

ACADEMIA PAULISTA DE
EDUCAÇÃO | 50 ANOS

1970

2020

ACADEMIA PAULISTA DE
EDUCAÇÃO | 50 ANOS



B. AMIN AUR
BERNARDETE A. GATTI
CLÓVIS ROBERTO DOS SANTOS
FLÁVIO FAVA DE MORAES
FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
GUIOMAR NAMO DE MELLO
HUBERT ALQUÉRES
IVES GANDRA DA SILVA MARTINS
JAIR MILITÃO DA SILVA
JOÃO CARDOSO PALMA FILHO
JOSÉ LUIZ GOLDFARB
JOSÉ RENATO NALINI
JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES
MÁRCIA LÍGIA GUIDIN
MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO
MARISA LAJOLO
NACIM WALTER CHIECO
NÍLSON JOSÉ MACHADO
NINA RANIERI
PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA
RICARDO VIVEIROS
ROSE NEUBAUER
SONIA PENIN
WALTER VICIONI
WANDER SOARES

ORGANIZAÇÃO:
MÁRCIA LÍGIA GUIDIN

Copyright © 2020 1ª edição (Org.) Academia Paulista de Educação. Os autores.
Copyright © 2020 Miró Editorial Ltda.
Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa,
em vigor desde janeiro de 2009.

Produção Editorial
Miró Editorial

Editor
Márcia Lígia Guidin

Capa e projeto gráfico
Alberto Mateus

Preparação de texto e revisões
Paideia Projetos Especiais
Nicole Anne Collet

Diagramação
Crayon Editorial

Fotos
Vários

Para adquirir esta obra, entre em contato com:
editorial@miroeditorial.com.br
www.miroeditorial.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A153 Academia Paulista de Educação: 50 anos / [Org.]
1.ed. Márcia Lígia Guidin. - 1.ed. - São Paulo: Miró
Editorial, 2020.
272 p.;

ISBN: 978-65-990077-0-5

1. Educação. 2. APE - Academia Paulista Educação. 3
Educadores paulistas. 4. História da educação. I. Guidin, Márcia
Lígia. II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Academia Paulista Educação
2. Educadores paulistas
3. História da educação

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

Todos os direitos reservados
Miró Editorial Ltda.

**Miró**
EDITORIAL

Rua Oscar Freire, 836/121
CEP 01426-000 - São Paulo - SP
Tels. (55) (11) 3063-3390 / (55) (11) 942989697
Nosso site: www.miroeditorial.com.br

APRESENTAÇÃO

A Academia Paulista de Educação foi fundada em 12 de abril de 1970 e seus fundadores, liderados pelo professor Aquiles Archero Jr., deram a ela um caráter científico, cultural e educacional. Em 1970, São Paulo experimentava um verdadeiro surto de progresso econômico e social. A educação do estado sempre estivera na vanguarda e educadores notáveis de São Paulo eram frequentemente convidados para ajudar os demais sistemas estaduais na busca da necessária expansão e melhoria do ensino. São Paulo merecia uma Academia de Educação. Grandes figuras de nossa educação, como Lourenço Filho, Osvaldo Quirino Simões, José Mario Pires Azanha, Sólon Borges dos Reis, Paulo Renato de Souza, Pedro Salomão José Kassab, Imideo Giuseppe Nerice e muitos outros, passaram pela Academia. Em todo o país, registravam-se naquele ano fatos notáveis. Dos 65,8 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade, 24 milhões nunca tinham ido à escola e outros 12 milhões a haviam abandonado ao fim de apenas dois anos de frequência. O Ministério da Educação e Cultura divulgava que, de cada 1.000 alunos matriculados na 1ª série em 1963, apenas 101 haviam chegado à 8ª série naquele ano. Em 1970 começou então a funcionar o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O Decreto 68.908 solucionou a crise dos “excedentes” com a criação do vestibular classificatório. Paulo Freire publicou a *Pedagogia do oprimido*. Foram fundadas as universidades estaduais do Mato Grosso do Sul e as de Maringá e Ponta Grossa no Paraná, além das federais do Acre e de Mato Grosso. Estava em fase final de discussão no Congresso Nacional a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, cercada de esperanças, viria a ser promulgada no ano seguinte, trazendo entre outras novidades a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos.

O ano de 1970 foi marcado pelos lemas “Pra frente Brasil!” e “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Era o ano do Milagre Econômico: o Produto Interno Bruto crescia a quase 10% e as bolsas de valores disparavam. Iniciavam-se as obras da Transamazônica.

O país comprava da França seus primeiros jatos supersônicos, os 16 caças Mirage, e “90 milhões em ação” aclamavam o Brasil Tricampeão. Em 1970, com uma população de 94,5 milhões de pessoas, o Brasil registrava na escola, em todos os seus níveis e modalidades, 35 milhões de estudantes.

Esse é o quadro, pano de fundo da educação, à época em que se empreendeu a nova Academia Paulista de Educação. Seu estatuto declara no artigo 3º as seguintes finalidades:

I – Congregar educadores interessados nos problemas educacionais do Estado e do País, proporcionando-lhes condições de livre debate de ideias;

II – Incentivar e promover pesquisas e estudos no campo da educação bem como divulgar os trabalhos realizados;

III – Manifestar-se, a título de colaboração, sobre iniciativas e empreendimentos dos poderes públicos relacionados com o ensino;

IV – Estimular o interesse da comunidade pela obra da educação e cooperar para o fortalecimento do sentimento de respeito à figura do educador.

Nesses 50 anos a Academia teve como membros, efetivos e honorários, educadores de variada extração: especialistas, secretários de Estado, reitores, docentes, todos eles importantes atores de nossa educação. Esta obra reúne trabalhos da lavra de seus membros, aos quais agradeço, destacando nossos presidentes eméritos João Gualberto C. Meneses e Paulo Nathanael Pereira de Souza. A publicação surge como um marco do quinquentenário de nossa Academia. Quero consignar especial agradecimento à minha colega Márcia Lígia Guidin pelo trabalho de concepção e edição desta obra que, tenho certeza, será uma referência para os próximos 50 anos. Afinal, as academias são criadas para cultivar a memória do tempo, de suas obras e seus membros.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Introdução	9
O processo de envelhecimento e o respeito à pessoa idosa nos currículos escolares	15
B. AMIN AUR	
Pesquisa em educação: contribuições e problemas	21
BERNARDETE A. GATTI	
O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação	32
CLÓVIS ROBERTO DOS SANTOS	
A educação superior: reflexões	45
FLÁVIO FAVA DE MORAES	
A educação profissional e a profissionalização dos trabalhadores: retrospecto histórico, dos primórdios da República até a atual LDB	55
FRANCISCO APARECIDO CORDÃO	
A BNCC e a formação dos professores da educação básica	69
GUIOMAR NAMO DE MELLO	
O novo conhecimento.	82
HUBERT ALQUÉRES	
A educação no tempo e na Constituição	87
IVES GANDRA DA SILVA MARTINS	
O bode expiatório na educação brasileira	99
JAIR MILITÃO DA SILVA	
Sociedade, Estado e educação	108
JOÃO CARDOSO PALMA FILHO	

Caminhos e descaminhos de nossa literatura	119
JOSÉ LUIZ GOLDFARB	
A volúpia da inconstitucionalidade	123
JOSÉ RENATO NALINI	
A nova escola: tarefa que precisa ser incentivada	133
JOÃO GUALBERTO DE CARVALHO MENESES	
O livro didático ontem e hoje	137
MÁRCIA LÍGIA GUIDIN	
O desafio da equidade na educação brasileira	145
MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO	
Para o mestre, com carinho	158
MARISA LAJOLO	
Educação profissional é coisa fácil?	169
NACIM WALTER CHIECO	
Epistemologia e espiritualidade	180
NÍLSON JOSÉ MACHADO	
Federalismo educacional no Brasil: contradições, desafios e possibilidades	201
NINA RANIERI	
Educação e modernidade	223
PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA	
Cultura e educação no Brasil: prioridade já!	230
RICARDO VIVEIROS	
O modelo pedagógico das escolas estaduais paulistas a partir de 1995: da reorganização à progressão continuada	236
ROSE NEUBAUER	
Ensino no ensino superior: o papel do método, da pesquisa e da avaliação	250
SONIA TERESINHA DE SOUSA PENIN	
O papel da formação profissional no sistema educacional	263
WALTER VICIONI	
Escola, leitura e escrita	271
WANDER SOARES	

INTRODUÇÃO

Há muito, na Academia Paulista de Educação, pensava-se em reunir ensaios e artigos para uma alentada publicação, com reflexões e propostas sobre o que nos mobiliza: a educação de qualidade. Afinal, “cá estão vários dos maiores educadores do país” – parabenizou-os o atual presidente, Wander Soares, quando tomou posse em maio de 2018.

É verdade. Esta Academia não vive em torre de marfim, não mesmo. Com experiências docentes e acadêmicas diversificadas em âmbito estadual, nacional e internacional, os acadêmicos, autores desta obra, têm dedicado ao longo da carreira esforços intelectuais para mudar e consolidar ações e oferecer colaboração incessante à educação, como acena seu brevíssimo currículo ao fim dos respectivos textos.

Estes autores têm aqui muito claras as relações entre sociedade, Estado e educação. Muitos reiteram a urgência pela equidade, outros lutam por claros diagnósticos a despeito da conviência com teorias pedagógicas e políticas tão divergentes da área.

Neste livro pudemos reunir reflexões e, mais que tudo, propostas efetivas que servem não só como celebração do cinquentenário da Academia Paulista de Educação, mas como apelo coletivo à ação educadora eficiente – que é fundamental para uma sociedade crítica, evoluída e preparada para as demandas educacionais da contemporaneidade.

Para compor esta obra, foram convidados os 40 membros titulares e os membros honorários da Academia. Alguns não puderam colaborar por razões diversas; outros, que aqui estão, enviaram seus artigos com entusiasmo e rigor.

Editar esta antologia crítica com austeridade tornou-se prioritário para revelar preocupações dos educadores na APE: o que pensam da

educação hoje e como a pensam ante o desafio de novas propostas para o século XXI – aliás, observação recorrente de muitos textos.

Estes ensaios não são utópicos nem distópicos; situam-se na virtude do meio e da ação. Há crença asseverada por todos de que é factível melhorar – agora – a educação sob vários aspectos.

São apontadas deficiências, que regridem a vários governos de diferentes ideologias, assim como decisões e medidas oficiais equivocadas ou anódinas. Os autores, superando-as, preocupam-se com a urgente colocação dos problemas socioculturais da contemporaneidade, o desafio da inclusão total no sistema de educação formal, as bases no ensino fundamental e médio e a maneira de ajudar a ensinar (formação continuada do professor, o livro didático etc) para que se atinja a verdadeira formação social do povo.

Analisou-se a deficitária formação de docentes e diretores, cujas causas acadêmicas mais visíveis estão na equivocada distribuição entre estudos pedagógicos e objetos do conhecimento a ser ensinados. Há (observação reiterada em vários textos) visível falta de vínculo entre teoria e prática pedagógica. Como então perceber-se todo o sistema de mudanças? – perguntam-se alguns pesquisadores. Estaremos preparados para um mundo novo, instável, volátil e ambíguo? – interrogam outros.

Bem lembrado – dizem ainda outros: os avanços tecnológicos aparecem todos os dias; então, como tratar e preparar os ingressantes de hoje no sistema, sabendo que em poucos anos estarão cursando o o ensino médio?

As propostas são muitas. Para isso, além dos debates sobre mecanismos de promoção do aluno, deve-se também entender e valorizar tecnologicamente a educação profissionalizante, abordada na Constituição de 1988, mas vítima de reformas malsucedidas e preconceito (já que esta é sempre “para o filho dos outros”).

Vários autores se debruçaram sobre a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e concordam que, a despeito de certas imprecisões, a educação vai melhorar com a BCCN em vigor e caminha para o que se deseja: ser “base”, ser “comum” e instrumento de progresso educacional a todos neste país.

Esta obra foi composta com a distribuição de ensaios e artigos em ordem alfabética, eliminando hierarquias e cargos. Ao fim de cada texto, há um resumo biográfico dos autores e, ao fim do livro, algumas fotos de nossa mobilização, eventos e debates. O leitor encontrará mais informações sobre o histórico das 40 cadeiras com seus titulares ao fim desta obra e no nosso site: www.apedu.org.br. Contato: contatogeral@apedu.org.br.

MÁRCIA LÍGIA GUIDIN
Organizadora/Conselho Editorial
Cadeira 6

MEMBROS HONORÁRIOS DA APE

Anthony Wong; Antônio Jorge Pereira Júnior; Arrigo Leonardo Angelini; Carlos Vogt; Custódio Filipe de Jesus Pereira; Deonísio da Silva; Edna Maria Barian Perrotti; Fernando José de Almeida; Francisco Antonio Soetl; José Luiz Goldfarb; José Armando Valente; Antônio César Russi Callegari; José Maria Cancelliero; Leonardo Placucci; Loretana Paolieri Pancera; Maria Lúcia M.C. Vasconcelos; Nilson José Machado; Paulo Antonio Gomes; Ricardo Viveiros; Rodolpho Pereira Lima; Vítor Henrique Paro; Wilson Zampieri; Yolanda Cintrão Forghieri.



ACADEMIA PAULISTA DE
EDUCAÇÃO | 50 ANOS

1970
2020

B. AMIN AUR

O processo de envelhecimento e o respeito à pessoa idosa nos currículos escolares*

* O presente artigo é uma atualização do texto apresentado na Oficina de Formação “Educação e Envelhecimento: Direitos da Pessoa Idosa”, da IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, Brasília, abril de 2016.

A educação formal e a educação para o envelhecimento são exigidas para o protagonismo da pessoa idosa. E, quando se destaca a *educação para o envelhecimento*, a atenção se volta para a necessidade de a população em geral se preparar para esse processo e para o alcance saudável e ativo dessa fase da vida.

É exatamente essa a visão do Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003), quando determina em seu artigo 22: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”¹.

1 BRASIL, Lei nº 10.741/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>. Acesso em: nov. 2019.

I.

Essa determinação já vinha da lei que havia disposto sobre a Política Nacional do Idoso: “[...] inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto” (Lei nº 8.842/1994, art. 10, inc. III, *b*)².

São, portanto, duas leis federais repetindo o mesmo mandamento, e nem por isso sua real aplicação se efetivou pelas unidades educacionais dos diferentes sistemas de ensino, aos quais cabe fazer com que elas, sejam públicas, sejam privadas, incluam essa temática em seus currículos, pois cabe a cada uma a formulação de seu projeto pedagógico.

No geral, as escolas têm deixado de prescrever essa inclusão obrigatória nos currículos escolares, até mesmo por omissão dos sistemas de ensino, que não agem no sentido de fazer cumprir a determinação de ambas as citadas leis, o que confirma e contribui para a invisibilidade em que é mantida a questão do envelhecimento e, em consequência, o respeito devido e o protagonismo da pessoa idosa.

A seguir, a questão é abordada com foco na educação básica, a qual inclui os níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em suas várias modalidades.

II

Os componentes obrigatórios estão indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996). Ocorre, porém, que outras leis dispõem, também, sobre obrigatoriedades no ensino. São leis específicas, que determinam que, em todas as etapas, de forma transversal, devem ser incluídos determinados temas/conteúdos/estudos³, entre os quais o do envelhecimento e o do respeito e valorização da pessoa idosa.

2 BRASIL. Lei nº 8.842/1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: nov. 2019.

3 Temas determinados por outras leis que não a LDB: processo de envelhecimento e respeito e valorização da pessoa idosa (Lei nº 10.741/2003, que institui o Estatuto do Idoso, e Lei nº 8.842/1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso); educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre alimentação escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola); educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, que institui a Política

O relevante é que, no caso da temática do idoso, há legislação que obriga sua inclusão nos “diversos níveis de ensino formal”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), para cada uma das etapas da educação básica, instituiu as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, interpretando a LDB e dispondo sobre a organização dos seus currículos, sendo essas diretrizes de aplicação obrigatória pelos sistemas de ensino federal, estaduais e do Distrito Federal e municipais. Em duas delas está indicada a obrigatoriedade da temática do envelhecimento e do respeito e valorização da pessoa idosa.

Os sistemas de ensino, no respectivo âmbito de competência, têm autonomia para instituir diretrizes complementares àquelas nacionais. Nos estados e no Distrito Federal, o órgão normatizador é o Conselho Estadual ou Distrital de Educação. Nos municípios, é o respectivo Conselho Municipal de Educação.

Em 2008, acolhendo pleito da Comissão dos Direitos da Pessoa Idosa da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção São Paulo (OAB/SP), o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo emitiu o Parecer nº 298/2008, no qual concluiu que:

As instituições escolares de todos os níveis de ensino do sistema estadual de São Paulo, da rede pública e privada, devem considerar em sua proposta pedagógica, a inclusão obrigatória de temas transdisciplinares, projetos curriculares ou complementares, ou ainda de cursos de extensão, de acordo com sua realidade, “conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria”, em atendimento ao que dispõe o art. 22, da Lei nº 10.741/2004.⁴

.....
 Nacional de Educação Ambiental, agora também inscrita na LDB); educação digital para capacitação para o uso seguro, consciente e responsável da internet (Lei nº 12.965/2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil (Marco Civil da Internet).

4 SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer nº 298/2008. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66245&acao=entrar>. Acesso em: nov. 2019.

No mesmo ano, pela Indicação nº 77/2008, o CEE fundamentou a inclusão da temática do envelhecimento no ensino fundamental e médio do seu sistema de ensino e, na sua decorrente Deliberação nº 77/2008, a qual estabeleceu orientações para a organização e distribuição dos componentes curriculares dessas etapas, incluiu “conhecimentos sobre o processo de envelhecimento” como componente curricular obrigatório⁵.

No final de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 15/2017⁶), que no § 1º do seu artigo 8º dispõe:

Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica,

5 SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação nº 77/2008. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=73116&acao=entrar>. Acesso em: nov. 2019.

6 “É importante acrescentar que os currículos da educação básica, tendo como referência a BNCC, devem também incluir *temas transversais*, que tratem de questões contemporâneas relevantes para o desenvolvimento da cidadania que afetam a vida humana em escala local, regional e global. A inclusão de temas transversais, de forma integradora, por outro lado, propicia efetiva integração interdisciplinar e contextualizadora de saberes de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento. É oportuno registrar que alguns temas transversais são exigidos por legislação e normas específicas, tais como o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Leis nº 8.842/1994 e nº 10.741/2003), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).” (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pecp015-17-pdf/file>>. Acesso em: nov. 2019.)

linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (g.n.)⁷

III

Os estudos obrigatórios são os previstos em lei, seja na LDB, seja em outras leis, bem como pelas vigentes normas do Conselho Nacional de Educação e, no estado de São Paulo, pelo Conselho Estadual de Educação.

Como há, sobretudo, *obrigatoriedade legal de inserção de conteúdos referentes ao idoso nos currículos escolares*, a conclusão só pode ser uma: a lei obriga a fazer; portanto, não pode deixar de ser feito, seja na forma de aulas específicas, seja mediante opções didático-pedagógicas flexíveis.

Por outro lado, é consenso que os currículos escolares devem evitar a plethora de disciplinas e de estudos segmentados. Nesse sentido, a própria LDB possibilita a organização de currículos, no todo ou em parte, desenhados de formas flexíveis, não estruturados por disciplinas, mas com tratamento interdisciplinar e/ou transversal e contextualizado, não havendo correlação necessária entre componente e formato de disciplina específica. Assim, para efetivar essa obrigação, é acertado que a temática relativa ao idoso seja *tratada de forma flexível, interdisciplinar e/ou transversal*, quando do estudo de componentes disciplinares já instituídos, não precisando, portanto, ser incluída como disciplina específica, para não sobrecarregar o currículo.

IV

Complementarmente, em relação à educação superior, registra-se que o Estatuto do Idoso teve alterado o seu artigo 25 (Capítulo V, Educação, Cultura, Esporte e Lazer), de modo que ganhou novo texto, e o que estava nele disposto tornou-se um seu parágrafo único:

7 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: nov. 2019.

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Parágrafo único. O poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.⁸

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁹

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm>. Acesso em: nov. 2019.

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 15/2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>>. Acesso em: nov. 2019.

SÃO PAULO (estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação nº 77/2008. Estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=73116&acao=entrar>. Acesso em: nov. 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer nº 298/2008. Sugestão da OAB, de aulas sobre assuntos pertinentes aos idosos nas escolas públicas. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66245&acao=entrar>. Acesso em: nov. 2019.

SOBRE O AUTOR

Sociólogo, graduado em Filosofia, Direito e Serviço Social. Integra o Conselho Municipal de Educação/SP. Consultor para instituições educacionais. Ex-Diretor Regional do SENAC/SP. Presidente da Comissão Municipal do MOBREAL/SP. Assessor Técnico da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários/UNESP; Diretor da Divisão Estadual de Ensino Tecnológico/SP; membro do Conselho Estadual de Educação/SP e Presidente do Conselho Deliberativo do Centro “Paula Souza”/SP. Titular da Cadeira 10 da APE.

⁸ BRASIL. Lei nº 10.741/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: nov. 2019.

⁹ Texto atualizado do original apresentado na Oficina de Formação “Educação e envelhecimento: direitos da pessoa idosa”, da IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa Idosa, Brasília, abril de 2016.

BERNARDETE A. GATTI

Pesquisa em educação: contribuições e problemas

Primeiramente vale a pena lembrar que hoje o conceito de pesquisa se mostra muito elástico. A palavra “pesquisa” pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente e mesmo criação de novos paradigmas, métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um polo e outro, muitas significações são possíveis, o que gera certas ambiguidades no trato da questão da pesquisa no campo educacional.

Isso traz a necessidade de deixar clara uma perspectiva sobre o que se pode considerar pesquisa em sentido mais acadêmico, o que se pode considerar pesquisa científica.

Há variações na bibliografia, mas, de modo geral, é considerada pesquisa científica aquela que busca a criação de um corpo de conhecimentos consistentes, com *plausibilidade demonstrável*, fundamentada em procedimentos de busca *críticos* e *sistemáticos*. Conhecimento que pode contrariar observações primeiras, descartar explicações imediatistas ou aparentemente óbvias, ou dar um sentido mais profundo e diferenciado a construções do senso comum. A finalidade dessas pesquisas é trazer novas compreensões com fundamentos empírico-teóricos sólidos.

Discutir pesquisa em educação não é tarefa simples uma vez que o campo da educação comporta muitas subáreas, com grande variedade de enfoques teóricos e de problemas abordados. Como bem analisa Mello¹, é um campo com várias complexidades, tanto no referente às teorias, como no referente aos métodos.

Optamos neste texto por abordar a pesquisa educacional a partir de sua construção histórica, colocando em perspectiva influências em sua realização e consolidação entre nós.

ALGUNS PONTOS HISTÓRICOS

Retomando sinteticamente os caminhos percorridos pela pesquisa educacional, é nos primórdios do século XX que encontramos trabalhos que são reveladores de uma certa preocupação científica com questões relativas à área educacional no Brasil. A influência de perspectivas da medicina e da psicologia experimental é forte nesses inícios, com temas aliados a saúde mental e adaptação social, inteligência e estruturas mentais.

O Pedagogium do Rio de Janeiro, com seu Laboratório de Psicologia Experimental iniciado em 1906 e que funcionou até 1919, representou as preocupações dominantes naquele momento com a questão da cientificidade dos estudos sobre o pensamento humano e, em parte, sobre suas implicações educacionais². É de se notar que seu diretor, Manoel Bonfim, colocava muitas dúvidas em relação à abordagem experimental. Ele, mais

¹ MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões de teoria e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 40, p. 6-10, 1982.

² PENNA, A. G. *Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicologia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

tarde, em 1923 publicou um trabalho que se coloca em vertente oposta, com enfoque interacionista-histórico, com o título extremamente sugestivo – *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. Mas seu pensamento ficou um tanto à margem nesse período. Esse enfoque mais interacionista marcou a cátedra de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal do Rio de Janeiro, pela qual Manoel Bonfim foi responsável³.

Também se destacam nesse cenário a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte e a Escola Normal de São Paulo. A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte teve a contribuição de Theodor Simon, que trabalhou com Alfred Binet, na França, na formulação de pesquisas sobre quociente de inteligência (QI). Contou ainda com Helena Antipoff, que foi assistente de Edouard Claparède em Genebra.

Helena Antipoff permaneceu no Brasil tendo sob sua responsabilidade um laboratório de Psicologia, que, segundo os documentos disponíveis, deveria desenvolver estudos para dar apoio ao desenvolvimento da educação em Minas Gerais. Preocupava-se também com a formação de professores, para o que se desenvolveu programa específico. A produção e o impacto desse laboratório foram grandes, com estudos sobre inteligência, revisão de testes de inteligência, aptidão e rendimento escolar, estudos sobre produção escolar e meio social da criança, inteligência e vocabulário, memória e aprendizagem, questões aliadas à deficiência mental e educação etc.⁴ Antunes afirma: “A perspicácia de análise de Antipoff sobre os resultados que obtinha nas pesquisas lançou novas luzes sobre a realidade social brasileira e sua relação com os fenômenos de natureza psicológica [...] Vale dizer que suas concepções guardam evidente atualidade”⁵. Antipoff propunha que se considerasse a inteligência um produto complexo, em que se integram os aspectos inatos, a maturidade biológica, os fatores sociais e culturais, agregando aí as ações pedagógicas, também como fator interveniente.

³ ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Educ, 2003.

⁴ CAMPOS, R. H. F. *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1980; ANTUNES, M. A. M. Op. cit.

⁵ ANTUNES, M. A. M. Op. cit. p. 74.

Na Escola Normal de São Paulo, na década de 1910, criou-se a cátedra de Pedagogia, que logo passou a ser de Pedagogia e Psicologia. Contou com um laboratório de pesquisas que teve sucessivamente diversas denominações, as quais refletem seus focos de trabalho: Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, Laboratório de Pedagogia Experimental e Laboratório de Psicologia Experimental.

No estudo de Antunes no qual estamos nos referenciando, há uma relação de algumas pesquisas produzidas nesse laboratório que citamos, sem seus autores, apenas para deixar mais claras as preocupações da época: “Contribuições para os métodos de estudo do raciocínio nas crianças”; “Subsídios para o estudo da memória”; “Notas sobre o grafismo infantil”; “O raciocínio nas crianças”, etc.

Um dos diretores do Laboratório de Pedagogia Experimental foi Ugo Pizzoli, da Universidade de Modena, Itália, que nos legou um texto em que expõe o que ali se realizava intitulado “O Laboratório de Pedagogia Experimental”, publicado em 1914. A ideia, à época, era a de dar cientificidade aos processos pedagógicos. Essa perspectiva dominou os estudos que se realizaram na Escola Normal de São Paulo, a Caetano de Campos, e sua continuidade na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Notemos que, embora a ênfase nos estudos em educação tivesse forte base na psicologia, particularmente na experimental, no início do século XX, com grande influência sobre a formação de professores, havia o contraponto trazido pelas concepções de Manoel Bonfim e Helena Antipoff, que portavam o germe de outro tipo de compreensão teórica e de pesquisa contributiva à educação.

Em São Paulo, também estudos de inspiração sociológica e antropológica, especialmente no final da década de 1930 e 1940, trazem um contraponto à compreensão da educação estritamente a partir da psicologia.

Destaque-se a influência no Brasil do movimento da chamada Escola Nova, que se iniciou na Europa e expandiu para os Estados Unidos, na onda que se criou pela renovação pedagógica das escolas, a partir do pensamento e estudos de Claparède e, depois, do pensamento de John

Dewey. Propunha-se que a base do processo educativo não deveria ser castigar/recompensar/memorizar, mas despertar interesse pelos conhecimentos criando ambientes de aprendizagem ativos, participativos e motivadores. Alguns educadores foram realizar estudos nos Estados Unidos, entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho, e essas influências inspiraram propostas educacionais e caminhos para a pesquisa educacional no Brasil por um período considerável.

A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, é um marco, pois consubstancia as preocupações que vinham se consolidando nos estudos voltados à educação desde o início do século XX, criando-se um *locus* nacional para seu desenvolvimento.

Lembremos que a pesquisa, nesse período, não era propriamente foco nas universidades, nas quais, nas ciências humanas valorizava-se o beletismo e a erudição teórica.

Outro marco para a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil foi a criação, em meados do século XX, dos Centros Regionais de Pesquisa de São Paulo e Minas Gerais, ligados ao Inep, que desempenharam um papel fundamental na formação de pesquisadores, desenvolvendo estudos educacionais de vulto e promovendo cursos e seminários com a participação de especialistas de várias regiões do mundo.

Mais adiante, outros centros desse tipo foram criados, e depois todos foram extintos, menos o centro nacional – o Inep. Essas instituições com o desenvolvimento de pesquisas com base em equipes fixas, com uma série de publicações regulares e o oferecimento de cursos para formação de pesquisadores que contaram com a participação de docentes de diversas nacionalidades, especialmente latino-americanos, contribuíram para um início de institucionalização da pesquisa em nosso meio.

Esses estudos voltavam-se sobretudo para aspectos sociológicos da educação e aspectos de administração e planejamento educacional, sem deixar de lado estudos sobre questões ligadas à aprendizagem e à escolarização.

Então, nas primeiras décadas do século XX, predominou o enfoque psicopedagógico, em que a temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes, processos de ensino e

instrumentos de medida de aprendizagem, processos de adaptação. Já em meados da década de 1950, esse foco se desloca para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A partir de meados da década de 1960 começaram a ganhar fôlego e destaque alguns estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc. Foi o período em que se instalou o governo militar, redirecionando as perspectivas sociopolíticas do país. Passou-se a privilegiar os enfoques de planejamento, dos custos, da eficiência e das técnicas e tecnologias no ensino, da operacionalidade na educação escolar.

No entanto, a pesquisa não proliferou tanto quanto já seria possível nas universidades, até praticamente a década de 1970, embora ela existisse em algumas delas. Foi somente com a implementação de programas sistemáticos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, a partir do final da década de 1960, que a pesquisa educacional começou realmente a ser incorporada nas universidades. Mestrados e doutorados em nosso país originaram-se inicialmente não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais no final da década de 1960 e início da de 1970.

No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, uma vez que sua vocação era dirigida sobretudo à formação de profissionais liberais. As universidades nasceram da agregação desse tipo de curso e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes.

Outros fatores que contribuíram para a integração da pesquisa nas instituições de ensino superior, como também para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, foram a intensificação dos programas de formação no exterior e a reabsorção desse pessoal, nos anos 1970 e 1980, e os financiamentos e bolsas para estímulo à pesquisa. Houve uma conjunção de políticas para a institucionalização da pesquisa educacional nas universidades do país.

Isso se intensificou nos anos 1980. Ampliou-se a produção científica no campo, bem como a formação de mestres e doutores que alimentariam o país em futuro próximo com suas investigações em educação.

Naquele período o país tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vivia-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com a grande expansão da escolarização da população nas primeiras séries do nível fundamental, com a luta pela ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior. Assim, o objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser a relação entre o sistema escolar e certos aspectos e condições sociais, bem como discussões com dados relativos à escolarização.

No final da década de 1980, observa-se que houve grande diversificação das temáticas abordadas e das metodologias no campo da pesquisa em educação e a busca de novas teorizações, especialmente em algumas subáreas. Abriu-se o leque para estudos de currículo; caracterizações de redes e recursos educativos; políticas educacionais; avaliação de programas educacionais de governos; relações entre educação e profissionalização; características de alunos, famílias e ambiente de origem; nutrição e aprendizagem; estratégias de ensino; estudos sobre o magistério, financiamento da educação, entre outros tantos. Desenvolveram-se pesquisas educacionais em várias áreas de conhecimento, ligadas sobretudo a questões de aprendizagem, livros didáticos, metodologias de ensino. Não só houve aumento de trabalhos em temas diversificados, como também quanto aos métodos de investigação e às áreas de referência.

Passou-se a utilizar variadas abordagens, chamadas de qualitativas, com o emprego de um referencial teórico mais crítico, cuja utilização se estendeu a muitos estudos. Apareceram e se disseminaram perspectivas novas em educação e a pesquisa educacional, em boa parte, passou a estar integrada à crítica social que se avolumava e encontrava espaço de divulgação. Assim, naquela década e nos anos 1990, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passaram a ser a grande fonte da produção da pesquisa educacional –, o tratamento das questões educacionais com base ou

em teorias do conflito, ou com inspiração em perspectivas marxistas, e, ainda, a partir de diferenciadas perspectivas teóricas, disseminaram-se os estudos chamados genericamente de qualitativos, aprofundando aspectos do cotidiano escolar, das relações pedagógicas, das questões de contextos comunitários.

Pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, estudos biográficos e autobiográficos são propostas que passaram a integrar os processos investigativos, assim como os estudos etnográficos e os estudos de caso.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* e, em grande parte, seus docentes, deram suporte a essa diversificação. Também naqueles anos foram propostas políticas visando consolidar grupos de pesquisa para solidificar conhecimentos em temas relevantes. Algumas análises subsidiaram essas propostas que seriam implementadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Chegados os anos 2000, no entanto, constataram-se dificuldades nas instituições quanto à consolidação de grupos de pesquisa focados em temáticas específicas por mais longo tempo, apesar das políticas que foram implementadas para isso, inclusive registro de grupos de pesquisa junto ao CNPq. Muitos desses grupos acabaram por não apresentar, propriamente, trabalhos coletivos integrados em sequência temporal. Talvez um dos fatores que contribuíram para isso foi o modo como as carreiras universitárias vieram a ser delineadas entre nós, sua forma individualista.

Ainda, nos primeiros anos deste século XXI, também, alguns pesquisadores mais experientes alimentaram a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e ao significado do que vinha sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”⁶. Aliás, em períodos anteriores alguns trabalhos já vinham chamando a atenção para questões problemáticas que se encontravam nas pesquisas desenvolvidas⁷.

6 ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, FCC, n. 113, p. 51-64, 2001; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, FCC, n.113, p. 39-50, 2001; GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 113, p. 65-81, 2001.

7 WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 73, p. 67-75, 1990; BRANDÃO, Z.; WARDE, M.; LUNA, S. V. Tendências da produção teórica e da

Do ponto de vista metodológico, então, apontam-se ainda hoje alguns problemas de base na construção dos estudos e das pesquisas em educação⁸. O volume de produção é grande e parte do produzido evidencia problemas nos métodos. Questão que não se acha ainda suficientemente trabalhada pelos pesquisadores é a tendência à não discussão em profundidade das exigências para a utilização de certas formas de coleta de dados e modalidades de análise, e mesmo da adequação de seus usos e de sua apropriação de forma mais sólida, além de sua relação com o enquadramento teórico pretendido. Isso se observa tanto nos estudos que utilizam metodologias qualitativas quanto nos estudos quantitativos.

Ainda, análises mostram dificuldades de se construir na área educacional categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação nem sempre adequada de categorias usadas em outras áreas de estudo. Isso sinaliza problemas na adoção de referenciais teóricos de modo um tanto genérico.

Mesmo que esses problemas sejam encontrados nas produções no campo, hoje há grupos consolidados em várias áreas da educação entre nós, com contribuições sólidas em temas relevantes, entre os quais destacamos alfabetização, políticas e programas educacionais, avaliação educacional e indicadores, história da educação, educação de crianças pequenas, estudos de gênero, etnia e educação, formação e trabalho docente, profissionalismo e identidade social dos docentes, juventude e educação, educação superior, educação no e pelo trabalho, multiculturalismo e suas implicações, ciências e educação.

Uma tendência interessante começa a perpassar a produção na pesquisa em educação: alguns grupos de pesquisadores, em várias partes do país, passam a pesquisar não a partir de problemas de porte bem delimitado, com enfoque específico e de direção única, mas sim em torno de temas de natureza mais complexa e que demandam abordagens multi ou

.....
pesquisa em educação no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1992, Campinas. *Anais* [...]. Campinas: Papirus, 1992.

⁸ GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, p. 13-34, 2012.

interdisciplinares, com foco em processos educativos e em política educacional, por diferentes ângulos e níveis de abrangência.

Nestas duas últimas décadas, além do emprego dos métodos qualitativos nos estudos, há um retorno aos estudos quantitativos, com métodos mais sofisticados, na esteira da implementação das avaliações de desempenho escolar em nível nacional ou regional, como também do desenvolvimento de bases de dados educacionais que permitem estudos mais densos. Sinaliza-se a emergência de novas perspectivas que dão novo impulso aos trabalhos e alimentam alguns grupos de ponta na pesquisa.

Há sinalizações de novas posturas no desenvolvimento da pesquisa em educação, com desprendimentos de estritos campos disciplinares e avanços na procura de interfaces e diálogos pertinentes interáreas, diferentes abordagens e diferentes modos de teorização. Essas novas tendências aparecem nos trabalhos apresentados em congressos da área, por exemplo, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), reuniões regionais de pesquisa, nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes), nos encontros da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), nos congressos de áreas do conhecimento como de Educação Matemática, ensino de Física, Química, Biologia, Artes, etc., bem como nos artigos publicados em revistas qualificadas da área.

FINALIZANDO

São muitos os desafios que vêm sendo colocados à pesquisa em educação nestas últimas décadas, nas quais o processo social e histórico vem gerando a recolocação dos problemas socioculturais no mundo, a emergência de grupos sociais diversificados que ganham seus espaços e criam novas perspectivas culturais que abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre as dinâmicas do social, o papel da educação e os modos de formação humana.

Aos pesquisadores em educação cabe colocar-se em sintonia com essas dinâmicas e garantir, com seus métodos de trabalho na busca de

conhecimentos sobre os vários aspectos relativos à educação na sociedade contemporânea, a construção de compreensões sólidas e válidas na direção de contribuir à melhor qualificação da educação das gerações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, FCC, n.113, p. 39-50, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, FCC, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Educ, 2003.
- BRANDÃO, Z.; WARDE, M.; LUNA, S. V. Tendências da produção teórica e da pesquisa em educação no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6., 1992, Campinas. *Anais [...]* Campinas: Papyrus, 1992.
- CAMPOS, R. H. F. *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. 1980. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1980.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- _____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, p. 13-34, 2012.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 113, p. 65-81, 2001.
- MELLO, G. N. Pesquisa em educação: questões de teoria e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 40, p. 6-10, 1982.
- PENNA, A. G. *Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicologia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, n. 73, p. 67-75, 1990.

SOBRE A AUTORA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e doutorado em Psicologia pela Université de Paris VII – Université Denis Diderot, pós-doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. Pesquisadora sênior na Fundação Carlos Chagas, presidiu o Comitê Científico – Educação do CNPq – e foi ex-coordenadora da área de Educação da Capes. Atuou como consultora da Unesco e de outros organismos nacionais e internacionais, sendo também diretora vice-presidente da Fundação Carlos Chagas. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Suas áreas de pesquisa são: formação de professores, avaliação educacional e metodologias da investigação científica. Ex-presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo por várias gestões. Titular da Cadeira 27 da APE.