incipiente organização institucional da investigação histórica da educação brasileira. Esta era relativa

[...] à predominância da Sociologia no interior da História da Educação brasileira que produz uma atitude relacional fundada na concepção de contexto social e histórico entendido como conjunto de elementos relacionados entre si e conjugados de algum modo (MONARCHA, 1993, p. 61).

Vale esclarecer que a história da educação estava sendo interpretada com base na perspectiva sociológica, em função da obra de Fernando de Azevedo, "A Cultura Brasileira" haver moldado, de modo marcante, a leitura e a produção do conhecimento histórico da educação brasileira. (GATTI JÚNIOR, 1996). Assim, a narrativa azavediana, como mostra Carvalho mantinha-se

[...] constantemente reatualizada e reificada como esquema de conformação do objeto investigado, [...] instituindo um padrão de visibilidade que não somente constitui o campo do que é pertinente investigar, como também determina o que é visível e o que não é visível no objeto investigado. (CARVALHO, 1997, p. 8).

Assim sendo, a sociologização do campo educacional instalada na pesquisa educacional moldou um padrão de leitura historiográfica dessa obra de sociologia. Concomitante a esse debate instalado começou a ocorrer um progressivo movimento de aproximação da História da Educação Brasileira com a produção historiográfica contemporânea, especialmente com a História Cultural. Isso se deu em face de objetos da alçada da história da educação estarem no horizonte das investigações da História Cultural em várias direções. Em primeiro lugar,

[...] como expressão de um interesse pela escola, enquanto uma das 'instituições mediadoras' que são objetos de estudo privilegiado pela nova história cultural. Em segundo lugar, pela importância que adquire, para estudos sobre os usos dos bens culturais, a determinação rigorosa dos níveis de alfabetização e escolarização. Em terceiro lugar, pela produção maciça de informações sobre a história do impresso e da leitura, estudos cujos resultados não podem ser ignorados pelos investigadores da história da educação. Finalmente, como consequência da adoção de referenciais teóricos que, privilegiando o conceito de prática cultural (construído de modo a realçar as práticas investigativas nas suas diferenças e intersecções), acaba por traduzir em desafios metodológicos para a pesquisa em história da educação. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 46-47).

É por demais relevante o fato de a primeira dissertação de mestrado em História da Educação defendida na Região Nordeste no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte % em 1982 % haver fundamentado a sua investigação na historiografia dos fundadores dos *Annales*. Portanto, a dissertação de Maria Medeiros Rocha Silva (Igreja e educação de adultos em Natal: análise a partir do Jornal "A Ordem" % 1935 a 1953), pode ser considerada uma das pioneiras na utilização dos autores da História Cultural. (ARAÚJO, 2005).

De qualquer maneira, os procedimentos conceituais e metodológicos postos pela história cultural para a história da edu-

cação constituem-se numa reflexão preliminar que dominou o difícil aprendizado do saber-fazer pesquisa educacional no Brasil. Para a história da educação desse período, convém lembrar Italo Calvino (1993, p. 18), quando evoca os itinerários de Ulisses: “ Se após ter superado tantos desafios, suportado tantas travessias, apreendido tantas lições, Ulisses tivesse esquecido algo, sua perda teria sido mais grave: não extrair experiências do que sofrera, nenhum sentido daquilo que vivera.”

**ABSTRACT:** The text aims for an afterthought about the discussion on educational research done in Brazil from the 70's to the 90's. It aims to introduce the discussion related to the Brazilian education historical studies as well, from the mid 80's on. The sources that were used were basically magazines from the educational periodical press: Research Notebooks (Carlos Chagas Foundation), Brazilian Magazine of Pedagogical Studies and Opened Up (Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research) and Education and Society (Education and Society Study Center – CEDES).

**KEY WORDS:** Educational research; Postgraduation; Education historical work in Brazil.

## Referências

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p. 53-61, maio. 1991.
- ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das regiões Nordeste e Norte. O estado do conhecimento. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BARREIRA, Luiz Carlos. *Historia e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira. (1971-1988)*. 266 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 1995.
- BUFFA, Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 47, p. 13-19, jul./set. 1990.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. 8.ed. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação: notas em torno de questão de fronteiras. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 26, p. 5-13, dez. 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p. 63-80, maio. 1991.

DELLA SENTA, Tarcísio. A pesquisa educacional como pesquisa científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 63, n. 145, p. 135-138, set./dez. 1979.

DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p. 76-80, nov. 1985.

DOCUMENTO BÁSICO. A Comissão Organizadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 63, n. 145, p. 133-134, set./dez. 1979.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.51, p. 84-87, nov. 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p. 68-75, nov. 1985.

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

\_\_\_\_\_. Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 68, n. 159, p. 279-288, maio./ago. 1987.

\_\_\_\_\_. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. Fernando de Azevedo: marcos conservadores de ação reformista. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 51-65, jul./dez. 1996.

GOERGEN, Pedro L. Pesquisa em educação: sua função crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.3, n. 9, p. 65-95, maio. 1981.

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

\_\_\_\_\_. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p. 63-67, nov. 1985.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo de caso: apresentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p. 43-44, maio. 1984.

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

MONARCHA, Carlos. Notas sobre história da educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 32, p. 59-63, nov. 1993.

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 23, p. 27-29, set./out. 1984.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da psicologia. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Carvalho. de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, n. 5, p. 7-64, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 3-12, abr./jun. 1990.

TEDESCO, Juan Carlos. Os paradigmas da pesquisa educacional na América Latina. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n. 20, p. 1-11, abr. 1984.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.81, p. 5-21, maio. 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p. 80-84, nov. 1985.

WARDE, Miriam Jorge. 1984. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v. 3, n. 23, p. 1-6, set./out.

\_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p. 76-75, maio. 1990.

\_\_\_\_\_. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990a.