
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO**Marisa Bittar**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

bittar@ufscar.br

RESUMO: O objetivo deste artigo é estudar a relação entre a pesquisa em educação no Brasil e a construção do campo científico com base no referencial teórico de Pierre Bourdieu. Para este autor, é a disputa que se estabelece pelo monopólio da competência científica que caracteriza as relações inerentes à atividade de pesquisa, já que o campo científico é lugar de luta política e, por isso, determina aos pesquisadores os problemas, indissociavelmente políticos e científicos, além de seus métodos e estratégias, estas, por sua vez, também políticas. Partindo da premissa de que a pesquisa em educação no Brasil tem uma história que começa com a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), portanto bem antes da criação dos Programas de Pós-Graduação nas universidades (1965), o artigo apresenta as características dessas duas fases mostrando que a disputa pelo capital científico é um aspecto mais típico da segunda.

Palavras-Chave: Pesquisa em Educação, Campo Científico, Pós-Graduação.

THE EDUCATION RESEARCH IN BRAZIL AND THE COMPOSITION OF THE FIELD

ABSTRACT: The aim of this paper is to investigate the Education research in Brazil and the foundation of the research field based on Pierre Bourdieu. To this author, the dispute for scientific competences makes up the inherent relations of the research activity, since the scientific field is a place for political debate and, therefore, defines the research questions – eminently scientific and political – besides its methods and strategies, these, scientific and political as well. Based on the perspective that the Education research in Brazil starts with the establishment of the National Institute for Pedagogic Studies (1938), therefore before the creation of the Post-Graduation Programs in universities (1965), this paper describes the properties of these stages, showing that the dispute for scientific knowledge is more typical to the latter.

Key-Words: Education Research, Scientific Field, Post-Graduation.

Introdução

Já completamos mais de quarenta anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil e essas décadas permitem algumas conclusões sobre a produção científica realizada no seu âmbito. Além disso, esse período já considerável, pode causar alguns equívocos. Um deles é acreditar que a pesquisa em educação sempre foi realizada nas universidades. De fato, tão familiarizados estamos com a pesquisa na universidade que aqueles que hoje nela ingressam para cursar um Mestrado ou de Doutorado e que não conhecem a história da pesquisa em educação no Brasil, geralmente associam a produção dessa pesquisa

unicamente às universidades, mas a verdade é que ela nasceu bem antes e só depois de décadas de seu início é que foi transferida para o âmbito universitário inaugurando um caminho sem volta e repleto de desafios.

Desde pelo menos a década de 1930 até os dias atuais em que a tendência é a do seu crescimento, a pesquisa em educação vem sendo realizada no Brasil incorporando as marcas históricas e as tendências teóricas mais influentes de cada época.

Com base em pesquisas que venho realizando sobre a produção discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e considerando estudos anteriores, como os de Aparecida Joly Gouveia, Pedro Goergen, Luiz Antônio Cunha, Miriam Warde, Dermeval Saviani, Bernadete Gatti, entre outros, abordo o tema classificando-o em quatro períodos: o primeiro deles começa em 1938 com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e se estende até a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (1956); o segundo transcorre de 1956 até a criação dos Programas de Pós-Graduação (1965); o terceiro abrange o período da ditadura militar, um marco mais político do que propriamente educacional, mas que, pelas fortes implicações causadas à educação brasileira, é aqui tratado como uma fase distinta, e, por fim, o quarto período, que trata do final da ditadura e finaliza em 2005, data em que a Pós-Graduação em Educação comemorou quarenta anos de existência. Desde logo é preciso esclarecer que não são marcos cronológicos rígidos e nem unânimes, mas, sim, uma forma aqui estabelecida para explorar o assunto. Por essa razão, também é necessário frisar que se considerarmos unicamente o padrão da produção científica, constataremos a existência de apenas duas grandes fases que caracterizam a história da pesquisa em educação no Brasil: antes e depois da criação dos Programas de Pós-Graduação (1965).

A premissa aqui adotada segundo a qual o campo científico no Brasil é um espaço de disputa pela hegemonia decorre da própria história da universidade brasileira e da forte relação entre intelectuais e política, inclusive com a participação da universidade em momentos decisivos da história política brasileira, fato que não deixa de ter relação com a produção científica em si.

Desse modo, o artigo mostra que a constituição do campo científico na área educacional esteve sempre marcada por disputas pela hegemonia ou, nas palavras de Bourdieu, pela acumulação do capital científico. Segundo ele: “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas”¹. Ainda de acordo com Bourdieu, o campo científico é o espaço de jogo de uma luta concorrencial e o que está em jogo nessa luta é o monopólio da autoridade científica, ou, “se quisermos, da competência científica, posição compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente, ou seja, de maneira autorizada e com autoridade, que é socialmente outorgada a um agente determinado”². Tal característica, como veremos, não era marcante na pesquisa realizada anteriormente ao advento dos Programas de Pós-Graduação nas universidades brasileiras.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a pesquisa realizada sob a égide do Estado (1938-1956)

Os autores que vêm se dedicando ao estudo da pesquisa educacional brasileira são quase unânimes em reconhecer a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

(INEP), em 1938, como o seu marco inicial, embora Luiz Antônio Cunha ressalve que antes mesmo dessa data, a pesquisa já começara em decorrência da introdução de um serviço de teses no Departamento de Educação da prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro) com Anísio Teixeira.

Desse modo, considerando a existência das pesquisas lembradas por Cunha como uma espécie de pré-história da pesquisa educacional brasileira, podemos atribuir à fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a primeira fase da pesquisa educacional brasileira, que nasceu sob o manto do Estado. Somente décadas mais tarde ela passou a ser praticada no interior das universidades. Uma e outra fase, portanto, constituem os dois grandes momentos dessa pesquisa, cada qual com os seus traços, as suas peculiaridades, o seu padrão. Artigo de Durmeval Trigueiro Mendes, intitulado “Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil”, publicada, em 1974, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) frisava este aspecto, isto é, de que a pesquisa educacional no Brasil desenvolveu-se no âmbito da administração (MEC) e, depois, confluuiu para a universidade. Historicamente, começou por aquela através do INEP tendo-se estendido para esta última, em grande parte, por influxo da própria administração.

O INEP caracterizou-se por ser um órgão de documentação e informação surgido no momento em que a Associação Brasileira de Educação (ABE) sofria um processo de esvaziamento em decorrência da ditadura Vargas instaurada em 1937. Fundada em 1924, a ABE foi a primeira organização dos profissionais da área educacional e, pelo seu caráter acadêmico, de disseminação de idéias, e, principalmente, de divulgação dos princípios da Escola Nova, pode ser considerada como o marco inicial da formação do campo. Tendo se constituído em reduto dos educadores que propugnavam pela escola pública, estatal e laica, tornou-se alvo da contestação daqueles que exerciam o monopólio do ensino no Brasil, a Igreja Católica. Outro aspecto importante a ser considerado é que a ABE nasceu numa década decisiva da história do Brasil.

De fato, foi a década de 20 com sua efervescência política e cultural que definiu os rumos da sociedade brasileira e o tipo de Estado que tínhamos após 1930. Ela gerou o tenentismo e a crise das oligarquias tradicionais; a semana de arte moderna; a fundação do Partido Comunista Brasileiro, que representava o nascente operariado urbano, e no terreno educacional, a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), que viria a ser reduto da Escola Nova polarizando com o pensamento católico enraizado na educação brasileira desde o *Ratio Studiorum* (1599).

Desse modo, a criação da ABE está inscrita numa década que germinou movimentos e forneceu o fermento ideológico para o que viria acontecer nas décadas posteriores, especialmente nos anos 30, época de alta efervescência e tensão política na qual a educação foi arena de disputas ideológicas, conforme escreveu Simon Schwartzman: “A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passaram a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria”³. Esse confronto se desenrolou entre os educadores liberais e os católicos, cada qual representado por suas entidades organizativas, órgãos de imprensa e intelectuais influentes.

Para Carlos Jamil Cury, em “*Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*”, o impasse se dava nas versões ideológicas a que os grupos em conflito se apegavam “a fim de obter o consenso nacional e impor-se à nação, sem alterar as bases fundamentais do sistema existente”⁴. Ainda segundo o autor, do ponto de vista católico, não se tratava de uma luta contra ou favor da reintrodução do ensino religioso facultativo nas escolas

públicas, mas, sim, de algo muito maior, uma luta de cultura, de duas civilizações que se digladiavam, conforme escreveu no livro citado: “A cosmovisão católica entende o confronto mais do que uma luta a fim de reintroduzir o ensino religioso na Constituição e mais do que a aplicação real destes princípios. Trata-se de uma luta entre o Bem e o Mal, cujo pertencer a um ou outro é ditado pela atitude que se tem em face dos grandes princípios explicativos da realidade”⁵.

Os conflitos ideológicos envolvendo os dois grupos atingiram o ápice por ocasião da elaboração da Constituição de 1934. Depois disso, com a repressão desencadeada em 1935 e recrudescida em 1937 com o golpe de Estado de Getúlio Vargas, a ABE se enfraqueceu.

Instituída a ditadura do “Estado Novo”, o ambiente político de repressão dela decorrente, faz com que o debate pedagógico se arrefeça, sinalizando o próprio enfraquecimento da sociedade civil. Em contrapartida, é o Estado forte, centralizador, que dá as cartas nesse período. É nesse contexto que o INEP propõe-se a substituir a ABE dentro do processo de modernização centralizadora do Estado Novo (1937-1945), pródigo na criação de agências estatais, traço típico da formação do Estado nacional burguês. Nesse sentido, a criação do INEP equivalia à mesma tendência verificada em outras áreas, conforme mostrou Octávio Ianni em *Estado e Planejamento econômico no Brasil (1930-1970)* em que arrola as iniciativas intervencionistas do Estado Novo em setores distintos da vida nacional.

A produção da pesquisa nessa fase foi fundamentada em preceitos psicopedagógicos, influência que pode ser explicada pelo próprio pensamento educacional que marcou aquela geração, uma vez que foi Anísio Teixeira, seu principal nome, quem trouxe para o Brasil o ideário da Escola Nova, cuja matriz era a Psicologia. Adentrando a década de 1940 e parte dos anos 1950, os estudos tiveram como objeto os processos de ensino, os instrumentos de avaliação da aprendizagem, e do desenvolvimento psicológico, segundo Joly Gouveia.

Em síntese, verifica-se nesse período o início da organização do campo pelas mãos de Anísio Teixeira: racionalização do aparato administrativo no sentido weberiano de burocratização, ou seja, com a fundação de órgãos técnicos. Uma nova etapa nasceria em 1956 quando foram criados, pelo próprio INEP, o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa. Emblematicamente, fechando este primeiro período da pesquisa em educação no Brasil, voltamos à disputa ideológica que se iniciara na década de 1920 entre católicos e liberais e que volta a ocupar o cenário educacional após a ditadura Vargas. No momento em que se iniciaram os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, processo que se alongou de 1948 a 1961, aquelas duas concepções retornam ao campo de batalha e, coincidentemente, no ano de 1956, o padre deputado Fonseca e Silva, em discurso proferido na Câmara Federal, advertia contra “as influências do pragmatismo columbiano [Universidade de Columbia/EUA], do materialismo dialético, ancoradas na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”⁶, cujo diretor era Anísio Teixeira. É o que mostra Ester Buffa no livro *“Ideologias em conflito: escola pública escola privada”*, tratando da campanha desencadeada pela Igreja Católica contra os princípios da laicidade, gratuidade e universalidade. A disputa ideológica era tão acirrada que os defensores da escola privada, ou seja, da Igreja Católica, não titubearam em rotular Anísio Teixeira de “agnóstico e cripto-comunista”. Os episódios desse conflito são bastante apropriados para caracterizar o ambiente no qual transcorreu uma parte do primeiro período da história da pesquisa em educação e da constituição do seu campo científico. Reportando-nos às

análises de Bourdieu, constatamos que o conflito expressava a disputa pela hegemonia: de um lado, os defensores da escola pública, universal estatal e laica; de outro, os defensores da iniciativa privada, que, naquele contexto era representada pela Igreja Católica. No que diz respeito à posição predominante, sagrou-se vencedora a segunda, já que a constituição de um sistema de escolas públicas, laicas e gratuitas, como preconizava o Manifesto de 1932 não foi construído sequer ao longo do século vinte, mas há um aspecto interessante a ser considerado quanto à constituição do campo científico, pois, constatamos que foi dessa disputa que emergiu, para o futuro, um dos objetos de estudo mais presentes na pesquisa em educação no Brasil. As décadas posteriores à implantação da Pós-Graduação nas universidades consagrariam o próprio Anísio Teixeira e os temas relacionados à Escola Nova como os mais pesquisados no Brasil⁷. Em outras palavras: no futuro, a interpretação sobre o significado e importância deles para a educação brasileira constituir-se-ia em objeto de disputa hegemônica entre os pesquisadores suscitando teses e polêmicas que vem alimentando a pesquisa em educação.

Em termos de influência teórica, desde que a pesquisa em educação passou a ser praticada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atravessou as primeiras décadas com uma produção marcada por estudos de natureza psico-pedagógica até chegar à década de 1950 quando foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa. No seu interior, as pesquisas assumiram caráter funcionalista e foram influenciadas pela teoria do capital humano. De modo geral, todo esse período que começou na década de trinta tem como traço fundamental a orientação oficial, ou seja, tratava-se de uma pesquisa emanada do Estado. Essa tendência foi mantida com o golpe militar de 1964 que, além disso, acrescentou caráter tecnicista à pesquisa educacional brasileira.

Os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (1956-1965)

As pesquisas dessa época passam a ter como base teórica principal a Sociologia: são estudos de caráter funcionalista baseados na teoria do capital humano, isto é, que concebe a educação como fator de desenvolvimento. Tanto o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) quanto os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPEs) se distinguiram por produzir estudos de caráter empírico voltados para os problemas da educação nacional. Além da produção dos Centros de Pesquisa, uma outra grande iniciativa marcaria esse período: as pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo (USP) e nas faculdades de Filosofia do interior do estado de São Paulo, lideradas por Laerte Ramos de Carvalho. No Departamento de Pedagogia e, posteriormente, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (1956-1974) e na faculdade de Educação (1969), ele coordenou um grupo articulado em torno da cátedra de História e Filosofia da Educação cujas pesquisas se tornariam referência. Com base em documentação primária, a partir de um plano geral de monografias proposto por Laerte, “*cada pesquisador dedicava-se a estudar um tema ou personagem do passado educacional brasileiro, objetivando compor um quadro histórico compreensivo dos séculos XVIII a XX*”⁸. Como titular da cátedra de História e Filosofia da Educação, desde 1952, quando defendeu a sua tese *As Reformas pombalinas da instrução pública*, na qual, fortemente municiado de documentos, se contrapôs à versão apologética da obra jesuítica já consagrada por Fernando de Azevedo (*A cultura brasileira*), Laerte Ramos de Carvalho prestaria uma enorme contribuição aos estudos de história e filosofia da educação brasileira, pois, foi a partir desse plano que foram elaborados, dentre outros, os

seguintes trabalhos: *A ilustração brasileira*, de Roque Spencer Maciel de Barros (1959), *Educação e sociedade no Brasil*, de Jorge Nagle (1966), *A reforma de 1920 na instrução pública do estado de São Paulo*, de Antunha (1967), *O ensino secundário no Império*, de Mariotto Haidar (1971), e *A escola Normal no estado de São Paulo*, de Leonor Tanuri (1973). A iniciativa de Laerte nos mostra, portanto, que a pesquisa em educação desse período não esteve completamente influenciada pela Sociologia: a História da Educação já mostrava a sua potencialidade como campo de pesquisa e adiante essa tendência ficará mais nítida. Além disso, as datas em que foram produzidas essas obras chamam a atenção para o fato de que, como frisamos na Introdução, as fronteiras cronológicas não podem ser adotadas de forma rígida pois o plano de monografias de Laerte Ramos de Carvalho adentrou o período em que a Pós-Graduação já estava implantada na universidade, o que evidencia que o seu trabalho teve seqüência no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que funcionou até meados da década de 1970.

É importante assinalar ainda que a divulgação e circulação da produção realizada nesse período eram feitas principalmente por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (REBP), do INEP, inaugurada em 1944 no final da gestão do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, sem esquecer que as ideologias rivais (liberais x católicos) se manifestavam por meios impressos próprios.

Antes de passarmos à produção realizada pelos Programas de Pós-Graduação, é necessário estabelecermos uma outra distinção da época: as obras produzidas entre as décadas de 1930 e 1970, muitas das quais se tornaram referência, são de autoria de uma intelectualidade típica do Brasil que atravessava a transição do modelo agrário para o urbano-industrial, segundo a forma denominada por Florestan Fernandes de revolução burguesa autoritária e excludente. Esses intelectuais faziam parte de uma minoria escolarizada em um país no qual a maioria das crianças não chegava aos bancos escolares. As suas obras, não raro, tinham um traço em comum que consistia em explicar o sentido dessa transição e a importância da educação em uma sociedade que se tornava urbana sem ter resolvido os problemas estruturais do passado. Aqui se enquadram autores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre os liberais, e o próprio Florestan Fernandes, entre os marxistas. De certa forma, são obras que buscavam pensar o Brasil, uma tendência de outros campos científicos também, como o da História, por exemplo. É o caso típico da obra dos “explicadores do Brasil”: Caio Prado Junior, Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda.

A produção dessa geração bem como os primeiros frutos da Pós-Graduação, que começam a aparecer na segunda metade da década de 1970, formam um conjunto cuja característica é ser uma obra preocupada com as grandes explicações que resultavam em generalizações sobre o Brasil, fosse essa obra baseada no positivismo, como era o caso da maioria, fosse no marxismo. Essa tendência, como veremos, se perderá com a expansão da Pós-Graduação nas universidades na década de 1990 e será substituída por outros referenciais, ou até mesmo pela sua ausência, e pelo estudo de objetos minúsculos.

Finalmente, as mudanças estruturais que o Brasil vivia no início da década de 1960, com tendência à urbanização em um ambiente político efervescente oriundo da polarização ideológica da Guerra Fria constituiriam o contexto no qual surgiria a obra de Paulo Freire, um intelectual cuja formação acadêmica também provinha do modelo elitista que mencionamos e cujo livro “Educação como prática da liberdade” analisa a transição que o Brasil vivia. O conjunto de sua obra não se enquadra nem no padrão do INEP nem no da Pós-Graduação, aspecto que nos dá a chance de ilustrar que os marcos cronológicos aqui

utilizados bem como a classificação da produção realizada em cada época não são camisas de força. Mesmo antes da implantação da Pós-Graduação, alguns dos pesquisadores aqui citados compunham o reduzido quadro universitário brasileiro, mas a sua obra não é fruto institucional da universidade como passou a ser aquela oriunda dos Programas de Pós-Graduação.

Os “anos de chumbo” e a Pós-Graduação em Educação (1965-1985)

O divisor de águas na história da pesquisa em educação brasileira foi, sem dúvida, a criação dos Programas de Pós-Graduação, que trouxeram para o âmbito da universidade a pesquisa que até então se realizava fora dela. Caberia à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro o pioneirismo de criar o Programa mais antigo da área educacional (1965), Programa este que já ultrapassou os seus quarenta anos de história. Logo em seguida, veio o da PUC de São Paulo, criado em 1968 em plena ditadura militar. Como diria anos mais tarde o professor Joel Martins, seu fundador, o ambiente acadêmico era muito tenso na PUC da época e ele, pela formação norte-americana, era acusado por estudantes de esquerda de ser “vendido para os EUA”. Em uma parede em frente à sua sala foi escrito “Embaixada dos EUA. Vendido”. De um lado, incompreendido pela esquerda; de outro, sem poder se manifestar abertamente devido à repressão da ditadura, tomou uma decisão. Já que não podiam “falar”, pensou ele, “então vamos trabalhar, vamos começar a Pós-Graduação”⁹.

De fato, a contestação política ao regime militar caracterizou aqueles “anos heróicos”, como definiu Dermeval Saviani, fundador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, implantado em março de 1976, segundo ele, “quase ao final de um período que costumo chamar de heróico na história da pós-graduação no Brasil, que vai de 1970 até, aproximadamente, 1975. Heróico porque, na verdade, não havia condições prévias mínimas para se implantar seriamente esses cursos”¹⁰.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, um dos mais antigos do Brasil, foi fundado em 1975 em convênio com a Fundação Carlos Chagas. A primeira turma ingressou em 1976. Tanto docentes quanto ex-alunos daquela época convergem no entendimento sobre o ambiente que se vivia no PPGE da UFSCar, intimamente ligado às lutas pela democracia. Além disso, ele se constituiu num *locus* de estudos críticos sobre o Estado, a sociedade, e a própria política educacional da ditadura militar. O depoimento de Lucíola Licínio Santos, ex-aluna que ingressou no Programa em 1978, é ilustrativo: “Apesar de, como militante de esquerda, debater freqüentemente as questões econômicas, políticas e sociais do país, foi aqui que discuti pela primeira vez de uma forma nova a questão educacional, realizei leituras e participei de debates, os quais me marcaram profundamente tanto do ponto de vista intelectual quanto do profissional”¹¹.

No Brasil dos “anos de chumbo”, o espaço para a contestação era muito pequeno daí a importância assumida por essas “trincheiras de resistência” nas quais se constituíram os primeiros Programas de Pós-Graduação em Educação do nosso país sendo que o nascimento do PPGE/UFSCar na segunda metade dos anos 1970 está vinculado a esse contexto, conforme relato da mesma ex-aluna, que expressa o ambiente político-acadêmico de então: “O clima efervescente de debate que encontrei aqui na Universidade Federal, não encontrei em mais nenhuma universidade brasileira. Cheguei em 1978. A UFSCar era uma universidade que participava ativamente dos movimentos sociais – sua comunidade

acadêmica estava envolvida, por exemplo, com a fundação do PT. A discussão sobre a redemocratização era muito forte, (...) comentava-se que a UFSCar seria como um balão de ensaio para o que se poderia fazer em outras universidades. Já havia eleições igualitárias, debates intensos na comunidade envolvendo alunos, funcionários, professores. Foi uma época de muita efervescência política, em que se lutava pela anistia, e a universidade também estava concretamente envolvida nesse debate, nessa luta”¹².

Do ponto de vista teórico, a criação desse Programa está associada à influência que a fenomenologia e o materialismo histórico começaram a exercer na pesquisa educacional, até então fortemente marcada pelas abordagens positivistas, segundo analisou Silvio Gamboa. Discorrendo sobre os referenciais teórico-metodológicos mais influentes na primeira fase (1971-1976) da Pós-Graduação em Educação no Brasil, ele afirmou: “As propostas fenomenológicas aplicadas à educação surgem no contexto da organização dos cursos de pós-graduação da PUC-SP com a vinculação de um grupo de docentes vindos da Universidade de Louvain, que, formados em filosofia, começam a estudar os fenômenos educativos, criando um novo enfoque para a pesquisa em educação. Essa proposta foi sendo ampliada na medida em que o modelo inicial de pós-graduação da PUC-SP foi levado pela mesma equipe de professores à UNIMEP e à UNICAMP. Posteriormente, essa mesma experiência serviu para que alguns docentes e alunos da PUC-SP, vinculados à Fundação Carlos Chagas, contribuíssem para a estruturação do curso de pós-graduação da UFSCar”¹³.

Foi com a contribuição desse grupo de docentes composto, entre outros, por Newton Aquiles Von Zuben e Joaquim Severino, formados em filosofia na Universidade de Louvain (Bélgica) que o professor Joel Martins organizou o curso de Filosofia da Educação na PUC de São Paulo e de cuja experiência se valeu a UFSCar.

No artigo “Universidade Federal de São Carlos: mais um programa de pós-graduação em educação?”, publicado em 1976, Maria Amélia Goldberg e Dermeval Saviani argumentam que, baseados no Plano Nacional de Pós-Graduação e na análise sobre cada um dos cursos existentes na época, foi planejado o Programa de Pós-Graduação da UFSCar, devendo ele “ser algo inovador em vários aspectos, tanto de *estrutura* quanto de *funcionamento*”¹⁴. Vinte e cinco anos depois, reavaliando a experiência, Saviani ressaltou os pontos “inovadores” que marcaram a criação do Programa: 1º) o próprio nascimento a partir de um convênio, “feito com uma fundação de pesquisas educacionais, uma instituição que não era universidade, porque pós-graduação enquanto ensino é algo peculiar das universidades”; 2º) a proposição das duas Áreas (Planejamento Educacional e Pesquisa Educacional), a princípio, “soava meio estranho”, pois, como justificar que a própria pesquisa educacional se constituísse em área de concentração? Mas a intenção era a de que, ante as ciências auxiliares – Psicologia, Sociologia etc – a Educação, “ao invés de ser ponto de passagem”, fosse “o ponto de partida e de chegada nas pesquisas”; 3º) a organização curricular por módulos e a forma de distinção entre os núcleos básico e avançado; 4º) a seleção de caráter nacional para ingresso no Programa, o que foi feito por meio do envio de prospectos a todos os cursos de Pedagogia, “de modo que puderam se candidatar ao Programa concluintes de graduação do país inteiro”; 5º) abolição da carta de referência, prática comum em todos os programas”¹⁵.

Sobre a criação dos Programas de Pós-Graduação, Luiz Antônio Cunha entende que o seu nascimento se deu num momento de expansão da Graduação, nem antes, nem depois. Isto porque, segundo ele, a Graduação, ao se expandir, deixou de propiciar distinção a quem a cursava. O diploma conferido por esse grau, que era raridade, deixa de sê-lo e perde

o seu valor. Era preciso, então, criar um outro grau que conferisse distinção a quem o cursasse. Além disso, a Pós-Graduação precisava da extinção da cátedra para se implantar. A sua extinção estava ligada à possibilidade de uma carreira docente que herdamos da ditadura. Ainda segundo ele, “o regime militar criou as condições objetivas, não subjetivas, para a reforma universitária e expansão do ensino superior no Brasil, pois de universidade os militares entendiam menos que os empresários e os padres, quando muito, da universidade só sabiam o endereço para mandarem a polícia. Quem fez a reforma universitária foram aqueles que já tinham um modelo, uma idéia do que deveria ser e concordavam com o regime militar, estavam em postos de comando”¹⁶. Ou seja, trata-se de um capítulo sobre a influência norte-americana na educação brasileira, processo este que é mais de hegemonia do que de dominação.

As características gerais da pesquisa dessa época podem ser assim sumariadas: 1) a Pós-Graduação retirou a educação do “pedagogismo” em que se encontrava; 2) criou uma bibliografia de referência, especialmente oriunda das primeiras dissertações e teses produzidas nos Programas, algumas das quais de autores aqui citados, entre eles, Luiz Antônio Cunha, Carlos Jamil Cury, Ester Buffa, Paolo Nosella e Dermeval Saviani; 3) trouxe para a pesquisa vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, etc; d) rejeitou a escola pública como objeto de estudo, uma vez que ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária; 4) no final do período, com a luta contra a ditadura, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu com a influência do pensamento de Antonio Gramsci.

A formação de uma plêiade de pesquisadores cuja obra marcou a pesquisa da época e influenciou a geração seguinte é um dos fatores principais da constituição do campo científico da educação nessa época uma vez que essa produção, ao estabelecer a crítica ao capitalismo e compreender a escola como um aparelho ideológico desse sistema, inovou totalmente a abordagem sobre a educação brasileira, opondo-se principalmente à corrente idealista que via a educação como redentora da sociedade, tal como escreveu Ester Buffa: “Parecia que o materialismo histórico, ao nos mostrar essas coisas, abria nossos olhos, mas, por outro lado, nos tornava mais céticos”¹⁷. Esses pesquisadores passaram a ser referência no campo, polarizando com as demais abordagens; entretanto, o “ceticismo” a que se refere a autora acabaria sendo um dos limites dessa interpretação, uma vez que, ainda segundo ela, “predominavam estudos menos preocupados em pesquisar a escola com seus métodos pedagógicos, sua legislação e muito mais voltados para a compreensão das relações mais amplas entre escola e sociedade capitalista. (...) Os dados empíricos eram desprezados porque considerados positivistas”¹⁸. Ao estudar esse assunto, Pedro Goergen constatou que no final da década de 1980 começou a haver uma negação de análises paralisadas na crítica do sistema educacional como puramente reprodutor e propôs como equação epistemológica o desafio de articular o aspecto particular ao geral, ou seja, aliar o nível de explicação empírico (ser) ao hermenêutico (dever ser).

Importante frisar que a obra dessa geração, até o começo da década de 1980, guardava certa similitude com a produção realizada antes da criação dos Programas de Pós-Graduação no que diz respeito à preocupação em compreender o Brasil, o que se deve à linha de continuidade no padrão de formação desses pesquisadores, que, no passado, haviam cursado as poucas e boas escolas públicas brasileiras e que tiveram como professores universitários grandes intelectuais da geração anterior.

Um campo mais diversificado e complexo: a pesquisa em educação de 1985 a 2005

Esse é o período mais difícil de se analisar dada a magnitude e variedade da produção que vem sendo realizada na pesquisa em educação desde o final da ditadura militar (1985). Como já assinalaram outros estudos, a produção científica atual é de tal monta que se torna impossível para um único pesquisador realizar o seu levantamento completo e, principalmente, a sua análise. São quase noventa Programas de Pós-Graduação em Educação produzindo anualmente uma grande quantidade de teses e dissertações; além disso, há centenas de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos que devem ser acrescidos a essa produção. Para termos uma idéia aproximada da dimensão do campo, basta verificarmos que no ano de 2007 foram contabilizados pela CAPES quase mil livros produzidos pelos professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Desse modo, carecemos de elementos para afirmar algo mais seguro sobre toda essa produção, o que nos leva a recorrer a dados parciais de estudos já feitos por pesquisadores que nos antecederam. O de Pedro Goergen, por exemplo, intitulado “A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas” foi escrito logo após o final da ditadura e, além de fazer uma análise sobre a história da pesquisa em educação no Brasil até o ano de 1985, realizou um prognóstico sobre os seus desafios e possibilidades tendo em vista os novos tempos que se abriam com a conquista das liberdades democráticas no país. Para o autor, foi com o fim da ditadura militar e a negação das análises paralisadas na crítica do sistema educacional como puramente reprodutor que a escola passou a ser referência empírica da pesquisa em educação.

Nessa perspectiva, acreditamos que duas vertentes teóricas tenham influenciado essa mudança de postura: de um lado, a Escola dos Annales, que, inicialmente, não negou a interpretação marxista, ao contrário, se apoiou na compreensão das estruturas econômicas para explicar os fenômenos sociais, mas, depois enveredou pela psicanálise, história das mentalidades, do cotidiano, etc e conquistou grande espaço na pesquisa em educação; de outro lado, o pensamento de Antonio Gramsci, que avançou nos estudos marxistas sobre a questão da hegemonia e o papel dos intelectuais descortinando novas abordagens sobre a relação entre o Estado e a sociedade. Nessa perspectiva, o papel da educação como espaço de construção de hegemonia se constituiu em objeto novo de pesquisa.

Essas abordagens teóricas contribuíram para que na segunda metade da década de 1980 ocorresse uma tendência oposta àquela que predominou durante a ditadura militar, ou seja, a educação escolarizada passou a ser privilegiada como objeto de pesquisa. Entretanto, a partir da segunda metade da década de 1990, começou a ocorrer grande dispersão temática, provocando o que alguns autores denominam de ausência de objeto próprio da educação.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à coincidência de conjunturas políticas que influenciaram a pesquisa em educação dessa época. A superação do autoritarismo no Brasil transcorreu ao mesmo tempo em que ocorria a derrocada do “socialismo real” no leste europeu e cujos momentos marcantes foram a queda do muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). O rebatimento desses dois eventos no campo epistemológico é bem conhecido: chegou-se a decretar o fim da História bem como o fim da capacidade explicativa do marxismo. A visão de totalidade passou a ser rejeitada e em seu lugar instaurou-se uma visão fragmentária do mundo, caracterizada pela dispersão, indeterminação e relativismo, a expressão mais acabada de pós-modernismo. A crítica aos

“velhos esquemas interpretativos” - positivismo e, principalmente, marxismo -, valorizando o fragmentário, o efêmero e o imaginário, impregnou o ambiente acadêmico no final dos anos 1980 e década de 1990. Na pesquisa em educação, se por um lado, esses fatos provocaram a emergência de “novos paradigmas”, novos objetos de estudo e ampliação do conceito de fontes, por outro, suscitaram modismos, dispersão temática, recorrência de temas, pobreza teórica e inconsistência metodológica, segundo analisou Miriam Warde no artigo “O papel da pesquisa na pós-graduação em educação”. Para a autora, com base em levantamento da produção discente nos Mestrados desde 1984, as dissertações não são, tendencialmente, produto de pesquisa, uma vez que “*estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele cabe tudo: folclore, senso comum, relatos de experiência (de preferência a própria), desabaços emocionais*”¹⁹. Por incapacidade de enfrentamento filosófico, segundo ela, o conceito de pesquisa fora abandonado, tornando-se “primitivo” e passando-se a discutir, em seu lugar, “as vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa x pesquisa quantitativa, teórica x empírica (prática?), dialética x positivista ... parece que acabamos por optar pela velha senda: adjetivar para não enfrentar o substantivo”²⁰.

As tendências observadas nessa produção, ainda de acordo com a autora, foram: recortes temáticos minúsculos; privilegiamento de aspectos cada vez mais particulares da educação; reincidência sobre tópicos referentes à educação escolar mais do que a extra-escolar; dominância de recortes que incidem sobre a conjuntura presente; diminuição de estudos historiográficos; abandono dos marcos teóricos gerando um duplo movimento: estreitamento dos temas e lassidão do método; busca precipitada de alguma espécie de síntese que resulta em: a) sincretismo teórico; b) o não encontro da especificidade da educação; c) o abandono do método.

A expansão dos cursos de Mestrado, principalmente, aliada à insuficiente formação na Graduação, tem agravado essa pobreza teórica apontada por Miriam Warde há quase vinte anos, além da reincidência temática, que pode ser explicada pelos modismos que de quando em quando permeiam o campo, fazendo com que determinados assuntos sejam exaustivamente abordados enquanto outros simplesmente caem no esquecimento. Sobre esse aspecto, José Luis Sanfelice expressou desconforto com “uma certa indução a uma novidade aparentemente vantajosa para a historiografia educacional brasileira, indução a uma forma de fazer historiografia, mas sem a explicitação dos fundamentos filosóficos, epistemológicos ou ideológicos deste novo posicionamento”²¹. As análises dos dois autores assinalam, ainda, a preocupação com a adesão a temas novos simplesmente por serem novos, como se, apenas por desfrutarem dessa condição, fossem melhores do que os velhos. É interessante notar essa mesma tendência no campo da pesquisa em História, no qual, temas sobre os quais ainda não se chegara a uma compreensão satisfatória foram abandonados e substituídos pelos que estavam em voga, como constatou Ciro Flamarion Cardoso, o que nos leva a concluir que estudar um determinado objeto em detrimento de outro não é uma opção nascida da livre e espontânea vontade do pesquisador. Como analisou Bourdieu, existe uma hierarquia social dos objetos, e o estabelecimento do que é importante ou não ser estudado também é definido pela disputa que se trava no campo.

Essa disputa pelo monopólio científico, se, por um lado, pode estabelecer a necessária renovação do campo, pode também prolongar determinadas posições hegemônicas. No caso em questão, por exemplo, a reincidência de temas é prática antiga e tudo indica que as circunstâncias atuais nas quais se desenvolve a Pós-Graduação no Brasil não mudarão essa tendência, pois há um desconhecimento quase total, por parte de quem está iniciando a sua vida na pesquisa, sobre o que já foi produzido no passado, o que

acarreta em escolhas de temas já repetidamente abordados ou mesmo de temas irrelevantes, o que, no final das contas, é um grande prejuízo ao avanço do conhecimento. E o mais impressionante é constatar que essa crítica vem sendo feita pelo menos desde 1974 quando Aparecida Joly Gouveia publicou resultados de um levantamento sobre o assunto na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (REBP). Com base em dados de 1970, ela detectou a redundância de temas na pesquisa educacional e enfatizou que, apesar de “tantos estudos” sabemos “tão pouco” sobre determinados assuntos por falta de um balanço que redunde em generalização de interesse teórico”²². Nesse mesmo artigo ela constatou a necessidade que o Brasil tinha de formar os seus próprios pesquisadores, mas faltava Pós-Graduação para tal.

Completados quarenta anos da implantação dos Programas de Pós-Graduação nas universidades, o Brasil passou a formar os seus próprios pesquisadores e atingiu um certo nível de consolidação institucional contando, assim, com um quadro mais favorável e sólido do que nos anos 1970, conforme analisou Dermeval Saviani em 1995. Ao mesmo tempo, porém, segundo ele, o panorama era “mais precário em função dessa onda dita neoliberal, desse modismo, dessa tendência irracionalista. A pesquisa também sofre o impacto dessas tendências e nesse sentido, como essas tendências são desagregadoras, a idéia de totalidade se perdeu, então a pesquisa educacional é alvo disso. Hoje é interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, cotidiano, noções que você fica se perguntando de onde vieram e até se o próprio autor tem consciência do que está sendo dito. Às vezes é mais modismo. É não sei o quê, nas dobras do cotidiano. Dobras do cotidiano!”²³. A sua análise apontava a hegemonia teórica das correntes pós-modernas na década de 1990 cujos limites ficaram nítidos tão logo ficou patente que o capitalismo, na sua versão neoliberal, não seria a redenção da humanidade e que, portanto, continuava sendo indispensável buscar a compreensão desse sistema, para, no âmbito das suas relações e contradições, compreender a própria educação nas suas especificidades.

Os quarenta anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil vêm mostrando que as abordagens teóricas praticadas no campo seguem as tendências históricas de cada época constituindo-se em fator de disputa pela hegemonia. Além disso, em palestra proferida em 2006, Luiz Antônio Cunha, ao abordar os defeitos e virtudes da pesquisa realizada no período, destacou os seguintes pontos positivos: a) rompeu o isolamento dos cursos de Pedagogia, pois trouxe para o campo da educação novas interpretações, da Sociologia, da História, da Economia, etc ²⁴; b) produziu uma bibliografia para o campo. Segundo ele, o que tínhamos antes em matéria de pesquisa era muito pouco e alguns relatórios eram até melhores como referência do que determinadas obras produzidas antes do advento da Pós-Graduação nas universidades. Quanto aos pontos negativos realçou a improvisação curricular e a falta de objeto, uma vez que hoje “tudo é educação, portanto, educação nada é”²⁵.

Sem dúvida, o panorama da pesquisa em educação no ano em que a Pós-Graduação completou quarenta anos era bastante diverso ao da época do INEP e tamanhas foram as suas mudanças que muito diferia também da própria época em que os Programas foram implantados, o que se deve a dois fatores básicos: 1) o contexto histórico que marcou o fim da ditadura (1985) e propiciou o surgimento de entidades científicas e grupos de pesquisa tornando o campo mais complexo; 2) a expansão da Pós-Graduação brasileira a partir da década de 1990. Esses dois fatores conjugados entre si e a mudança da conjuntura internacional, que passou a ter hegemonia das políticas neoliberais, determinaram o padrão da produção científica desse período.

De fato, a rápida expansão da Pós-Graduação em Educação, que chegou em 2005 com quase noventa Programas no país, entre Mestrados e Doutorados, foi a principal característica da pesquisa em educação no Brasil durante esses vinte anos. Esse ritmo foi acompanhado de uma política estatal de avaliação cada vez mais rígida, especialmente a partir do fim da década de 1980, o que, por sua vez, também provocou mudanças no padrão de produção. No tocante a esse aspecto, podemos concluir que a história da Pós-Graduação, desde a sua implantação até a data dos quarenta anos, conviveu com dois modos distintos de funcionamento: num primeiro momento, a pesquisa acadêmica não estava premiada por prazos, mensurações e avaliações tão sistemáticas; já no atual, todas as atividades da Pós-Graduação são rigorosamente avaliadas pela CAPES, que estabelece a classificação dos Programas. Considerando que o item sobre o qual recai o maior peso da avaliação é a produção intelectual, conclui-se o quanto a produção científica está envolta em clima de concorrência e tensão, uma vez que cada pesquisador, individualmente, tem a sua produção mensurada e avaliada anualmente.

Nessa perspectiva, a busca de reconhecimento e a construção de hegemonia se dão em espaços variados, como Conselhos Editoriais, Comitês Científicos e Grupos de Trabalho (GTs) de entidades científicas, espaços esses com potencial para criar uma espécie de nomenclatura que determina o que deve ou não ser produzido e conhecido pelo campo. No caso dos GTs – obviamente pesquisadores de carne e osso, com posições e interesses, e não entidades abstratas ou neutras – são eles os responsáveis por comporem pautas e decidir quais os trabalhos que serão ou não apresentados em seus eventos. Como ilustração, tomemos o Grupo de Trabalho de História da Educação (ANPEd), criado em 1984. Ester Buffa, uma de suas fundadoras, relatou que o Grupo “cresceu e consolidou-se como um espaço de debate dos mais relevantes para a pesquisa na área. Vários tem sido os temas e métodos de investigação dos integrantes do GT que acompanharam o próprio desenvolvimento do campo da História da Educação. Houve momentos, nos anos 90, em que predominaram estudos de gênero, de historiografia e fontes e de história cultural, a tal ponto que quem não estivesse pesquisando tais temas não encontrava espaço para discutir seu trabalho. Esse foi o meu caso que, à época, com Paolo Nosella, realizava pesquisas sobre história de instituições escolares e as apresentava no GT Educação e Trabalho”²⁶.

A multiplicidade de Grupos de Trabalho, Comitês Científicos, Conselhos Editoriais, bem como o aumento de participação de pesquisadores nas próprias instâncias avaliadoras do Estado são fenômenos oriundos da conjuntura nacional após a ditadura militar, quando a sociedade brasileira se mobilizou para organizar, em todos os segmentos sociais, as suas entidades, sindicatos e partidos políticos, antes mesmo do término daquele regime. No que diz respeito à área acadêmico-científica brasileira, além de associações sindicais representando os docentes do ensino superior, diversas entidades de caráter científico foram criadas e uma delas foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No seu interior foram formados Grupos de Trabalho que passaram a influenciar fortemente a pesquisa em educação no Brasil constituindo-se em *locus* de disputa pela hegemonia no que diz respeito às influências teóricas presentes no campo. Além da ANPEd, diversas outras associações científicas representando sub-áreas da educação também foram constituídas.

Dentre essas sub-áreas de conhecimento, uma das que mais se desenvolveu foi a da História da Educação, o que pode ser medido pela existência de entidades como o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), criado na UNICAMP, em 1986, por Dermeval Saviani, e a Sociedade Brasileira de História da

Educação (SBHE), fundada em 1990, cada uma delas organizando os seus eventos científicos, estimulando novos estudos e veiculando as pesquisas realizadas. A existência de entidades como essas, a exigência de que os pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação estejam participando de grupos de pesquisa e a atual política de avaliação da CAPES promoveram mudanças significativas no campo. Isto porque a constituição de novos espaços nos quais a pesquisa é pensada, produzida e divulgada, aliada à obrigatoriedade de produção bibliográfica, além de ter provocado aumento na disputa pelo capital científico e pelo poder acadêmico, vem resultando na gradativa substituição da autoria individual das publicações pela autoria coletiva, o que, em alguns casos, provoca graves distorções. Essa última característica, entretanto, decorre também do padrão de formação acadêmica sobre o qual discorremos anteriormente.

Síntese dos períodos constitutivos da pesquisa em educação no Brasil

Primeiro Período 1938 – 1956	
1938	Criação do INEP
1956	Fundação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa
Principais Características	
Produção científica fundamentada em preceitos psico-pedagógicos (década de 1940)	Início da organização do campo pelas mãos de Anísio Teixeira: racionalização do aparato administrativo no sentido weberiano de burocratização (órgãos técnicos)

Segundo Período 1956 – 1965	
1956	Fundação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa
1965	Criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/RJ)
Principais Características	
Produção com predomínio da Sociologia	Estudos de caráter funcionalista baseados na teoria do capital humano (educação como fator de desenvolvimento)
Pesquisas em História da Educação desenvolvidas na USP e nas Faculdades de Filosofia (SP) lideradas por Laerte Ramos de Carvalho	Pesquisas de caráter empírico voltadas para os problemas da educação nacional realizadas pelos CBPE e CRPEs

Terceiro Período 1965 – 1985	
1965	Criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação (PUC/RJ)
1985	Fim da ditadura militar
Principais Características	
Pesquisas “oficiais, legalistas”; estudos de natureza econômica e tecnicista; teoria do capital humano. Positivismo presente no campo, principalmente nas pesquisas em Psicologia da Educação	Pós-Graduação substitui função das agências de Pesquisa: predomínio das interpretações idealista, economicista, reprodutivista
Primeiras críticas de caráter marxista: a escola como aparelho ideológico de Estado	Influência do pensamento de Gramsci, especialmente no início dos anos 1980

(Althusser), momento negativista; valorização do não-formal	
--	--

Quarto Período: 1985 – 2005	
1985	Fim da ditadura militar
2005	Quarenta anos da Pós-Graduação no Brasil. Consolidação da Pós-Graduação como <i>locus</i> da produção de conhecimento no campo.
Principais Características	
Ampliação do campo: criação de entidades científicas, ampliação e diversificação das pesquisas.	Década de 1990: crise dos paradigmas herdados da razão iluminista (positivismo, marxismo)
Tentativa de aliar nível de explicação empírico (ser) ao hermenêutico (dever ser)	Transposição do método de avaliação aplicado às “ciências duras” ao campo das humanidades
Avaliação sistêmica da pesquisa educacional: mudança de conceito para nota, classificação de Programas com nível de qualidade internacional, periódicos e eventos	Emergência dos novos paradigmas epistemológicos denominados pós-modernos

Quadros elaborados por Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. (2006).

Conclusão

A pesquisa em educação no Brasil já acumula uma longa trajetória iniciada na década de 1930 e composta por dois momentos distintos: a que foi realizada fora da universidade e a proveniente dos Programas de Pós-Graduação instaurados nas universidades a partir de 1965.

Na primeira fase, a produção científica foi dirigida pelo Estado, isto é, por um órgão diretamente ligado ao aparelho estatal, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual, sob a direção de Anísio Teixeira, deu início à organização do campo, profissionalizando-o e criando todo o aparato burocrático-administrativo para o seu funcionamento. Sob controle direto do Estado, a produção da época obedecia aos seus interesses, mas ocorria de forma menos sistemática e rigorosa que hoje, além de mais lenta e estar concentrada em autorias individuais.

A incorporação da pesquisa pelas universidades inaugurou um novo padrão de produção no campo da educação marcado por duas características principais: 1) aumento rápido e constante devido à expansão dos cursos de Pós-Graduação no país; 2) produção científica realizada em equipe, o que se deve à formação de grupos de pesquisas e entidades científicas que estimulam a cooperação, ao mesmo tempo em que responde às exigências e avaliações de agências externas às universidades, como a CAPES, um órgão governamental, o que nos permite concluir que, se a pesquisa em educação, hoje, é realizada no ambiente universitário, continua sob controle do Estado no sentido de que é ele quem, em grande parte, a financia e regula.

Como vimos, foi no interior de Programas de Pós-Graduação criados entre 1965 e 1975 que as primeiras críticas à política educacional da ditadura foram elaboradas, daí porque afirmarmos que esses espaços se constituíram em verdadeiras “trincheiras de resistência”, o que foi reafirmado quando da implantação do Doutorado em Educação na

Universidade Federal de São Carlos em 1990. Na exposição de motivos para a sua criação se lê: “Apesar das incontáveis dificuldades, a avaliação dos Mestrados em Educação no país é, em conjunto, positiva, pois não se pode negar a importância científica, cultural, e mesmo política desta nova experiência acadêmica. Além de contribuir de modo significativo na formação e renovação dos quadros docentes de muitas faculdades e departamentos de Educação e de estimular pesquisas e dissertações renovadoras e críticas, a Pós-Graduação em Educação desempenhou importante papel de resistência ao rebaixamento da qualidade teórica da produção acadêmica em um período fortemente marcado pela censura e pelo obscurantismo oficial no campo do pensamento universitário, em geral, e no da Educação, em particular”²⁷.

No que diz respeito à autoria da produção no campo da pesquisa em educação, detectamos duas situações distintas na sua história: no passado ela era realizada por poucos estudiosos, os quais, por sua vez, deixaram obras de autoria individual, uma bibliografia de referência que poderíamos chamar de obra autoral e que correspondeu a um nível de formação acadêmica mais sólida.

Hoje, há um rol de fatores que dificultam a produção de obras como aquelas, a saber: a) o nível deficiente da escola pública; b) a precária formação acadêmica nos cursos de Graduação; c) Mestrados realizados em prazos cada vez mais curtos, comprometendo também o nível de formação na Pós-Graduação; d) exigência de produção bibliográfica que deve atender aos critérios de avaliação do Estado. A conjugação desses fatores resulta em que grande parte das dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-Graduação cumpre mais a função de certificação do que a de efetiva formação de novos pesquisadores. As parcerias e autorias coletivas, por sua vez, decorrem, em grande parte, desse contexto e o fato de que as produções sejam em grupo não significa que essa nova forma tenha contribuído para diminuir a competição e a disputa pela hegemonia no campo. Ao contrário. A luta pelo monopólio científico entre os grupos se dá ao mesmo tempo em que os parâmetros de produção científica recrudescem a obsessão por construir uma identidade própria no campo, uma vez que sair do anonimato é um dos elementos da disputa pela hegemonia, como escreveu Bourdieu: “Acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum”²⁸.

Finalmente, retomando o ponto anunciado no resumo deste artigo sobre a disputa pelo monopólio científico ser mais típica da pesquisa nas universidades do que na fase anterior é necessário considerar que, no Brasil, a projeção acadêmica por meio da ocupação de cargos de direção universitária significa aumento de influência no campo científico. Assim, muitas vezes, a disputa pelo micro-poder acadêmico está condicionada à pretensão de posições futuras no campo científico. Em acréscimo, a Pós-Graduação, com as suas exigências de publicações constantes em periódicos, acabou gerando um mercado editorial que, por sua vez, não está imune ao jogo concorrencial de que fala Bourdieu. Neste caso, a disputa por posições em Conselhos Editoriais alia-se à necessidade de publicar nos melhores periódicos, isto é, naqueles qualificados e avaliados pelo campo, uma vez que: “Não há ‘escolha’ científica – do campo de 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”²⁹.

Bibliografia

- BITTAR, Marisa. O estado da arte em História da Educação após 1985: um campo em disputa. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2005.
Acessado em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_078.html
- BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. *Série estudos*. Campo Grande, n.º 12, p. 79-86, jul./dez., 2001.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito*: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica. In: MONARCHA, Carlos (org.). *História da educação brasileira*: formação do campo. 2ª ed. Prefácio de António Nóvoa. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 147-200.
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de educação* (Pierre Bourdieu). 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 33-38.
- BOURDIEU, Pierre. Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 122-155.
- CAMPOS, Maria Malta; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 88, p. 5-17, fev. 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Curitiba, UFPR, 1978, mimeo.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Quatro décadas de Pós-Graduação em Educação no Brasil*: persistências e mudanças. Aula Magna proferida no PPGE da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, ago. 2006. (apontamentos feitos pela autora).
- CUNHA, Luiz Antônio. A atuação de Dermeval Saviani na Educação Brasileira: um depoimento. In: SILVA Jr., Celestino Alves da (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 41-62.
- CURY, Carlos Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. O marxismo como referencial teórico nas dissertações de mestrado em educação da UFSCar (1976-1993). *Cadernos CEMARX*, Campinas (UNICAMP), n. 2, v. 1, p. 65-71, 2005.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 91-115.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal. In: MORAES, Reginaldo et al (org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-100.
- GATTI, Bernadete Angelina. O doutorado em educação da PUC/SP e o mestrado em educação da UFSCar. In: SILVA Jr., Celestino Alves da (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez Editora, 1994. p. 77-85.

- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, n.º 31, p. 01-18, jul./set. 1985.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 60, n. 136, p. 496-500, out./dez. 1974.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Indicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 60, n. 136, p. 481-495, out./dez. 1974.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *A educação negada*: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- PPGE/UFSCar. *Projeto de Doutorado em Educação*. São Carlos, 1990.
- SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em Educação*: História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999. p. 33-42.
- SAVIANI, Dermeval. Entrevista. *Informando do PPGE*: Número Especial de Aniversário do Programa. São Carlos, n. 5, jun./jul., 2001.
- SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia. Universidade Federal de São Carlos: mais um programa de pós-graduação em Educação?. *Cadernos de Pesquisa*. n. 16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. *Entrevista* a Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. Campinas, UNICAMP, 19 de julho, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio S. Centro brasileiro de pesquisas educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n.º 59, p.118-136, jul.-set. 1955.
- TUNARI, Leonor Maria. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de Pós-Graduação. In: MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (Org.). *História da educação brasileira*: formação do campo. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 227-250.
- WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 73, maio, 1990. p. 67-75.
- VIDAL, Diana Gonçalves; 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.º 45, pp. 37-70, 2003.

NOTAS

¹BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia, p. 122.

²BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia, p. 122-123.

³SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*, p. 69.

⁴CURY, Carlos Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais, p. 129-130.

⁵CURY, Carlos Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais, p. 131.

⁶BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito*: escola pública e escola privada, p. 21.

⁷Em pesquisa que apresentei para o HISTEDBR, em 2005, intitulada “O estado da arte em História da Educação brasileira após 1985: um campo em disputa”, ficou evidente a presença de temas relacionados à Escola Nova em levantamentos que realizei sobre os eventos científicos da ANPEd, HISTEDBR e SBHE.

⁸VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a construção histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 45. p. 55

⁹MARTINS, Joel. Depoimento. In: NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *A educação negada*, p. 150.

¹⁰SAVIANI, Dermeval. Depoimento. *Informando*. PPGE. N. 5. Especial de Aniversário do Programa. Jun./jul., 2001, p. 06.

¹¹SANTOS, Lucíola Licínio Paixão. Depoimento. *Informando*. PPGE. N. 5. Especial de Aniversário do Programa. Jun./jul., 2001, p. 06.

¹²SANTOS, Lucíola L. Paixão. Depoimento. *Informando*. PPGE. N. 5. Especial de Aniversário do Programa. Jun./jul., 2001, p. 06.

¹³GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*, p. 110. Segundo este estudo, no período de 1977 a 1980, aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% nas pesquisas produzidas na área de Filosofia da Educação da PUC-SP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP. Pesquisa realizada por Amarílio Ferreira Jr. e por mim mostrou que, de 63 dissertações de Mestrado da UFSCar, produzidas entre 1976 a 1993 na área de Fundamentos da Educação, 48 mencionaram o referencial marxista como método de análise.

¹⁴SAVIANI, Dermeval; GOLDBERG, Maria Amélia. Universidade Federal de São Carlos: mais um programa de pós-graduação em Educação?. *Cadernos de Pesquisa*. N. 16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1976. p. 81.

¹⁵SAVIANI, Dermeval. Depoimento. *Informando*. PPGE. N. 5. Especial de Aniversário do Programa. Jun./jul., 2001, p. 04.

¹⁶CUNHA, Luiz Antônio. *Quatro décadas de Pós-Graduação em Educação no Brasil*: persistências e mudanças. Aula Magna proferida no PPGE da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, ago. 2006. (apontamentos feitos pela autora).

¹⁷ BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica. In: MONARCHA, Carlos (org.). *História da educação brasileira*: formação do campo, p. 170-171.

¹⁸BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. *Série estudos*. Campo Grande, n.º 12, p. 81, jul.

¹⁹WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 73, maio, 1990. p. 67-75.

²⁰WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 73, maio, 1990. p. 70.

²¹SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em Educação*: História, Filosofia e Temas Transversais, p. 36-37.

²²GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 60, n. 136, p. 496.

²³SAVIANI, Dermeval. Entrevista a Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. Campinas, UNICAMP, 19 de julho, 1995.

²⁴É interessante notar que o “pedagogismo” e o “confinamento das especializações” eram objeto de preocupação de Dermeval Trigueiro Mendes, que, em 1974, já chamava a atenção para tais fenômenos da educação brasileira em artigo aqui citado.

²⁵CUNHA, Luiz Antônio. *Quatro décadas de Pós-Graduação em Educação no Brasil*: persistências e mudanças. Aula Magna proferida no PPGE da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, ago. 2006. (apontamentos feitos pela autora).

²⁶ BUFFA, Ester. Uma trajetória acadêmica. In: MONARCHA, Carlos (org.). *História da educação brasileira*: formação do campo, p. 181.

²⁷Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Projeto de Doutorado em Educação, p. 06.

²⁸BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia, p. 132.

²⁹BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). *Pierre Bourdieu*. Sociologia, p. 126-127.

