

# PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM TEMA EM DEBATE\*

Bernardete A. Gatti



Análises e discussões sobre questões ligadas diretamente à pesquisa educacional têm sido constantes nesses 20 anos de publicação dos *Cadernos de Pesquisa*. São 42 artigos, nos 78 números editados até aqui, que tratam especificamente essa temática. Boa parte dos trabalhos (39%) faz discussão sobre questões de teoria e de método e, de 1984 para cá, alguns artigos tratam o que poderíamos chamar de crise quanto à qualidade da pesquisa produzida e seu impacto. Nessa trajetória de 20 anos, poderíamos destacar alguns momentos em que análises aí publicadas serviram de verdadeiras balizas para a compreensão da problemática da pesquisa educacional no país.

O número 1 dos *Cadernos de Pesquisa* (jul.1971) traz o antológico artigo de Aparecida Joly Gouveia, que faz não só uma recuperação histórica da pesquisa educacional no Brasil, como um mapeamento das temáticas e das metodologias, discutindo as condições institucionais em que a pesquisa se realiza, a formação dos pesquisadores, e o relacionamento pesquisa x políticas educacionais x processo educacional. Esse trabalho virá a ser complementado em 1976

em artigo da mesma autora, com dados de 1970 em diante. Essa discussão ampla da produção de pesquisa, suas condições de realização, problemas e perspectivas, é retomada no número 44 em artigo de Gatti (1983), que amplia a discussão ao abranger a contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quer para a formação de pesquisadores, quer para a produção de pesquisas.

Interessante é notar que Gouveia (CPI, 1971) apontava já a descontinuidade dos programas de pesquisa, sujeitos que estavam às oscilações de governo, sugerindo que, para que se pudesse ter "certo padrão na formulação e execução das pesquisas, bem como a continuidade necessária à utilização prática de seus resultados, seriam necessários centros de estudos que tivessem certa autonomia e fossem menos atingidos pelas oscilações do arbítrio governamental", parecendo-lhe que uma das possíveis alternativas seriam universidades nas quais se poderiam aglutinar pesquisadores de vários ramos das ciências humanas, com programas de pesquisa com a participação de professores e alunos de pós-graduação. Segundo

\* Especialmente preparado para o número comemorativo, este texto tem como referência básica os artigos publicados ao longo dos 20 anos dos *Cadernos de Pesquisa*.

ela, esses núcleos poderiam desempenhar uma função importante tanto para a formação de pesquisadores quanto por virem a ser pólos disseminadores de "recursos da moderna tecnologia educacional".

Doze anos depois, em seu artigo, Gatti (CP44, 1983) mostra que, apesar do esforço de implantação dos mestrados e doutorados em Educação nas universidades, a constituição de equipes de pesquisa com uma duração maior de vida era ainda uma meta não atingida. Aponta a excessiva dispersão e variação, no tempo, das orientações temáticas de pesquisa, com um número reduzido de equipes que têm certa tradição na análise de temas específicos. Mostra que prevalecem as pesquisas individuais, portanto de escopo limitado, o que prejudica "a acumulação de experiência e a continuidade, necessárias a uma maturação no trato com os problemas educacionais brasileiros". Acrescenta a isto o isolamento relativo da área de Educação no contexto da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e a falta de tradição de trabalhos interdisciplinares.

Essa linha de análise está presente também no artigo de Sofia Vieira (CP55, 1985), que aborda algumas especificidades do desenvolvimento da pesquisa no Nordeste brasileiro, destacando o isolamento dos investigadores em relação ao acesso à informação. Este isolamento é descrito como uma situação em que "o pesquisador em Educação é um solitário entre seus pares e entre pesquisadores de outras áreas", concluindo com um desafio: como passar da pesquisa solitária à pesquisa solidária.

Esses artigos colocaram a questão da pesquisa educacional numa perspectiva histórico-institucional, sem deixar de tocar nos problemas de teoria e método. Estas questões — teoria e método — estão abordadas em seus aspectos mais característicos em outros artigos, dentre os quais um marco é o conjunto de trabalhos discutidos em seminário realizado na Fundação Carlos Chagas, sob os auspícios do CNPq, sobre Alternativas Metodológicas para a Pesquisa Educacional: Conhecimento e Realidade, e publicados no número 40 dos *Cadernos de Pesquisa* (1982). Nota-se na seqüência de publicação da revista que, de meados de 1976 até esse número, há um hiato na publicação de artigos que tratam da pesquisa educacional, com exceção de um trabalho de Rosemberg (CP34, 1980), que aborda a questão da democratização do conhecimento.

Esse hiato parece encontrar sua explicação por ser um período em que o impacto e a maturação de novas teorias e abordagens metodológicas estavam trazendo uma efervescência nas discussões sobre os modos de construção dos objetos de pesquisa na área educacional e seus modelos interpretativos, com mudanças nos processos investigativos e nas temáticas, sob a influência das teorias do conflito e os desafios das propostas da pesquisa-ação.

Os três temas sobre os quais se assentaram as discussões no referido seminário refletem esse momento: pesquisa/responsabilidade social; pesquisa/intervenção; e pesquisa/teoria. Cada tema está tratado em um artigo. Rosemberg (CP40, 1982) abordou o primeiro tema retomando idéias já expostas em seu artigo publicado no CP34, chamando a atenção para a vinculação entre conhecimento e poder, em que "a busca do poder tem reproduzido, ao nível do conhecimento acadêmico e da pesquisa, formas de dominação-subordinação" as quais são efetivadas pelas hierarquias funcionais, pelas "barreiras ritualísticas de linguagens, de postura, de relacionamento, ficando o acesso e a posse do conhecimento circunscritos a uns poucos iniciados". Propõe, então, um questionamento da distância entre pesquisador e objeto de pesquisa e uma nova postura na relação entre pesquisador e público, considerando a "divulgação como de importância equivalente à realização das pesquisas, na medida em que pode se constituir em via de acesso a transformações sociais".

Mello (CP40, 1982) discutiu o segundo tema, tratando do significado da ação de pesquisar e seus diferentes modelos para a compreensão do objeto de estudo no agregado de suas condições contextuais: analisa o que chama de um modelo objetivista — aquele que "coisifica" os fatos humanos tendo por base que estes "são dados existentes em si mesmos, independentemente da consciência de sua existência, tanto por parte de quem os investiga, como por parte dos agentes tomados como objeto de investigação". Numa postura oposta coloca o modelo subjetivista, em que o conhecimento é tido como pura atividade de consciência do sujeito, no qual não existe uma preocupação explícita com o garantir a objetividade do conhecimento, este tido como produzido de um ponto de vista determinado pelos valores e experiências subjetivos. Segundo Mello, um e outro modelo redundam na fragmentação do conhecimento; o primeiro porque acaba colocando a realidade como impossível de ser captada dentro do rigor analítico-descritivo necessário, portanto se atendo a uma dimensão específica do real; e o segundo, por tomar a realidade como inteiramente dependente da consciência que a pensa. Acaba propondo uma síntese, uma nova alternativa de modelo, em que "todo conhecimento seria também comprometido com um ponto de vista determinado, não pela subjetividade do sujeito investigador, mas pela própria totalidade na qual ele, investigador, ocupa uma posição social e política própria". A objetividade se redefine como adequação do conhecimento a uma ação prática sobre o mundo social. Exemplifica, a partir de um trabalho de pesquisa que enfoca a instância escolar, aspectos relevantes de método e teoria dentro desta perspectiva.

O terceiro tema foi desenvolvido por Rezende (CP40, 1982), que destaca a grande diversidade de métodos para o conhecimento da realidade, apontando para as principais antinomias metodológicas que

historicamente se foram estabelecendo no trato com a realidade: sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, infraestrutura e super-estrutura, sincronia-diacronia, dialética-teleologia, teoria-práxis, homem-mundo(s), crítica-autocrítica. Analisa estas antinomias e termina por afirmar que o "grande risco a que o pesquisador se expõe, hoje como sempre, é o de privilegiar um autor, um método, sem capacidade de uma crítica mais ampla à luz, precisamente, da contribuição de outros autores e de outras metodologias".

As preocupações metodológicas trazidas à tona nesses artigos são concretizadas, no que se refere à pesquisa na escola, no trabalho de Tonucci (CP41, 1982), com comentário de Joel Martins (CP41, 1982). Tonucci problematiza não só o uso do método experimental na pesquisa psicopedagógica, o qual não se aplicaria ao exame de uma realidade tão complexa e dinâmica quanto a escola, como a alternativa mais empregada em relação a esses métodos, que é o que chama de livro pedagógico-acadêmico "que, partindo não mais de dados pobres, mas de longínquos fundamentos filosóficos, segundo uma tradição idealista, trazem conseqüências para dentro da escola". As duas linhas de trabalho se propõem a oferecer dados para modificar a escola, mas seus impactos positivos dificilmente podem ser examinados. Propõe então, passar de uma pesquisa sobre a escola a uma pesquisa na escola, que deve fundamentar-se em uma hipótese político-social de renovação e tratar a complexidade do grupo-escola, sendo desenvolvida em contacto direto com os agentes e respeitando suas características, exigências e dificuldades. O professor será um colaborador imprescindível, guiado pela perspectiva de globalidade para a obtenção e análise dos dados.

O comentário de Martins (CP41, 1982) a esse texto amplia a perspectiva crítica de Tonucci, enfatizando a necessidade de superação do pensamento metodológico vigente, a partir de uma perspectiva fenomenológica, em cujo ponto de partida coloca que, para se entender a educação, é preciso participar dela, vivê-la em seus vários aspectos. É preciso superar a segmentação, o empirismo e as métricas abstratas que desfiguram os fenômenos. A reflexão — enquanto presença e ação de uma consciência — deve ser constitutiva do método.

A problemática, tal como discutida nesses artigos, é uma boa amostra das perplexidades que perpassavam as discussões sobre método e teoria nesse período, e suas análises até hoje mantêm-se atuais. Mello (CP46, 1983) amplia essa discussão, colocando que o que falta ainda à pesquisa em Educação "são categorias teóricas que dêem conta da complexidade concreta do nosso fenômeno e que nos permitam tomar como um único bloco de problemas tanto as condições sociais que determinam o acesso, a permanência, e a exclusão nas instituições educacionais, como os mecanismos internos pelos quais este acesso, per-

manência e exclusão se concretizam". Esta dificuldade que aponta faz com que a investigação em Educação se reduza, "ou ao atacado com o sociologismo e o economicismo, ou ao varejo, com o psicologismo, o tecnicismo e o psicopedagogismo". Propõe, para superar estas reduções, um entendimento mais claro e real da natureza da própria educação, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, o que em resumo significa captar a estrutura desse fenômeno bem como sua dinâmica, não enquanto idéias que delas fazemos, mas captadas em sua concretude, donde a importância do método.

Essa discussão é levada adiante por Esteves (CP50, 1984) e por Franco (CP51, 1984). Oyara Esteves debate a crise com que se depara a pesquisa educacional, quer na seleção de problemas para estudo, quer pela inadequação metodológica, quer pela fragmentação dos resultados, justamente pela falta de uma perspectiva mais apropriada do fenômeno educativo. Propõe, então, que é preciso reorientar a pesquisa no caminho de uma "praxiologia educacional" que significa, nos termos da autora, "uma ciência da Educação onde teoria e prática são interligadas, uma reflete a outra no processo educacional". Maria Laura Franco retoma a análise dos modelos objetivistas e subjetivistas, das abordagens macro x micro, da relação pesquisador-pesquisado e da socialização da produção científica na área, insistindo em que não se pode perder de vista "a dimensão política da pesquisa e o caráter histórico de nossa responsabilidade social".

Já o problema da interdisciplinaridade, levantado nos artigos da década de 70 e início de 80, virá a ser discutido em maior profundidade por Frigotto (CP55, 1985). Em seu artigo sobre a questão metodológica do trabalho interdisciplinar, apresenta algumas reflexões a partir de uma experiência de pesquisa com uma equipe "interdisciplinar". Mostra que a problemática fundamental é a do especialismo nas Ciências Sociais e Humanas, que se revela pelo esfacelamento e compartimentalização destas ciências, de modo que a interdisciplinaridade coloca de imediato a questão da postura teórica dos investigadores. Se esta questão não é abordada e se não são superadas as perspectivas idiossincráticas, cai-se numa visão simplista de interdisciplinaridade, resvalando-se para um ecletismo infrutífero, porque não permite reais avanços, nem metodológicos, nem interpretativos. Os pontos cruciais na vivência da interdisciplinaridade são, pois, de natureza teórica e epistemológica: há que haver um nível de unidade na diversidade. Esse nível de unidade reside na perspectiva com que se constrói o objeto investigado.

Ainda, no quadro de preocupações que vêm se delineando na linha de discussão das questões de método e teoria, o artigo de Evaldo Vieira (CP67, 1988), seis anos após as colocações de Mello (CP40, 1982), retoma a discussão da especificidade do objeto

de pesquisa em Educação que, segundo o autor, encontra-se "no processo de ensino, institucionalizado ou não, peculiar a cada grupo social". Lembra que esse objeto põe-se como processo no campo cultural, exigindo tratamento analítico singular, uma vez que sua explicação não pode ser colocada nem no simples fazer, nem por um culturalismo abstracionista.

É uma constante, pois, a discussão relativa às questões de teoria, método e objeto na pesquisa em Educação, quer sob o ângulo do produto das pesquisas, quer sob o ângulo de seus fundamentos. As análises sobre os fundamentos, adentrando os anos 80, acham-se apoiadas pelas perspectivas do materialismo dialético, em alguns casos, ou das teorias críticas, em outros. Sabemos bem que todos esses problemas perpassam nosso cotidiano de pesquisadores e que não são tranquilos os embates intelectuais que se travam para avançar sobre alguns impasses.

Refletindo bem essa diversidade de encaminhamentos sobre as questões metodológicas entre os pesquisadores em Educação, são publicados dois artigos nos CP66. Um de Luna (1988), versando sobre o falso conflito entre tendências metodológicas, e outro de Franco (1988), argumentando porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. A argumentação de Luna leva-o a afirmar que a questão das diferenças metodológicas tem sido formulada em termos imprecisos, e que mesmo o sentido da palavra metodologia tem variado no tempo, ora aproximando-se do âmbito das técnicas estatísticas, ora da Filosofia ou Sociologia da Ciência. No entanto, para esse autor, se o pesquisador explicita sua pergunta/problema com clareza, elabora os passos que o levam a obter a informação necessária para respondê-la/o e indica o grau de confiabilidade na resposta obtida, é possível avaliar seu produto dentro do referencial próprio desse pesquisador. Supõe-se com isso que conflitos metodológicos seriam falsos, pois só poderiam se estabelecer no âmbito de crenças de confrarias restritas. Outros vieses sobre a questão adviriam da consideração das diferentes técnicas como explicitadoras de diferenças metodológicas, bem como pela tentativa de "confrontar diferentes tendências teórico-metodológicas, como se a verdade de cada uma pudesse ser atestada pela fragilidade da outra". A base de suas análises é dada por sua concepção de que a "realidade empírica é complexa mas objetiva. Não traz nela mesma ambigüidades". Já o indivíduo é subjetivo, não sendo capaz de separar o objeto de sua representação. Daí o papel da teoria, que é por onde existe a possibilidade de se integrarem os recortes que o homem faz dos fenômenos.

Ao discutir as idéias de Luna, Franco adota o ponto de vista de que não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido, ou seja, parte da perspectiva de que o homem não é um ser meramente especulativo, que precisa controlar sua subjetividade e "sair de si mesmo" para gerar conheci-

mento científico. Realidade e pensamento humano mantêm uma relação dialética de construção e reconstrução mútuas. Desse modo, a própria construção das teorias está vinculada à prática social de seus construtores e dos que as utilizam. Não cabe, pois, dicotomizar sujeito e objeto, nem teoria e prática. Considera então que a formalização dos requisitos, que Luna coloca como básicos em qualquer pesquisa, qualquer que seja a metodologia, não é suficiente para expressar tendências metodológicas e nem explicitar a abordagem teórica, muito menos expor o fio condutor que dá significado tanto aos procedimentos que adota, quaisquer que sejam, quanto à investigação como um todo. É nesse nível que os conflitos se instalam, ou seja, no processo em que homens concretos, historicizados, pesquisam uma realidade concreta, dinâmica. Enfoque do real, metodologia e teoria são interdeterminantes. Como há enfoques conflitantes, há posturas metodológicas também conflitantes.

Dois temáticas de caráter geral relativas às pesquisas em Educação se destacam ainda no contexto dos artigos publicados nos *Cadernos de Pesquisa*: a das questões relativas à chamada pesquisa qualitativa e a das análises críticas sobre as produções, sob a ótica de uma "crise". Estas, despontando com maior força a partir de meados da década de 80, momento em que a pós-graduação *stricto sensu* já se encontra bem expandida na área e a pesquisa se mostra relativamente institucionalizada.

A temática específica da chamada pesquisa qualitativa é tratada diretamente, pela primeira vez nos *Cadernos de Pesquisa*, por André (CP45, 1983), seguindo-se em 1984 a publicação de todo um Simpósio sobre o estudo da escola a partir dessa modalidade de análise. Os artigos dos números 40 e 41 (1982) comentados já anunciavam a busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e estudos empíricistas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em questão, como se punham em questão os conceitos de objetividade e neutralidade, embutidos nesses modelos.

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas começaram a ser experimentadas. Estas alternativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo, com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, a estudos etnográficos, antropológicos etc. A variedade de possibilidades associa-se também uma grande diversidade na forma de apropriação e emprego desses métodos e, por que não dizer, apropriação muitas das vezes aligeirada. Seu uso também traz à tona um conjunto de discussões sobre a validade das coletas de dados e análises empreendidas e sobre as questões de objetividade — claro que em parâmetros bem diversos daqueles que sustentam os estudos experimentais ou quase-experimentais. O amplo espectro dessa discussão se reflete nos artigos do CP49

(1984), de Thiollent, André, Gonçalves, Campos, Gouveia, e no de Ludke (CP64, 1988).

Dentro dessa temática está o recente artigo de Alves (CP77, 1991) que, como o de André (CP45, 1983), procura caracterizar a pesquisa qualitativa enquanto método. Alves mostra os pontos de aproximação e afastamento entre as diversas abordagens existentes na pesquisa qualitativa, trazendo contribuições à questão da elaboração do projeto e seus cuidados.

Quanto às análises críticas sob a ótica de uma "crise", o artigo de Esteves (CP50, 1984), citado anteriormente, abre essa questão, aliás, já a partir do título de seu trabalho: "Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje — que caminho tomar?". Franco (CP51, 1984), em artigo também já citado, e Demo (CP55, 1985) continuam nessa linha de problematização sobre qualidade e representatividade da pesquisa em Educação.

Demo traz a discussão sobre os limites da quantificação para aquilatar qualidade, partindo do pressuposto que qualidade é uma dimensão histórico-cultural e que raramente o "mais relevante" coincide com o "mais mensurável". Por outro lado, quando se fala em qualidade científica, em geral "restringimo-nos ao campo aludido dos estereótipos, a gosto do grupo social de pesquisadores que, com ele, produz muito mais uma forma de auto-defesa do que conhecimento comprometido com mudanças sociais". Levanta, a partir da discussão sobre o que é uma "boa educação" (que para ele é arte), que a questão da qualidade — em uma concepção histórica — mostra que não sabemos tratar de modo adequado a questão da educação. A pesquisa educacional "passa ao largo da vida social, por mais que tenha dotes acadêmicos em profusão. Não é tão inocente, quanto interessada nos controles sociais vigentes. Por isto, em parte inútil, na maior parte competentemente reprodutiva".

Face às colocações altamente críticas de Pedro Demo, Warde não deixa a dever em artigo publicado nos CP73, já em 1990. Discute, sob outro ângulo, o papel da pesquisa especificamente na pós-graduação em Educação, pontuando também um cenário de crise. Faz uma revisão da literatura sobre a questão, levantando nela pontos críticos sobre os quais polemiza. Pondera que se atribui à pós-graduação *stricto sensu* a função de ser foco produtor de pesquisas, mas sua estrutura é de foco produtor de dissertações e teses, e há indicações de que boa parte das pesquisas dos docentes não se mostram como eixos referenciais para os discentes, ou seja, como "desencadeadores e provocadores das dissertações e teses". Por outro lado, essa setorização da pesquisa na pós-graduação tem se mostrado problemática e a autora "coloca em dúvida as condições de a universidade, com sua atual estrutura, chamar a si toda a responsabilidade da pesquisa e de circunscrevê-la à pós-graduação". Ainda, agrava-se a questão quando se verifica que, na verdade, os programas de pós-graduação em Educação não definiram com maior clareza com qual setor estão comprometidos, o que traz indefinições sérias quanto à sua finalidade, portanto a seu modelo. Ao analisar

a produção discente dos programas, constata que "tendencialmente, as dissertações não são produtos de pesquisas" e, além disso, pelo trabalho de análise que vem fazendo, a autora verifica um estreitamento dos recortes temáticos e lassidão nos métodos. Longe se está do encontro da especificidade da Educação como objeto de conhecimento, perto se está da dissolução de marcos teóricos, do abandono do método e sem descobrir, ainda, como funciona a interdisciplinaridade.

Estaremos, como se expressa Cunha (CP77, 1991), no limiar de um "ponto de inflexão"? Ou estaremos gerando a indefinição e o descompromisso metodológico-teórico tão confortável ao *status quo*, num processo de *laissez-faire*? Notemos que Cunha (1991) declara-se mais otimista que Warde, ponderando que "foi de dissertações e teses dos programas de pós-graduação que saiu a quase totalidade dos livros que constituem a recente bibliografia de Educação, que vem incorporando dezenas de novos títulos a cada ano". É delas também que se originam grande parte dos artigos publicados por revistas de bom nível da área. Mas é contundente ao afirmar que "nem tudo são flores" e que, "apesar do tamanho da pós-graduação e do prestígio que conseguiu alcançar, muitas pesquisas chamadas por esse nome nos programas não podem reivindicar cidadania acadêmica...". Busca as raízes dos problemas dessa produção acadêmica na maneira como historicamente os programas de mestrado foram implantados, cujas condições iniciais parecem não terem sido superadas ainda no princípio dos anos 90, "imperando a lógica de improvisação de professores e de alunos". Sugere como alternativas, de um lado, a transformação de alguns cursos de mestrado em especialização ou aperfeiçoamento de professores, com o que poderiam melhor cumprir seus objetivos através da seleção de temas específicos para abordar. De outro, a especialização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, através da escolha de uma temática, uma linha de trabalho por programa, agrupando profissionais competentes na questão, "contrariando toda a tendência de improvisação de currículos e de professores".

O confronto salutar explicitado em todos esses artigos foi o caldo de cultura no qual se tem avançado nas preocupações com a pesquisa em Educação. Conflitos entre posturas epistemológicas, diferenciais de métodos e utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto, problemas de natureza institucional fazem parte do vivido nas lides dos que trabalham com a investigação científica. É preciso reconhecer que não temos nos omitido no enfrentamento desses problemas, mas que, por outro lado, nem tudo o que se faz sob a égide da pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade, e simultaneamente de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *CP 77*, p.53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Mari E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *CP 49*, p.51-4, maio 1984.
- \_\_\_\_\_. Texto, contexto e significado: algumas sugestões na análise de dados qualitativos. *CP 45*, p.66-70, maio 1983.
- CAMPOS, Maria M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *CP 49*, p.63-6, maio 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio. Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão? *CP 77*, p.63-7, maio 1991.
- DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade de pesquisa em educação. *CP 55*, p.76-80, nov.1985.
- ESTEVES, Oyara P. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje — que caminho tomar? *CP 50*, p.3-14, ago.1984.
- FRANCO, Ma. Laura P.B. Pesquisa educacional: algumas reflexões. *CP 51*, p.84-7, nov.1984.
- \_\_\_\_\_. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *CP 66*, p.75-80, ago.1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *CP 55*, p.68-75, nov.1985.
- GATTI, Bernardete A. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *CP 44*, p.3-17, fev.1983.
- GOUVEIA, Aparecida J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. *CP 49*, p.67-70, maio 1984.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil. *CP 1*, p.1-47, jul.1971.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *CP 19*, p.75-9, dez.1976.
- LUDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em Educação. *CP 64*, p.61-3, fev.1988.
- LUNA, Sérgio. O falso conflito entre tendências metodológicas. *CP 66*, p.70-4, ago.1988.
- MARTINS, Joel. Comentários sobre o artigo do Professor Tonucci. *CP 41*, p.70-2, maio 1982.
- MELLO, Guiomar N. A pesquisa educacional no Brasil. *CP 46*, p.67-72, ago.1983.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *CP 40*, p.6-10, fev.1982.
- REZENDE, Antonio M. Teoria da pesquisa e pesquisa teórica: fundamentação filosófica. *CP 40*, p.11-4, fev.1982.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A pesquisa e a democratização do conhecimento. *CP 34*, p.90-2, ago.1980.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *CP 40*, p.4-6, fev.1982.
- THIOLLENT, Michel J. M. Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *CP 49*, p.45-50, maio 1984.
- TONNUCI, Francesco. A pesquisa na escola: notas para debate. *CP 41*, p. 64-9, maio 1982.
- VIEIRA, Evaldo. Pesquisa em educação: quando se é específico? *CP 67*, p.56-8, nov.1988.
- VIEIRA, Sofia L. A pesquisa em educação no Brasil: conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades. *CP 55*, p.81-4, nov.1985.
- WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *CP 73*, p.67-75, maio 1990.

