

PERSPECTIVAS SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM DEBATE¹

ABOUT BRAZILIAN EDUCATIONAL RESEARCH: A PERSPECTIVE

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci²

RESUMO

Esse artigo procura apresentar um panorama do debate que, há décadas, assombra as páginas dos períodos educacionais brasileiros, qual seja: a discussão sobre a qualidade da pesquisa educacional desenvolvida no país. Partindo da análise de uma série de artigos, publicados no intervalo 1971-2016 em revistas classificadas no estrato A1 da tabela Qualis, procuraremos apresentar a visão que se construiu sobre a precariedade teórico-metodológica das pesquisas brasileiras em Educação, como também uma nova abordagem, cunhada vulgarmente de "pós-crítica", que tomou corpo em nosso país e que, a nosso ver, parece deslocar certos elementos dessa discussão. Focando-nos sobretudo nos estudos que se valem do pensamento de Gilles Deleuze, buscaremos sondar a maneira como muitos pesquisadores desenvolverem seu trabalho sob uma outra perspectiva de ciência, mais poética do que racional, buscando contornar o problema da precariedade teórico-metodológica de nossas pesquisas.

Palavras-chave: Pesquisa e Educação. Gilles Deleuze. Abordagens de Pesquisa.

ABSTRACT

This article tries to present a panorama of the debate that, for decades, haunts the pages of the Brazilian educational periods, namely: the discussion about the quality of the educational research developed in the country. Starting from the analysis of a series of articles, published in the period 1971-2016, we will try to present the vision that was built on the theoretical and methodological precariousness of the Brazilian researches in Education,

1 Pesquisa financiada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

2 Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-doutorando pela Universidade de São Paulo (USP)
E-mail: christian.guimaraes.vinci@gmail.com

as well as a new approach that took shape in our country and that, our view, seems to displace certain elements of this discussion. This approach, marked by the assimilation of the thinking of Gilles Deleuze, has allowed many researchers to develop their work from another perspective of science, more poetic than rational.

Keywords: Research and Education. Gilles Deleuze. Research Approaches.

INTRODUÇÃO

Corria o mês de julho de 1971 quando, por iniciativa da *Fundação Carlos Chagas*, surgiu o primeiro número do periódico *Cadernos de Pesquisa*. Contando com um único artigo, intitulado *A pesquisa educacional no Brasil*, de autoria de Aparecida Joly Gouveia, essa edição inaugural buscou apresentar um amplo panorama daquilo que era produzido em nosso país sob a alcunha de pesquisa educacional. Algo ainda incipiente, nos dizeres de Gouveia (1971), os estudos em Educação no Brasil remontavam à década de 1930, mais precisamente 1938, momento no qual o *Ministério da Educação* (MEC) instituiu o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP). Antes, os esforços nessa seara eram incidentais e rarefeitos, para não dizer inexistentes. Embora algumas personalidades, incluindo alguns estadistas da época do Império, já tivessem argumentado sobre a necessidade de aprimorarmos e fomentarmos as pesquisas sobre Educação no Brasil, apenas com a criação do INEP surgiram estudos preocupados em desbravar e aprimorar o campo educacional brasileiro de modo sistemático (Gouveia, 1971).

As pesquisas produzidas nas décadas de 40 e 50 pelo INEP, argumentava Gouveia, caracterizavam-se por apresentar um forte acento psicopedagógico. Nos dizeres da autora, aqueles eram

estudos sobre linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatas a exames de madureza. (Gouveia, 1971, p. 2-3)

Nas décadas subseqüentes, prossegue a autora, apenas pequenas mudanças ocorreram. Como a criação, em 1956, do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* e dos *Centros Regionais*

de Pesquisa, todos ligados ao INEP, que permitiram às pesquisas assumirem contornos mais sociológicos do que psicológicos. Essa mudança perduraria até meados da década de 1960, quando uma abordagem economicista passaria a predominar e que, segundo Gouveia, perdurava até o momento no qual escrevia seu artigo.

É curioso notar como a autora passa por essas flutuações de maneira desinteressada, seu artigo parece dirigir sua atenção à outras questões, quiçá mais urgentes. O problema, para Gouveia, residiria, em primeiro lugar, na verba destinada aos institutos de pesquisa. Ora, verbaliza,

Os orçamentos governamentais consignam verbas para as instituições de pesquisa, mas sabe-se que a maior parte do pessoal lotado nesses órgãos não realiza trabalhos de pesquisa e, igualmente, que das verbas destinadas a material e serviços, a maior parte é absorvida em outras atividades. (Gouveia, 1971, p. 2)

Seria necessário situar essa discussão no contexto de então. Não podemos ignorar que, pouco antes da publicação desse artigo, o cenário das pesquisas educacionais havia sofrido sensíveis modificações. Em 1965, por exemplo, o *Ministério da Educação* (MEC) regulamentou os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nesse momento, passamos a vislumbrar uma mudança em relação aos polos difusores da pesquisa educacional no Brasil, os grandes institutos como o INEP cediam espaço para as universidades – o primeiro mestrado em educação do país foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), aprovado em 1965. Com o aumento dessas unidades desenvolvedoras de pesquisa, também se acirrou a busca por fomento. Não por outro motivo, em paralelo, por conta de um decreto de lei de inícios da década de 1960, começaram a funcionar as agências de fomento estaduais, ou as famosas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Essa ampliação dos canais de fomento, diretamente interligado ao aumento dos programas de pós-graduação, culminou não só na ampliação do leque de investimentos, mas também na mudança de perspectiva sobre o que é ou deveria ser uma pesquisa de qualidade em Educação. E esse, talvez, seja o grande problema vislumbrado por Gouveia, que, em seu artigo, apregoa:

Outra questão que convém levantar, nestas considerações introdutórias sobre a pesquisa educacional no Brasil, é a dos

riscos de uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades do momento mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação dos fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle. (Gouveia, 1971, p. 5)

A pesquisa em Educação, caso queira fazer jus aos investimentos que lhe são destinados, não poderia ser bizantina, movida por mera curiosidade intelectual, e tampouco demasiadamente pragmáticas. Ao mesmo tempo, o financiamento destinado às pesquisas educacionais não pode mirar apenas a utilidade prática imediata, devendo ter no horizonte a relevância de pesquisas de caráter menos imediatista, ou, em outros termos, mais teóricos do que pragmáticos, capazes de ofertar um certo horizonte de previsão e controle. Surge, desse modo, a pergunta inevitável: mas, afinal, o que é uma boa pesquisa em Educação? Seria aquela capaz de conciliar adequadamente teoria e prática? Mas qual a justa medida de cada uma? A autora não responde a nenhuma dessas questões, limitando-se a oferecer um panorama daquilo produzido pelos programas de pós-graduação em atividade no país, mas essa questão iria nortear muitos dos trabalhos posteriores de Gouveia bem como outros tantos estudos levados à cabo por outros autores que surgiram em anos posteriores. Trata-se de uma questão que, não apenas coloca no horizonte uma dimensão judicativa para avaliarmos o quão boa ou má pode ser uma pesquisa, mas que busca parâmetros avaliativos para mensurarmos o campo educacional a partir de premissas consideradas científicas – seja pelas agências de fomenta ou pelos próprios pesquisadores do campo.

Passados quase 50 (cinquenta) anos desde a publicação do artigo de Gouveia, essa questão ainda é uma constante no campo das pesquisas educacionais. Autores de vertentes teóricas as mais variadas procuraram confrontá-la, a fim de oferecer uma resposta satisfatória ou ao menos argumentar quais parâmetros poderiam nortear uma boa pesquisa em educação. Ao longo dos anos, as respostas foram mudando e hoje, ainda que essa pergunta não tenha

sido calada, contamos com um grupo de autores que, a nosso ver, acabaram por deslocar, quando não inviabilizar, uma tal questão; ou, ao menos, o horizonte judicativo por ela fomentado. São autores que buscam trabalhar com o referencial teórico elaborado por Gilles Deleuze, em parceria ou não com Félix Guattari³.

Os pesquisadores em Educação que operam com os conceitos deleuzianos e deleuzo-guattarianos não negam que é necessário, para a produção de uma boa pesquisa educacional, um certo rigor. Mas esse rigor não é simplesmente aquele capaz de conciliar teoria e prática de modo adequado, evitando assim produzir pesquisas bizantinas ou de mera aplicação imediata. A noção de rigor que surge nesses estudos estaria atrelada a uma certa concepção de sensibilidade, e esse amálgama produz uma ampliação do conceito de pesquisa:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa implicada em nossa própria vida. A "escolha" de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos "escolhidas/os" (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou (Corazza, 2007, p. 121).

Essa dimensão do pesquisar, defendida por Sandra Corazza, abdica de todo e qualquer parâmetro de cientificidade em sentido estrito. Nesse sentido, perde sentido nos fiarmos na utilização de metodologias e outros parâmetros para atestar o rigor de um

³ Como notam alguns autores (Gallo, 2002), Deleuze e Guattari jamais discutiram educação, mas a filosofia desenvolvida por esses autores tem rendido discussões acaloradas na área e, por esse motivo, sua influência para os estudos em Educação não pode ser ignorada. Contamos, hoje, com uma gama de trabalhos que visam mensurar o considerável impacto desses autores para o campo educacional (Benedetti, 2012; Marinho, 2014; Vinci, 2014).

trabalho. Um bom trabalho é aquele que inventa outros modos de pensar, investigar e assim por diante. Autoriza-se, para os adeptos desse diapasão teórico, a realização de investigações libertas de certa rigidez científica:

Sem perder o rigor, autorizamos-nos a cometer erros e a recomeçar sempre, a investigar de um modo diferente dos modos por demais rígidos. Descartamos a rigidez ainda que buscando permanentemente o rigor. Mas esse rigor tem que ser somado à alegria, à descontração, assumindo todos os riscos e as alegrias do experimentar, do juntar, do processo alquímico. Autorizamos-nos a ler o mundo de uma aula, de um currículo, de uma escola, de um artefato cultural, de um discurso com rigor e leveza, livres da rigidez de ter que classificar nossa leitura em um método já pronto e completamente definido. (Cardoso; Paraíso, 2013, p. 275)

Obviamente que o contexto difere sobremaneira daquele vislumbrado quando da publicação do artigo de Gouveia, as autoras acima arroladas sequer consideram questões de caráter orçamentário, como o fez a autora de *A pesquisa educacional no Brasil*. Se o contexto é outro, o objeto de interpelação é o mesmo: a pesquisa educacional. Os modos de se dirigir ao objeto também se assemelham, uma preocupação considerável com aspectos metodológicos. A discussão metodológica é o terreno no qual se dá o inquérito sobre a boa ou má qualidade da pesquisa educacional desenvolvida em nosso país, a nosso ver.

É curioso observar, ademais, como essas abordagens mais recentes deslocam a discussão armada na década de 1971, ilustrada tão bem pelo artigo de Gouveia (1971). A pesquisa educacional ainda carece encontrar um certo rigor, para todas as autoras supramencionadas, mas esse não deve estar atrelado a aplicação de metodologias estanques, adaptadas ou não de outras áreas, e tampouco deve se pautar por parâmetros científicos rígidos. Colocada nesses termos, a indagação sobre a qualidade da pesquisa educacional ganha outros contornos, e a noção rígida de ciência que tanto inspirou os estudos educacionais, propagada por agências de fomento e certas áreas disciplinares mais duras, perde espaço em prol de uma visão mais “livre”.

O intuito desse artigo, mais do que se deter nesse deslocamento produzido por esses estudos deleuzianos e deleuzo-guattarianos em educação, é apresentar o debate que, há quase 50 (cinquenta)

anos tomou corpo e o modo como essa produção recente diz contornar esse problema metodológico. Para tanto, buscaremos dialogar com alguns estudos publicados desde então em periódicos os mais diversos – privilegiamos aqui aqueles de maior impacto na área. Privilegiamos os periódicos, pois neles que essa discussão foi fomentada, e selecionamos os artigos de maior repercussão dado o número de citações em outros tantos artigos que se aventuraram por essa discussão sobre a qualidade da pesquisa educacional brasileira. Por fim, apresentaremos alguns breves apontamentos, sem caráter conclusivo, sobre os modos como essa vertente de estudos em Educação, inspirados pela filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari, procura deslocar ou ultrapassar essa discussão.

UM PANORAMA DO DEBATE SOBRE PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

No ano de 2016 a revista *Plurais: revista multidisciplinar*, publicado desde 2010, passou por uma reformulação em sua linha editorial e, a partir de então, restou nas mãos do coletivo dos *Mestrados Profissionais em Educação – MPE*. Surgido em 2009, o MPE averiguou uma considerável expansão dos programas de mestrado ditos profissionais [MP] ao longo do território nacional em um intervalo de sete anos (2009-2016), aumento da ordem de 660%. Tal constatação os motivou a fomentar espaços de discussão voltados especificamente para as demandas desse novo modelo de pesquisa acadêmica, tal qual aquele impresso de *Plurais*. O primeiro número do periódico contou com quatro textos dedicados a pensar temas pertinentes da pesquisa educacional, independente da modalidade em que esta é desenvolvida, e os desafios que os MPs terão de lidar caso queiram garantir tanto a excelência na formação de quadros profissionais, quanto a qualidade de suas pesquisas.

O grande desafio a ser enfrentado, de acordo com a organizadora do dossiê (Hetkowski, 2016), é conciliar o ofício do pesquisar com o ensino das obrigações e das especificidades da carreira docente. Embora vistos até então como complementares, prossegue a autora, os programas de mestrado *strito sensu* dedicavam-se a fomentar apenas uma dessas tendências, aquela ligada à pesquisa, relegando a formação profissional para outras esferas. Agora, os MPs deverão conciliar ambos os polos.

Não é nosso objetivo enveredar por uma discussão acerca dos MPs, mas trouxemos à baila esse cenário, pois, mesmo com todos esses desafios pela frente, os quatro textos integrantes do dossiê organizado pela *Plurais* aprofundaram-se sobremaneira na temática do pesquisar e relegaram à um segundo plano a temática da formação profissional. Por qual razão? De acordo com algumas das autoras (André, 2016; Hetkowsky, 2016), a temática da pesquisa é um dos pontos mais problemáticos do campo educacional e, portanto, merecedora de uma detida atenção. É curioso observar como, ainda que passadas décadas, nas indagações das organizadoras da revista *Plurais* ressoa certa visão propagada por Gouveia em seu artigo de 1971.

Tanto para Gouveia (1971) quanto para André (2016), a pesquisa educacional ainda é carente cientificamente, pois falta, aos pesquisadores brasileiros, parâmetros científicos rigorosos capazes de os auxiliarem em sua empreitada. Ambas as autoras, ademais, creem que esses parâmetros devem se equiparar com aqueles desenvolvidos por ciências mais maduras, bem como adequar-se aos propagados pelas agências de fomento nacionais. Não obstante o intervalo que separa ambos os trabalhos, Gouveia e André ainda defendem que as pesquisas desenvolvidas ainda são incapazes de oferecer contribuições relevantes para a educação do país, seja por conta de seu caráter bizantino ou por conta de sua ânsia por atender demandas por demais imediatas. Para ambas as autoras, para finalizarmos essa comparação, uma boa discussão de caráter metodológico poderia sanar muitas dessas deficiências.

Reproduzindo um discurso presente há muito na área, acerca da precariedade e insuficiência teórico-metodológica dos trabalhos em Educação desenvolvidos em âmbito universitário, os artigos de *Plurais* não se furtam em reproduzir em uníssono uma mesma ladainha presente também no artigo que inaugurou a revista *Cadernos de Pesquisa*, qual seja: é necessário um aprimoramento de ferramentas teórico-metodológicas para garantir a qualidade da pesquisa feita em nosso país. Outros trabalhos, de autoras(es) preocupadas(os) em discutir a temática do pesquisar, referendam essa visão. São eles: Marli André (2001; 2006), Claudia Fonseca (1999), Bernadete Gati (1999; 2001; 2005a; 2005b; 2012), Maria Franco (1988); Aparecida Joly Gouveia (1976), Sérgio Luna (1988), Guiomar Mello (1983) e Mirian Warde (1990). A partir dessa bibliografia, buscaremos

apresentar um panorama sobre a evolução da pesquisa educacional desenvolvida em nosso país, tendo em vista a leitura feita pelas(os) pesquisadoras(es) envolvidas no debate sobre a insuficiente qualidade da pesquisa em Educação brasileira.

Os ANOS INICIAIS: 1930-1970

Em primeiro lugar, todos os trabalhos acima arrolados, publicados em revistas renomadas da área, reconhecem alguns momentos fulcrais para a pesquisa em Educação desenvolvida no Brasil, momentos do surgimento, desenvolvimento e amadurecimento desta. De acordo com muitos desses artigos, podemos começar a falar de pesquisa educacional somente a partir da década de 1930, com a criação do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) em 1938, que contou com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, surgida em 1944, como principal veículo de divulgação científica. Eram escassos os trabalhos desenvolvidos nesse momento e todos, sem exceção, surgiram visando dar subsídio às ações governamentais levadas a termo no período.

Marcadas pelo escolanovismo, as pesquisas desenvolvidas durante os anos 1930-1940 acabaram por assumir um tom cientificista exacerbado. Preocupados em conferir uma aplicabilidade imediata àquilo que estampavam em suas páginas, conforme algumas análises (Gatti, 1999; 2001; 2005; André, 2001), esses trabalhos desenvolvidos teriam pecado por uma falta de lastro teórico-metodológico. A urgência das questões com as quais tinham de lidar levaram muitos pesquisadores a abandonar qualquer tom crítico em relação às ferramentas analíticas por eles adotadas, provenientes em sua maioria de outros campos de saber. O fato de estas serem marcadamente reconhecidas pelas áreas que as originaram, ademais, como é o caso de certos testes cognitivos utilizados pela psicologia da época, bastou como atestado de sua cientificidade.

Adaptando ferramentas analíticas de outros campos, sobretudo da psicologia, os estudos educacionais dessa época focaram-se na questão do ensino-aprendizagem. Eram trabalhos de caráter quantitativo, preocupados em mapear, mensurar e avaliar os avanços e retrocessos das políticas públicas destinadas a sanar o alto índice de analfabetismo brasileiro bem como outras mazelas.

Esse cenário acabaria sendo consolidado no decorrer da década de 1950, quando do surgimento do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE) e da criação dos centros regionais do INEP. Houve algumas poucas modificações no campo e um bom panorama desse período é oferecido por Gatti (2005):

As pesquisas [em educação], nas primeiras décadas do século vinte, tiveram inicialmente um enfoque predominantemente psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de aprendizagem e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco se desloca para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período, o país vinha saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolarização da população nas primeiras séries do ensino fundamental, com a luta pela ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior. O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser, nesse momento, a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade. (p. 259)

Os bons resultados obtidos pela aplicação dos princípios escolanovistas, como a ampliação da escolarização, trouxeram à tona questões educacionais específicas, abrindo, assim, o leque temático.

Conforme salienta outra autora (André, 2001), ainda nessa mesma década de 50, surgiram aquelas ditas situações *controladas de experimentação*, tendência que se manteria por vinte anos ao menos. Sem querer perder o lastro cientificista das pesquisas precedentes, muitos optaram por tomar alguns casos problemas e aplicar certas tecnologias educativas em desenvolvimento. Dado esse experimento, avaliavam a possibilidade de transplantar os resultados alcançados para um espectro mais largo. O problema, contudo, era que a transposição dos resultados obtidos nessas situações controladas para a prática real resultava, no mais das vezes, desastrosa, visto a dificuldade em se atingir em uma escala mais macro os resultados obtidos laboratorialmente a partir de análises restritas.

As décadas de 60 e 70 veriam uma modificação significativa no cenário da pesquisa educacional brasileira, graças à expansão

universitária e, conseqüentemente, à introdução dos cursos de pós-graduação. Foi um dos raros momentos de expansão, do qual veríamos outro similar apenas na década de 2000, durante o governo Lula. O enfoque passou a ser majoritariamente econômico, tal qual ocorreu com as demais ciências ditas humanas – devido à forte influência do pensamento de Celso Furtado e de outros teóricos ligados à *Comissão Econômica para a América Latina* (CEPAL). A princípio, o intento desses trabalhos pouco se diferenciou daquele apregoado pelo INPE, as pesquisas deviam ainda oferecer subsídios às ações governamentais e um bom parâmetro avaliativo do sucesso daquilo que vinham desenvolvendo continuou sendo a aplicabilidade imediata. Questões psicopedagógicas, processos de aprendizagem e outros tópicos privilegiados nos decênios anteriores perdem espaço e só retornam à cena na década posterior, mas em uma nova roupagem – conforme análise de Mello (1983) –, inspiradas pelos estudos ditos qualitativos. Ganha relevância análises que privilegiam o contexto econômico do país, enfocando o universo extraescolar e voltando-se à discussão de tópicos econômico-culturais.

Por privilegiar aspectos econômicos em detrimento daqueles de caráter mais pedagógicos, o campo das pesquisas educacionais continuou importando teorias e metodologias. Conforme notaram muitas autoras (Gatti, 1999; 2005a; Fonseca, 1999; Gouveia, 1976; Mello, 1983), as pesquisas em educação sempre careceram de teorias e metodologias próprias e, em decorrência disso, muito dos problemas apresentados pelos trabalhos desenvolvidos na área decorre de uma má aplicação ou má transposição de teorias e metodologias estrangeiras – sejam elas oriundas da economia, psicologia, filosofia, etnografia etc. Desse modo, conforme nota especificamente André (2001) e Hostins (2013), a Educação acaba por ser desqualificada como ciência diante dos demais campos de saber. Como afirmar a Educação como disciplina – ou como ciência –, se não somos capazes de produzir algo próprio, ou seja, produzir ferramentas teóricas e metodologias específicas? Sem essa “criação”, os resultados alcançados por um pesquisador da área não diferem de qualquer outro passível de ser elaborado por um antropólogo, etnólogo, historiador etc. A pesquisa em Educação não possuiria qualquer especificidade e, por esse motivo, seria antes uma temática do que uma disciplina.

Na década de 70, ainda, a pesquisa educacional vivenciou uma ampliação do enfoque analítico, abandonando o economismo da década anterior e apostando em enfoques múltiplos – sociais, culturais, políticos etc. –, e, conseqüentemente, acabou vivenciando uma diversificação teórico-metodológica, continuada na década posterior. Conforme nota Gatti (2001), nesse período: “não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos mais sofisticados de análise e, no final da década [70], um referencial teórico mais crítico” (p. 67). Foi o momento do surgimento da dita teoria crítica que, em sua diversidade, buscou abandonar a visão laboratorial da educação e passou a trazer para o cerne de suas preocupações “o exame de situações reais do cotidiano da escola e da sala de aula” (André, 2001, p. 54). Nesse movimento, iniciou-se um grande questionamento dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis e começaram as buscas pela elaboração de novas ferramentas analíticas, dando surgimento às ditas análises qualitativas⁴. Esse momento de autocrítica, conforme nota Hostins (2013), coincidiu com um movimento mundial de crítica às grandes metanarrativas, na qual certas visões duras de ciência acabaram enormemente abaladas.

De acordo com Mirian Warde (1990) esse momento de descrédito das metanarrativas científicas – tanto em âmbito nacional quanto internacional –, ocorrido no intervalo 1960-1970, foi extremamente prejudicial para a pesquisa educacional brasileira, visto que tais mudanças não vieram acompanhadas de uma reflexão sobre quais os parâmetros capazes de garantir um mínimo de rigidez científica e, por esse motivo, muitos dos trabalhos gerados desde então, acabaram carecendo de qualidade. Para a autora, a universidade brasileira não avançou conceitualmente e a ampliação da pesquisa em nosso país visou apenas a titulação de quadros habilitados para ocupação das vagas abertas com a expansão universitária, sem conseguir ofertar o conhecimento necessário para a formação de um bom pesquisador. Sem conseguir trazer para o seu cerne o debate que ocorria em nível internacional, a universidade teve de lidar com pesquisadores críticos que, ironicamente, não possuíam qualquer cabedal crítico.

4 De acordo com Gatti (2001): “as análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos de técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda a sua diversidade de proposta, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc.” (p. 73)

OS ANOS DE AMADURECIMENTO, CRISES E DESLOCAMENTOS: 1970-2000

Conforme cenário descrito acima, corroborado pela análise de outras autoras (Hostins, 2013; Mello, 1983), a ampliação do leque teórico-metodológico, bem como dos polos produtores de pesquisa, resultou em uma pobreza teórica e uma inconsequência metodológica sem precedentes – Warde (1990) chegou a argumentar que as pesquisas educacionais abandonaram “todo e qualquer método” (p.73). Para Mello (1983), passou-se de um objetivismo tacanho, marcado pelo cientificismo das décadas anteriores, para um subjetivismo raso, uma espécie de vale tudo marcado por um pretensão tom crítico. Esse vale tudo, ainda nos dizeres de autora, advém da leitura de que os métodos qualitativos que passaram a ser utilizados de maneira exaustiva na área, somado com uma precariedade teórico-metodológica – ainda derivada da importação ou má aplicação de teorias e métodos estrangeiros –, resultou em conclusões destituídas de argumentos e dados que as sustentem. O qualitativo abriu espaço para abordagens precárias em balizas teórico-metodológicas, preocupados, quando muito, em observar o cotidiano escolar e averiguar como é possível intervir neste⁵.

Conforme nota André (2001), esses trabalhos partiram da premissa que as pesquisas produzidas nas academias se distanciaram sobremaneira da realidade das salas de aula, preocupados que estavam em discutir teórico-metodologicamente as ferramentas analíticas disponíveis. A solução para amenizar esse distanciamento seria abandonar as grades impostas por uma suposta cientificidade acadêmica e passar a lidar com o cotidiano escolar bruto, abdicando de filtros teórico-metodológicos para tanto. Esses trabalhos procuraram, então, pensar casos concretos, trazer a fala dos personagens escolares e, para tanto, utilizariam pouca ou nenhuma teoria – como defendem Fonseca (1999) e Warde (1990). Na grande maioria dos casos, conforme nota especificamente

5 Vale aqui lembrar a crítica de Azanha (2011) que, embora também denuncie o abstracionismo pedagógico – as análises realizadas sem levar em conta o cotidiano escolar –, não deixa de salientar a importância de preservarmos certa prudência teórico-metodológica diante de nosso objeto. De pouco adianta partir para a mera observação cotidiana, um pesquisador deve também armar-se de teorias e métodos de pesquisa mais gerais, não para tomá-los como universais – objetos não passíveis de crítica –, mas para experimentá-los em situações concretas.

Fonseca (1999), os pesquisadores estão diretamente implicados no contexto analisado e isso acaba por gerar ainda mais confusão: são professores, coordenadores pedagógicos ou coisa que o valha. Todo esse esforço, por sua vez, deveria nortear intervenções específicas na realidade escolar brasileira. Sintetizando essa leitura, Warde (1990) chegou a afirmar:

É curioso constatar como, apesar dos esforços em superar a visão estreitamente técnica e administrativa que herdamos dos intelectuais-dirigentes escolanovistas, mantemos em nossa área uma tônica técnico-administrativa, de um tal jeito que parece-nos estar sempre produzindo com vistas à aplicabilidade, à pragmática de nossas ideias, ou que precisamos sempre justificar que, apesar das aparências em contrário, o que estamos produzindo tem, em última instância, uma utilidade social. Não é casual que tenhamos substituído, no discurso, o critério da relevância científica (em razão da dubiedade política e ideológica) pelo ainda mais duvidoso critério de relevância social. Continuamos pragmatistas, mas agora em nome do coletivo. (p. 72)

Fonseca (1999), ainda preocupada com esse tacanho tom pragmático das pesquisas desenvolvidas desde meados de 70, salienta a aproximação dos pesquisadores em Educação da etnografia, vista por muitos como a ferramenta mais adequada para pensar situações restritas de observação, e responsável por gerar os estudos ditos reflexivos. Estudos estes que, em sua maioria, também pecariam por uma má aplicação dos métodos etnográficos. A observação atenta de alguns poucos casos modelos somada a um trabalho narrativo primário, realizado sempre à custa da simplificação das ferramentas analíticas de um campo de saber estrangeiro, tendem a dificultar qualquer possibilidade de cientificidade.

As autoras – sobretudo Hostins (2013) – reconhecem que essa situação toda teria sido sensivelmente ampliada com a introdução dos discursos “pós” – pós-crítico, pós-moderno, pós-estruturalista etc. Ao tomarem corpo em fins da década de 80 e início da de 90, essas tendências acabaram por inviabilizar ainda mais qualquer crença em um possível cientificismo educacional e acentuaram essa espécie de vale-tudo com o qual as pesquisas da época se debatiam.

Chegamos à passagem da década de 80 para a de 90 com o seguinte quadro, portanto. De um lado, pesquisadores afirmando a falta de rigor científico das pesquisas desenvolvidas nas universidades,

derivada da falta de parâmetros teórico-metodológicos consistentes. Do outro, um novo grupo de pesquisadores universitários reclamando da saturação teórico-metodológica, responsável por distanciá-los da realidade educacional brasileira. Para ambos os grupos, a pesquisa educacional é tida como precária. Predominaria, em ambas as visões, uma forte noção de aplicabilidade-intervenção. Para os adeptos da primeira, seria necessário rigor científico para assegurar que os resultados ou ferramentas obtidas com a pesquisa possam ser aplicados universalmente; para os da segunda, a pesquisa teria que ser realizada levando em conta realidades locais e restritas, a fim de poder retornar com seus resultados ao local de origem e intervir socialmente. Há uma urgência comum a ambas as visões, uma certa ansiedade incontrolável.

Em paralelo a todas essas modificações, algumas autoras (Fonseca, 1999; Gati, 1999; 2001) salientam uma série de importantes mudanças ocorridas em âmbito governamental que iriam ter forte impacto sobre a área. Tanto o *Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) quanto o *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), ambos surgidos no ano de 1951, passaram a assumir com mais afinco o controle dos gastos governais com a pesquisa. Institutos como o INPE deixaram de contar com o privilégio do investimento nas pesquisas em Educação, e, gradativamente, perderam a importância que detinham em décadas anteriores. Em inícios da década de 1960, por um decreto de lei, começaram a funcionar também as agências de fomento estaduais, ou as famosas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Essa ampliação dos canais de fomento, diretamente interligado ao aumento dos programas de pós-graduação, culminou não só na ampliação do leque de investimentos, mas sobretudo na mudança de perspectiva sobre o que é ou deveria ser uma pesquisa de qualidade a partir da década de 1970. Adotando certa visão restrita de ciência, pautada em resultados passíveis de serem sustentados por análises quantitativas ou argumentativas, os novos parâmetros avaliativos adotados por essas agências exigiam um rigor que, com diversas mudanças ocorrendo em seu interior, o campo educacional não parecia ser capaz de atender imediatamente. Não por outro motivo é que o debate sobre pesquisa em Educação começa a receber destaque nesse período em periódicos importantes – como é o caso

de inúmeros artigos publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, criada em 1971.

Esses problemas denunciados por tantos autores não seriam resolvidos nas décadas posteriores, as de 90 e 2000, pelo contrário. De acordo com as autoras arroladas, a década de 1990 assistiu ao início do processo de internacionalização, com pesquisadores e grupos de pesquisa buscando estabelecer contatos internacionais e, muitas vezes, procurando fazer estudos comparativos com países próximos ou não. Tal tendência também foi duramente criticada por quase todas as pesquisadoras supramencionadas.

Chamamos a atenção do leitor para o seguinte fato: os artigos com os quais lidamos aqui cobrem um intervalo próximo dos cinquenta anos, um debate iniciado na década de 70 e ativo ainda hoje. A emergência dessa produção, preocupada em discutir a qualidade da pesquisa educacional desenvolvida em nosso país e em trazer à baila questões específicas de ordem teórico-metodológica, coincide com um momento sensível para a área: crise mundial de certos paradigmas científicos, modificações nos modelos de financiamento científico, passagem das análises quantitativas para as análises ditas qualitativas, surgimento do discurso crítico e por aí afora. A denúncia dos problemas, ou da falta de cientificidade, das pesquisas educacionais brasileiras parece coincidir com a sua história. Falar de pesquisa no Brasil seria falar dos seus problemas, das suas carências, e não de seus feitos – sempre precários.

Sintetizando aquilo defendido para todos os trabalhos por nós arrolados: a pesquisa educacional, desde os seus primórdios, ou jamais conseguiu trazer para o seu cerne as leis características do rigor científico ou, por conta de fazer muita ciência, jamais conseguiu aplicar aquilo que teorizava. Essa segunda interpretação, por sinal, não seria nada além de uma resultante da primeira, ou a exceção que confirmaria a regra; pois, simplesmente por não perceberem a real importância da teoria e da metodologia, alguns pesquisadores optaram por deixar de lado qualquer preocupação de caráter teórico-metodológico em prol de um real que acreditam ser mais acessível e que amiúde demonstra ser inapreensível em sua complexidade. Estamos lidando ainda com a distinção apontada por Gouveia (1971), entre um modelo bizantino, por demais teórico e diletante, e um outro modelo pragmático imediatista. Na briga

entre esses distintos modelos, as pesquisas desenvolvidas em nosso país perdem em qualidade e, por conseguinte, rigor.

Ao fim, muitas das pesquisas, nos dizeres das autoras, pecam por serem irrelevantes, científica e socialmente; não possuem objeto definido; apresentarem análises frouxas; serem pobres teórica e metodologicamente etc. etc. etc. A pesquisa educacional, em suma, é uma natimorta. Seu atestado de óbito é a impossibilidade de erigir uma teoria ou metodologia de pesquisa própria, a impossibilidade de se afirmar enquanto ciência aos olhos dos demais campos de saber e a sua incapacidade de fazer retornar ao seio da sociedade os resultados obtidos em suas análises. Buscando escapar dessa visão pessimista da pesquisa educacional, há muito surgiu um grupo, já aqui representado pelos trabalhos de Corazza (2007) e Cardoso e Paraíso (2013), que procura escapar ou produzir um deslocamento nessa discussão.

UMA OUTRA VIA: OS ESTUDOS DELEUZIANOS E DELEUZO-GUATTARIANOS EM EDUCAÇÃO

Há muito surgiu, na contracorrente dessa visão do pesquisar apresentada por nós, um grupo de pesquisadores em Educação pautados por uma concepção outra de ciência. São aqueles autores agenciados com o referencial deleuzeano e/ou deleuzo-guattariano. Qual a diferença entre a visão de ciência presente nestes trabalhos, se é que apresentam uma, e aquela objeto de disputa nos debates que tomaram corpo em artigos os mais variados? Peguemos, à guisa de exemplo, o ponto mais sensível na área: a importação de modelos teórico-metodológicos. Lívia Cardoso e Marlucy Paraíso (2013) assumem que, muitas vezes, os modelos utilizados pelos pesquisadores agenciados com o pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari e outros autores ditos “pós” são estrangeiros: “acabamos nos ancorando em ‘modelos de pesquisa’ já consagrados em outras abordagens teóricas, que parecem não combinar com o que fazemos. Dizemos então que a metodologia usada é a etnografia, a observação participante e até mesmo a utilizar um jargão como ‘pesquisa qualitativa’” (p. 272). Outras vezes, os modelos são inusitados e portam uma denominação singular: cartografia, análise do discurso, genealogia e assim por diante. São as teorias e métodos forjados

a partir do pensamento de filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros.

Aquele problema da transposição, então, persistiria? Para essas autoras, não. Ou, pelo menos, a questão da transposição não configura problema de nenhuma ordem. A ciência almejada por Cardoso e Marlucy é dita alquimista, pouco interessada em ferramentas rígidas, com fronteiras científicas bem delimitadas e mais preocupada em vivenciar os deslizos, ou “as múltiplas possibilidades de caminhar” (Cardoso; Marlucy, 2013, p. 274). Se algumas ferramentas possibilitam esse deslize, sejam elas usuais para os demais pesquisadores ou não, tanto melhor. Uma imagem outra do pesquisar, quiçá. Mas – a dúvida logo se anuncia – como esses estudos sobrevivem diante daquela visão tão dura sobre o fazer ciência que vigora no campo educacional, presente em tantos autores?

Bem, tendo em vista o instantâneo apresentado acima, poder-se-ia afirmar que essa outra imagem do pesquisar já nasceu sob o signo do maldito. De fato, assim o é. E muitos pesquisadores jamais negaram essa sombra maldita que paira sob o seu ofício (Corazza, 2002). Contudo, nos últimos anos, constatado o aumento desses trabalhos pouco ortodoxos em Educação (Benedetti, 2012; Marinho, 2014; Vinci, 2014), essa visão de uma produção maldita ou fracassada deixou de vigorar. Estaria, o campo educacional, mais aberto a pensar uma forma de pesquisar pouco afeita a parâmetros científicos rígidos? Acreditamos que essa é uma falsa pergunta, enganadora.

Da pesquisa desenvolvida pelo INEP até à pesquisa dita pós-crítica nunca deixamos de observar modos distintos de operar com a certa noção de pesquisa científica, com a diferença é que, agora, emergiu uma noção de pesquisa mais artística e poética. Parece-nos que, e essa talvez seja uma das grandes diferenças das pesquisas recentes em relação às precedentes, nunca se falou tanto em pesquisa como poiesis, experimentação, imaginação, alquimia e assim por diante. Antes, embora houvesse pouco ou nenhum interesse em pensar esses outros modos de pesquisar, deslizos de caráter mais sensório simplesmente aconteciam, eram inevitáveis. Contudo, dada a existência de um retumbante brado sobre o que é e como deve ser feita uma boa pesquisa educacional, tendo sempre em mente os valores científicos apresentados pelas agências de fomento ou

por outros campos disciplinares, muitos optaram por calar as suas “falhas”, minimizar o sensível, o imaginativo, o imagético etc. etc. etc. e agarrar-se com afincos naquilo que alguns denominavam de parâmetros de cientificidade.

Obviamente que, nos artigos por nós analisados, em meio a tantas considerações sobre a precariedade da pesquisa desenvolvida em nosso país, não deixamos de deparar com considerações sobre o espaço do sensível, ou do devaneio. Bernarde Gatti (1999) salientou, certa vez, que “o pesquisador se utiliza muito da intuição e da imaginação. Não é apenas a lógica a grande arma do pesquisador. No ato de pesquisar ele se associa fortemente com a intuição e a imaginação” (p. 76). E, em outro momento: “o pesquisador precisa colocar-se a possibilidade de surpreender-se, senão, por que pesquisar?” (Gatti, 2005b, p. 606). Gatti, nesse sentido, prolonga uma visão kantiana do sensório. Pode estar presente, desde que submetido ao tribunal da razão (conhecimento) ou em conformidade a certos fins (moral). Há um espaço para o sensório de acordo com essas autoras, espaço restrito. Natural, haja vista os tantos problemas que necessitam ser sanados no âmbito da pesquisa, e a maneira como elas encaminham essa questão. Por se pautarem em valores postos alhures, essas autoras pensam a pesquisa educacional balizada por premissas de muitas ordens. Diferentemente de Corazza (2007) e outros pesquisadores interessados no pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari, para quem qualquer medida transcendente deve ser abolida. A pesquisa, desse modo, não deve ser pensada em conformidade com uma série de parâmetros que se encontrariam alhures, mas caberia ser pensada a partir de valores imanentes. São modos distintos de conceber o universo da pesquisa, pois.

Haveria um modo de pensar a pesquisa, que poderíamos denominar de arbóreo⁶, cuja principal preocupação é negatizar, ou denunciar, muitas das experimentações realizadas no campo educacional. Para tanto, são erigidas rígidas teorias e metodologias, responsáveis pelo estabelecimento de estanques balizas para o pesquisar e artigos são publicados visando denunciar o conluio dos pesquisadores pouco científicos. O fluxo do pensamento, para os adeptos dessa escola, deve ser domado, medido e avaliado por ferramentas ditas confiáveis, científicas. Desse modo, acabam por

6 Seguimos aqui a distinção entre pensamento arbóreo e pensamento rizomático sugerida por Deleuze e Guattari (2007).

calar outras tantas formas de pensar-pesquisar que não se pautam por ferramentas iguais ou similares. Quando muito, aceitam a diferença, mas desde que subsumida na forma do idêntico por meio de padrões de cientificidade – metodologia clara e outros. A experiência de uma pesquisa só é validada por um alhures.

Ao colocarem a pergunta sobre o que é uma pesquisa educacional, muitos autores partiram do pressuposto de que uma boa pesquisa é aquela que atende certos parâmetros. Quais parâmetros são estes? Como era usual a importação de metodologias oriundas de outras ciências, os parâmetros que certificavam a cientificidade desses métodos acabaram também sendo importados desses campos. Essa transposição acaba por enrijecer a visão do que é uma pesquisa educacional, pois ignora as suas especificidades próprias. Cria-se, assim, um longo debate sobre a conflituosa relação teoria-prática que, ao fim, possui pouca serventia àqueles que estão engajados em suas pesquisas e interessados em criar os seus próprios parâmetros. É não importa se estes parâmetros surgem a partir de uma relação mais próxima do pesquisador com a prática ou com a teoria. Talvez, justamente para escapar dessas discussões infinitas, que muitos tenham se voltado para essa outra imagem de pesquisa defendida por autoras como Sandra Corazza, Marlucy Alves Paraiso e tantas outras. Um modo de pesquisar que, se assim o quiserem, pode ser denominado de rizomático, pois, seguindo a leitura de Deleuze e Guattari (2007), são pesquisas que produzem suas próprias fugas e inventa os seus próprios mundos.

CONCLUSÃO

Ao fim lidamos com modos distintos de se orientar no espaço da pesquisa. Aos que discutem ardentemente critérios para se certificar se uma pesquisa em Educação é de boa ou de má qualidade, interessa buscar balizas racionais que justifiquem seus parâmetros avaliativos. Apenas a partir desse horizonte, judicativo, é possível colocar a pergunta que há tanto tempo tem assombrado os pesquisadores da área: afinal, o que é uma pesquisa de qualidade em Educação? Para aqueles que se valeram do referencial teórico de Deleuze e Deleuze-Guattari, entretanto, essa pergunta é pouco pertinente. A pesquisa é incapaz de ser avaliada por parâmetros que lhe são exteriores, antes devemos levar em consideração a poética própria

de cada trabalho, ou, em outros termos, o mundo de possibilidades aberto por aquilo que é pensado em suas páginas. Quais outros mundos possíveis podemos inventar para a educação?, eis uma pergunta capaz de mover esses autores ditos pós-críticos. Nesse sentido, abdicam de operar em um terreno judicativo, abrindo mão de parâmetros avaliativos e da famigerada questão sobre a qualidade daquilo que é produzido na área, mas sem abdicar de rigor. O debate surgido há mais de 50 (cinquenta) anos, pois, perde seu sentido e é deslocado, ao invés de buscar pensar o que é uma boa pesquisa educacional a partir de valores estabelecidos alhures, os autores atrelados ao pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano apenas experimentam criar os seus próprios universos de pesquisa. Se essa é uma visão produtiva ou não de pesquisa, se o campo educacional poderá se nutrir dessa perspectiva, só o tempo dirá. Por agora, resta-nos observar os deslocamentos produzidos no debate posto há muito na área e aguardar os seus resultados.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. "Pesquisa em educação: desafios contemporâneos". In: **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v.1, n.1. p. 1-15, jan-dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli. "Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 51-64, Julho/2001.
- ANDRÉ, Marli. "A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica". In: **Plurais**: revista multidisciplinar, Brasília, UnB, v.1, n.1, p. 10-29, 2016.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 2011.
- BENEDETTI, Sandra C. G.. **Entre a Educação e o Plano de Imanência de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma vida...** Tese de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, MarLucy Alves. "Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo". In: **E-curriculum**, São Paulo, v.11, n.1, p.270-290, jan-abr/2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2007.
- FONSECA, Claudia. "Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e

educação". In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 58-78, jan-abr. 1999.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. "Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 66, p. 75-80, agosto de 1988.

GATTI, Bernardete. "A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios". In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, Jan-abr. 2012.

GATTI, Bernardete. "A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo". In: **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 14, n. 14, p. 257-263, jul-dez. 2005a.

GATTI, Bernardete. "Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais". In: **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 63-79, dez. 1999.

GATTI, Bernardete. "Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 65-81, jan-jul. 2001.

GATTI, Bernardete. "Pesquisa, educação e pós-modernidade: confronto e dilemas". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set-dez. 2005b.

GOUVEIA, Aparecida Joly. "A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v., n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

HETKOWSKI, Tânia Maria. "Mestrados Profissionais em Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas". In: **Plurais: revista multidisciplinar**, Brasília, UnB, v.1, n.1, p. 10-29, 2016.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. "Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação". In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 415-434, abr-jun. 2013.

LUNA, Sérgio. "O falso conflito entre tendências metodológicas". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 66, p. 70-74, agosto de 1988.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

WARDE, Mirian. "O papel da pesquisa na pós-graduação em educação". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

Submetido em 23 de março de 2020

Aceito em 25 de maio de 2020

Publicado em 01 de agosto de 2020

