

PERIODIZAÇÃO DA PESQUISA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO

Alfons Heinrich Altmicks*
Lucas de Farias Ribeiro Altmicks**

RESUMO

No escopo dos direitos humanos, da ética e da dignidade, este artigo se desenvolve em torno do tema do direito à produção científica, livre e autônoma, em Educação. Nesse sentido, procura elencar categorias classificatórias para os esforços científicos realizados, desde a década de 1940, no campo educacional do país. Tais categorias estão circunscritas aos temas destas pesquisas, aos seus enfoques e aos seus paradigmas norteadores. Trata-se de um esforço teórico, cujo resultado deverá subsidiar uma investigação mais ampla sobre a natureza da pesquisa brasileira em Educação, conquanto, neste momento, tenha por objetivo tão somente estabelecer uma possível periodização para a pesquisa brasileira em Educação.

Palavras-Chave: Epistemologia. Metodologia. Educação. Periodização.

ABSTRACT

In the scope of human rights, ethics and dignity, this essay intends to classify in periods the brazilian researches on Education, as a try to define categories to the scientific efforts into the educational field of the country. These categories refer to the theme of the researches, to its approach and paradigms. It is a theoretic effort, which must subsidize a wider investigation about the nature of the brazilian research on Education.

Keywords: Epistemology. Methodology. Education. Periodization.

1 INTRODUÇÃO

Os esforços de periodização costumam ser grosseiramente generalistas. A despeito disto, mostram-se muito úteis ao entendimento dos temas que se pretende investigar. Classificações, seleções, hierarquias constituem iniciativas de ordenação dos fenômenos no tempo, de tal maneira que se lhes possam ser traçadas linhas genealógicas, essenciais à sua compreensão. Ademais, não raro, a periodização experimenta dificuldades metodológicas

* Graduado em Comunicação Social (UCSal) e em Pedagogia (FAZAG). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (UCSal) e em Educação e Novas Tecnologias (ESAB). Mestre em Ciências da Educação (USCS). Doutorando em Ciências da Educação (USCS). Docente integrante dos quadros da Universidade Católica do Salvador. E-mail: altmicks@bol.com.br

** Graduando em Psicologia (UFBA), bolsista de iniciação científica (PIBIC-UFBA). E-mail: lucasaltmicks@gmail.com

expressivas, dentre as quais se destaca a necessidade de se fazer equilibrar as categorias eleitas e as divisões cronológicas impostas.

Uma periodização para a pesquisa brasileira em Educação não escaparia a esta lógica. Com efeito, tamanha é a sua complexidade que dificilmente se poderia estabilizar a sua cronologia numa seleção segura de categorias fixas. No entanto, seguindo propostas metodológicas de autores tradicionais da Epistemologia brasileira da Educação, é possível sistematizar uma periodização, ainda que provisória, para a pesquisa educacional realizada no país. Tal periodização não se sustenta em categorias fixas, mas, antes, em eixos metodológico-epistemológicos, cujas categorizações levam em conta os temas destas pesquisas, os seus enfoques e os seus paradigmas norteadores.

2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ribeiro (1992) adverte que é vital compreender os primórdios da Educação Superior no Brasil, para identificar os processos de estruturação histórica que moldaram a atual configuração da Academia brasileira. No país, a Educação Superior foi alicerçada em iniciativas isoladas entre si e controladas pelo Estado, sob forte influência do ensino técnico-profissionalizante — e quase nenhuma importância dada à pesquisa científica. A sua natureza era iminentemente elitista, uma vez que, na sua gênese, fora concebida para atender à Corte Portuguesa e aos filhos das elites aristocráticas coloniais que não mais podiam estudar em Coimbra, por conta da Invasão Napoleônica. Este modelo elitista se estendeu ao período do Império sem grandes alterações, e somente com a proclamação da República, foi desenvolvido um projeto institucional para a Educação Superior no Brasil.

No período republicano, foi fundada a primeira universidade brasileira, em 1912. A pioneira Universidade do Paraná representou uma iniciativa idealista da aristocracia paranaense, mas, sem contar com recursos para se manter, finalizou as suas atividades três anos depois de inaugurada. Em 1920, através da junção das três maiores instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro¹, surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, que mais tarde se tornaria a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para Ribeiro (1992), este incipiente modelo de universidade, composto de faculdades independentes e isoladas entre si, foi perpetuado até os dias atuais, constituindo a base de muitas das instituições universitárias

contemporâneas. Os mecanismos acadêmicos e administrativos muitas vezes não se comportam como um corpo institucional, o que estabelece uma feição pulverizada para a Educação Superior no Brasil — com consequentes danos para a produção de pesquisas no país.

Evidentemente, tal modelo necessita de um elemento controlador central, localizado numa instância maior: o próprio Estado Nacional. Por isso, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Cultura, reconhecido sob a sigla MEC². O MEC é um órgão federal, diretamente subordinado à Presidência da República, cuja responsabilidade é a de normatizar e controlar as atividades educativas institucionais em todo o território nacional. Vale ressaltar o fato de que a República Brasileira trouxe consigo um projeto industrial, nunca antes experimentado no país. Assim, tornou-se necessário preparar mão de obra, cujo *know-how* fosse compatível com o projeto industrial que se iniciava. Desta forma, a criação do MEC representou muito menos a qualificação da Academia brasileira — e a subsequente elevação do nível da sua produção científica —, do que a sua instrumentalização, diante da urgência em se acelerar a industrialização no país.

Segundo Cury (2005), um primeiro marco formal para a pesquisa em Educação no Brasil pode ser encontrado no ano de 1931, quando da assinatura do decreto nº 19.851, que instituiu a investigação científica nas universidades. Segundo este documento, a pesquisa científica era a finalidade do ensino universitário. Entretanto, foi somente através dos Pareceres 977/65 e 077/69, emitidos pelo Conselho Federal de Educação, que a pesquisa científica foi definitivamente institucionalizada, com o estabelecimento dos níveis e funções dos cursos de pós-graduação no país.

Gouveia (1971) afirma que o reconhecimento da pesquisa brasileira realizada especificamente na área de Educação só viria a acontecer em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, uma autarquia federal, responsável pelo fomento de pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. Contudo, o INEP apenas se tornaria uma verdadeira referência para a pesquisa brasileira em Educação, a partir de 1944, quando foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, principal canal de comunicação das investigações científicas sobre a Educação realizadas em território nacional. Na sua trilha, surgiram outras publicações, notadamente

ligadas às universidades públicas brasileiras, que abriram espaço para o debate sobre as questões educacionais no país.

Cumpram ainda mencionar a fundação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq³, em 17 de abril de 1951, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES⁴, em 11 de julho do mesmo ano. Estes órgãos, a despeito das críticas e ressalvas com que são vitimados, dão suporte às atividades de pesquisa no Brasil, seja na forma de financiamento das atividades de pesquisas, caso do CNPq; seja na sua organização e normatização, função da CAPES.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁵, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Segundo Demo (2006), esta primeira versão da LDB estabelecia a Educação como responsabilidade do Estado e tinha como um dos principais objetivos preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos meios científicos e tecnológicos que permitissem ao país vencer as dificuldades do seu processo industrial. A primogênita lei orgânica da Educação brasileira só sobreviveria por dez anos. Com o advento do Golpe Militar, foi confeccionada uma nova LDB⁶, de tendência pragmática e tecnicista. Em relação à pesquisa, esta LDB trouxe uma novidade: a ideia de “formação preferencial”, que exigia a prática da investigação científica como condição de acesso do docente ao ensino universitário⁷. Também supunha a indissociabilidade entre o ensino superior, a extensão e a pesquisa, o que obrigava às universidades a manter um departamento de pós-graduação.

A terceira e atual LDB⁷ surgiu no período da retomada democrática no país. Demo (2006) aponta o fato de que o seu texto adveio de um debate entre os atores da Educação, no qual se destacavam duas propostas claras: o projeto organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o FNDEP, chamado “Projeto João Hage”, de natureza progressista; e o projeto institucional formulado no interior do MEC, cujo texto foi confeccionado pelos senadores Darcy Ribeiro, Maurício Corrêa e Marco Maciel. Esta última proposta, tendente ao neoliberalismo, foi vencedora e compôs o texto da LDB de 1996. Esta lei Orgânica diferiu bastante das leis orgânicas anteriores, tendo suprimido muitos dos itens que as caracterizavam e acrescentado tantos outros. Sobretudo duas contribuições acrescidas são relevantes para a pesquisa em Educação: a redução das exigências para o credenciamento de instituições de

ensino superior, o que popularizou os cursos de graduação e pós-graduação no país; e o fomento de políticas de formação contínua para professores e outras categorias profissionais, o que, por sua vez, promoveu uma demanda consideravelmente maior pelos mesmos cursos de graduação e pós-graduação.

3 CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO

Conforme o critério considerado, há inúmeras maneiras de se classificar as pesquisas no âmbito da Educação realizadas no Brasil. Gouveia (1971) propõe, como referencial classificatório, a natureza do tema investigado. Neste sentido, haveria cinco categorias de pesquisa em Educação no país, ordenadas cronologicamente: o primeiro período temático compreende o momento de incipiência da produção científica em Educação. É demarcado na fundação do INEP, nos anos 40, e segue até meados da década de 50. Neste momento, a pesquisa brasileira em Educação aborda predominantemente temas relacionados à Psicologia da Educação — desenvolvimento cognitivo, medição de coeficiente intelectual do aluno, testes vocacionais, etc.

O segundo período temático perpassa os anos entre 1956 e 1963. Os temas pesquisados se circunscrevem ao campo da Sociologia da Educação, com estudos voltados para as relações institucionais da escola, nos quais eram debatidos assuntos como Educação, Estado e políticas públicas, Educação e desenvolvimento social, escola e estratificação social, representações sociais no universo escolar, etc. É um momento marcado por investigações macroambientais, compreendendo longas extensões territoriais e populacionais.

O terceiro período temático se inicia no ano de 1964 e se estende até 1975. Tem como destaque a presença do capital internacional nas instituições brasileiras promotoras de pesquisa — sobretudo na forma de financiamentos para as atividades científicas desenvolvidas em território nacional. Os temas investigados se situam no eixo da Economia, o que reduz os fenômenos da Educação à sua dimensão gerencial: “[...] a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos que sugerem, igualmente, racionalização são frequentes em documentos programáticos. [...]” (GOUVEIA, 1971, p. 04).

O quarto período temático é inferido por Mello (1983). Situado entre 1976 e 1995, é marcado por temas voltados ao universo da Psicopedagogia. Embora caracterizados por uma multiplicidade de abordagens, os temas deste período não escapam ao campo pedagógico. Assim, figuram investigações sobre as relações entre a Psicopedagogia e os processos de ensino e aprendizagem, o currículo, a avaliação, a didática, a organização escolar, etc.

O quinto e último período da classificação temática das pesquisas em Educação tem início em 1996 e chega aos dias atuais. Trata-se de um aprofundamento natural dos temas psicopedagógicos, agora imbricados com outros planos investigativos, típicos de sociedades complexas — tecnologia, linguagem, ética, epistemologia... Para André (2001, p. 53), neste período, “[...] constata-se que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais”.

A disposição geral das pesquisas em Educação, classificadas conforme a natureza do tema investigado, pode ser conferida no Quadro 01

Quadro 01: Classificação das pesquisas em Educação, segundo a natureza do tema.

Período	Tema
1940	Psicologia da Educação
1950	Sociologia da Educação
1960	Economia
1970	Psicopedagogia
1980	Psicopedagogia
1990	Psicopedagogia
2000	Psicopedagogia relacionada a outros temas
2010	Psicopedagogia relacionada a outros temas

Fonte: Adaptado de GOUVEIA, 1971, pp. 01-04; MELLO, 1983, pp. 67-68; ANDRÉ, p. 53.

Outro referencial classificatório é proposto por Megid Neto (Apud LIMA, 2003), tomando o enfoque metodológico utilizado nas investigações como critério de análise. Desta perspectiva, há três fases distintas na evolução da pesquisa científica brasileira em Educação:

a primeira, marcada pelo uso sistemático do enfoque quantitativo; a segunda, pelo recurso do enfoque qualitativo; e a última, por certo hibridismo, presente no enfoque quanti-qualitativo.

A égide do enfoque quantitativo perdurou desde o início dos anos 40 até a segunda metade da década de 70, período em que havia clara predominância de estudos empírico-indutivistas. De acordo com Alvarenga (2010, p. 09), o enfoque quantitativo é caracterizado pelo tratamento estatístico dos dados. Nas suas palavras: “[...] Seu objetivo é descrever ou explicar as descobertas. Trabalha geralmente com amostras probabilísticas, cujos resultados têm a possibilidade de generalizar-se à população em estudo, da qual se extraiu uma amostra [...]”.

Os principais recursos do enfoque quantitativo usados na pesquisa em Educação, no Brasil, foram:

- a) os estudos experimentais. Nos quais o pesquisador manipula intencionalmente uma ou mais variáveis da pesquisa, com o intuito de mensurar os seus resultados e compará-los aos obtidos do seu grupo de controle, cujas variáveis não foram alteradas;
- b) os estudos semiexperimentais. Em princípio, possuem a mesma fisiologia dos estudos experimentais, mas são caracterizados pelo não cumprimento de alguns requisitos. Por exemplo: algumas variáveis podem ser incontrolláveis, ou ainda, podem prescindir do grupo de controle, ou mesmo podem selecionar uma amostra intencional;
- c) os estudos comparativos. Em que o pesquisador busca semelhanças e diferenças entre dois ou mais grupos ou entre duas ou mais variáveis investigadas;
- d) os estudos do tipo *survey*. Fundamentados em informações pontuais, geralmente obtidas por meio da aplicação de questionários, os estudos do tipo *survey* se caracterizam pela busca objetiva dos aspectos externos dos fenômenos. Neste sentido, são bastante similares às pesquisas mercadológicas.

O enfoque qualitativo perpassou a década de 80 e se estendeu até a metade dos anos 90. Os seus traços característicos eram a flexibilidade e a análise voltada ao campo social,

manifestados em investigações descritivas. A pesquisa brasileira em Educação utilizou sobretudo:

- a) os estudos de caso. Normalmente confeccionados por pesquisadores com poucos recursos, os estudos de caso são caracterizados pela concentração da pesquisa em uma manifestação ou grupo de manifestações dos fenômenos. Com base na análise destes, são obtidas conclusões que avançam sobre o todo do objeto investigado;
- b) as pesquisas etnográficas. Caracterizam-se pela vivência direta dos fenômenos sociais investigados. O pesquisador deve, assim, tomar parte na dinâmica das relações estabelecidas pela comunidade que pretende desvendar. As informações sobre a pesquisa, contudo, não são compartilhadas;
- c) as pesquisas participantes. Nas quais a comunidade estudada toma parte na pesquisa, analisando, junto com o pesquisador, a sua própria realidade;
- d) as pesquisas-ação. Em que a comunidade estudada toma parte na pesquisa, analisando e transformando, junto com o pesquisador, a sua própria realidade.
- e) teoria fundamentada em dados (*Grounded Theory*). Na qual o pesquisador se apropria das informações sobre o fenômeno, sem um aporte teórico prévio a ser testado. Da criteriosa análise destas informações, surgem espontaneamente as teorias;
- f) teoria fenomenográfica. Diferente dos recursos fenomenológicos, que visam a essência dos fenômenos, a fenomenografia se caracteriza por investigar tão somente as experiências e as percepções dos mesmos, portanto circunscreve-se ao âmbito do indivíduo pesquisado;
- g) estudos biográficos. Marcados pela reflexão teórica fundamentada na história de vida dos participantes da pesquisa;
- h) etnometodologia. Na qual as representações sociais, presentes no imaginário do indivíduo ou grupo pesquisado, são analisadas em relação aos atos assumidos em sociedade por este mesmo indivíduo ou grupo.

Por fim, a fase quanti-qualitativa da pesquisa em Educação começou na segunda metade da década de 90 e chegou aos dias atuais. Foi caracterizada, inicialmente, pelo embate entre as concepções quantitativas e qualitativas. Posteriormente, encontrou consenso no uso

do enfoque quanti-qualitativo, que contempla a amplitude da dimensão quantitativa e a profundidade do horizonte qualitativo.

Para Alvarenga, o enfoque quanti-qualitativo demanda, além de acuidade, sólida formação do pesquisador, cujo domínio metodológico deve abranger tanto os recursos quantitativos quanto os recursos qualitativos da investigação científica. De acordo com a autora (2010, p. 11), nas investigações quanti-qualitativas, “(...) pode haver predomínio do enfoque quantitativo e utilizar técnicas qualitativas para aprofundar-se na análise do problema. Como pode haver domínio qualitativo e utilizar algumas técnicas quantitativas (...)”.

À guisa de recursos, as pesquisas quanti-qualitativas em Educação usam todas as principais formas de investigação estabelecidas nos enfoques anteriores, com leve ascendência dos elementos quantitativos, ou qualitativos. Como acréscimo, pode ser citada a utilização do recurso conhecido como grupo focal: reduzido número de pessoas que debatem o fenômeno investigado, revelando as suas percepções sobre o mesmo e sobre a realidade em que está inserido. As informações colhidas são analisadas pelo pesquisador e incorporadas às obtidas de outras fontes.

As pesquisas em Educação, classificadas em relação ao enfoque metodológico, podem ser distribuídas conforme o Quadro 02:

Quadro 02: Classificação das pesquisas em Educação, segundo o enfoque metodológico.

Período	Enfoque	Principais recursos
1940	Quantitativo	Estudos experimentais Estudos semiexperimentais Estudos comparativos Estudos do tipo <i>survey</i>
1950		
1960		
1970		
1980	Qualitativo	Estudos de caso Pesquisas etnográficas Pesquisas-ação Pesquisas participantes Teoria fundamentada Fenomenografia Estudos biográficos Etnometodologia
1990		
2000		
2010	Quanti-qualitativo	Todos os anteriores Grupo focal

Fonte: Adaptado de MEGID NETO apud LIMA, 2003, pp. 132-133; ESTEBAN, 2003, pp. 127-128.

O terceiro referencial classificatório pertinente à pesquisa brasileira em Educação é o que toma os seus paradigmas norteadores como critério de segmentação. Este recurso é adotado por Triviños (1987), para quem a pesquisa em Educação revela a sua natureza de acordo com os autores e as linhas epistemológicas que a consubstanciam.

Assim, o Positivismo veio a dominar a pesquisa educacional até o fim da década de 1970, quando as críticas sobre os seus poucos resultados o fizeram ruir. A partir de então, a Fenomenologia se apresentou como panaceia para a investigação científica da realidade educacional. O seu maior problema foi o caráter excessivamente subjetivo dos seus métodos, explicado como uma reação natural à objetividade estatística do Positivismo. Em meados da década de 1980, o Marxismo assumiu a vanguarda da pesquisa em Educação e imperou até o final dos anos 90, quando autores estruturalistas e funcionalistas foram redescobertos no Brasil. Uma década mais tarde, despontaram as pesquisas ligadas à Teoria da Complexidade.

A organização das pesquisas em Educação, conforme o seu paradigma norteador, pode ser verificada no quadro 03:

Quadro 03: Classificação das pesquisas em Educação, segundo o seu paradigma norteador.

Período	Paradigma
1940	Positivismo
1950	
1960	
1970	Fenomenologia
1980	
1990	Marxismo
2000	Estruturalismo / Funcionalismo
2010	Complexidade

Fonte: Adaptado de TRIVIÑOS, 1987, pp. 30-89; BEHRENS; OLIARI, 2007, pp. 59-65.

É necessário salientar que, em princípio, a Complexidade não representa, a rigor, um paradigma científico, porquanto a sua proposta metodológica ainda não seja consensual entre os membros da comunidade científica. Entretanto, caso seja mantido o atual interesse pelos

seus postulados, muito possivelmente será considerada, futuramente, um paradigma válido e precioso para as Ciências da Educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Unindo as três proposições classificatórias supracitadas, é possível constituir um quadro de referência para a análise da pesquisa em Educação realizada no Brasil. O quadro em questão leva em conta as afinidades entre o tema investigado, o enfoque utilizado na pesquisa, o seu paradigma norteador, as suas principais características, e, finalmente, os seus recursos usuais. Entende-se que a coerência entre os recursos teóricos e metodológicos das pesquisas estará caracterizada, no quadro, quando houver coincidência entre estes elementos, dentro de um mesmo eixo metodológico-epistemológico.

Dessa forma, podem ser estabelecidos três eixos metodológico-epistemológicos, ligando as categorias pressupostas no quadro:

- a) eixo metodológico-epistemológico 01. Temas voltados à Psicologia Analítica, à Sociologia da Educação e à Economia. Pesquisas quantitativas, de natureza positivista, configuradas em estudos experimentais, semiexperimentais, comparativos e estudos do tipo *survey*;
- b) eixo metodológico-epistemológico 02. Temas relacionados ao universo da Psicopedagogia, com enfoque qualitativo, manifestados a partir dos paradigmas fenomenológico e marxista. Recursos usuais: estudos de caso, pesquisas etnográficas, pesquisas-ação, pesquisas participantes, pesquisas caracterizadas pelo uso da teoria fundamentada em dados, pesquisas fenomenográficas, estudos biográficos e estudos etnometodológicos;
- c) eixo metodológico-epistemológico 03. Temas da Psicopedagogia imbricados com outros temas, abordados sob o enfoque quanti-qualitativo. Predominância dos paradigmas estruturalista, funcionalista e complexo. Utiliza todos os recursos dos eixos anteriores, com o acréscimo do Grupo focal.

Os três Eixos metodológico-epistemológicos podem ser observados conforme o Quadro 04 (Apêndice A).

Evidentemente, a confecção deste quadro classificatório não isenta a periodização da Pesquisa brasileira em Educação de alguma natureza rudimentar, conquanto seja construído arbitrariamente, em conformidade com a interpretação dos reconhecidos teóricos da área. Contudo, entende-se que os eixos metodológico-epistemológicos constituintes deste quadro perfazem um caminho minimamente coerente com o real desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira. Se há alguma generalização, deve ser creditada à pluralidade e à própria complexidade das atividades de investigação no campo educacional.

NOTAS

1 - Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e Faculdade de Direito, todas fundadas ainda no período colonial.

2 - Criado pelo presidente Getúlio Vargas e, na época, denominado Ministério de Educação e Saúde Pública. O órgão determinava políticas para as áreas de Educação, Saúde, Esporte e Meio Ambiente, em todo o território nacional. No período anterior ao Governo Vargas, estas áreas eram de responsabilidade do Ministério da Justiça.

3 - O CNPq é uma agência governamental, cuja função é dar subsídios à investigação científica no Brasil, na forma de financiamento de pesquisas e de incentivo à formação de pesquisadores.

4 - A CAPES foi originalmente criada para fomentar o desenvolvimento de especialistas e pesquisadores nas áreas mais urgentes da indústria nacional (física, química, matemática e geofísica), para talvez assim suprir a carência de pessoal qualificado na atividade industrial nacional. A partir de 1981, a CAPES passou a elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, retendo sob a sua responsabilidade a coordenação e a fiscalização dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

5 - Cf. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

6 - Cf. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

7 - Para ensinar no 1º grau, o professor deveria ter o 2º grau completo. Para ensinar no 2º grau era necessário um curso de graduação. E para ensinar no Ensino Superior, o professor tinha que ser, ao menos, especialista, o que implicava o desenvolvimento de pesquisa.

8 - Cf. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**; Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. Tradução de César Amarilhas. 2ª Ed., Assunção, Gráfica Faz, 2010. P. 136.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, pp. 51-64, Jul 2001.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CEF nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, nº 30, pp. 07-20, set/dez 2005.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**; Ranços e Avanços. 19ª Ed., Campinas, Papirus, 2006. (Col. Magistério, formação e trabalho). P. 110.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, nº 1, pp. 01-47. Jul 1971.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Dissertação de mestrado). P. 317.

MELLO, Guiomar Namó. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. nº 46, pp.62-72. Ago 1983.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira**; A organização escolar. 12ª Ed., São Paulo, Cortez, 1992. (Col. Educação Contemporânea). P. 180.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**; a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. P. 175.

Apêndice A – Classificação geral das pesquisas em Educação, quanto ao seu eixo metodológico-epistemológico.

Quadro 04: Classificação geral das pesquisas em Educação, quanto ao seu eixo metodológico-epistemológico.

Período	Tema	Enfoque	Paradigma	Características	Recursos
1940	Psicologia Analítica	Quantitativo	Positivismo	Neutralidade Objetividade Informações mensuráveis Tratamento estatístico dos dados Segmentação e classificação do objeto Visão Maniqueísta dos fenômenos	Estudos experimentais Semiexperimentais Estudos comparativos Estudos do tipo <i>survey</i>
1950	Sociologia da Educação				
1960	Economia				
1970	Psicopedagogia	Qualitativo	Fenomenologia	Desprezo pela história Subjetividade Intencionalidade do pesquisador	Estudos de caso Pesquisas etnográficas Pesquisas-ação Pesquisas participantes Teoria fundamentada Fenomenografia Estudos biográficos Etnometodologia
1980					
1990					
2000	Psicopedagogia relacionada a outros temas	Quanti-qualitativo	Estruturalismo Funcionalismo Complexidade	Dados reais e concretos Historicidade Dialética Proposta de intervenção Desconstrução do fenômeno Conceito de função Visão multirreferencial e pluridisciplinar	Todas as anteriores Grupo focal
2010					

Fonte: Confeção própria.