

# A PRODUÇÃO RECENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Silke Weber

do Depto. de Psicologia e do PIMES/UFPE

---

## RESUMO

Este panorama da produção brasileira na área educacional recorta os estudos recentes segundo quatro linhas de estudo — as relações entre Estado e educação; entre universidades e sociedade; professores e prática pedagógica; e educação popular — apresentando um leque das principais tendências e pleiteando a ampliação do diálogo entre as áreas da Educação e das Ciências Sociais.

PESQUISA EDUCACIONAL • REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA •  
SOCIEDADE E EDUCAÇÃO • TENDÊNCIAS DE PESQUISA

## ABSTRACT

RECENT BRAZILIAN EDUCATIONAL RESEARCH. This paper offers an overview of recent literature on education broken down into four lines of research — state and education; university and society; teachers and teaching; and popular education — and presents main trends therein, stressing the need to a broader dialogue between the areas of education and social sciences.

Questões relacionadas à educação brasileira têm sido objeto de um número crescente de publicações, favorecendo, inclusive, a abertura de espaços para temas educacionais em editoras caracterizadas como difusoras de outras problemáticas.

Tal crescimento resulta, certamente, de um lado, da própria expansão e consolidação de programas de pós-graduação nas áreas das Ciências Sociais e da Educação e, de outro, da inserção paulatina de programas de capacitação docente nas políticas educacionais de estados e municípios, além da intensificação do debate acerca do papel da educação na construção da democracia e, mais recentemente, da modernidade.

A proliferação de novos textos nessa área corresponderia, assim, não somente à necessária realimentação engendrada pela própria multiplicação de oportunidades de formação e de incentivo à produção de conhecimentos, mas também à própria dinâmica desencadeada pela ampliação do debate social.

É bem verdade que o interesse pelos problemas educacionais não é novo, pois conforme assinala Cunha (1981), por exemplo, a importância social da educação tem sido reconhecida ao longo da história do país, conduzindo à formulação de manifestos como o dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (Romanelli, 1978), ao desencadeamento de movimentos contra o analfabetismo (Beisiegel, 1974, 1982; Paiva, 1973) e em defesa da escola pública (Fernandes, 1975).

Na última década, em associação com o aprofundamento da luta em favor da democracia, há a menção à criação de fóruns, congregando entidades da sociedade civil, como ocorreu durante a elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, e da formulação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, além da realização periódica da Conferência Brasileira de Educação, cujas noções e propostas têm favorecido a reafirmação de pontos centrais do debate educacional, tais como o reconhecimento da educação escolar como direito de todos e dever do Estado, a cristalização de princípios como os da gratuidade da educação pública, da obrigatoriedade do ensino fundamental, da garantia de padrão de qualidade, da valorização profissional do docente, da democratização da gestão do ensino público.

Importa, também, destacar o estímulo à generalização do debate educacional por parte de governos estaduais, em seqüência a processos eleitorais nos quais a perspectiva de participação na formulação de políticas governamentais constituiria um importante elemento aglutinador, ou por parte de instâncias do governo federal.

Dentre os primeiros, pela mobilização que suscitaram, constituem exemplos relevantes a realização do Congresso Mineiro de Educação, em 1983 (Rodrigues, 1985), e dos Fóruns Itinerantes de Educação, em Pernambuco, no período 1987/1990 (Weber et al., 1991), com vistas a discutir e avaliar propostas de ação e a execução dos planos estaduais de educa-

ção. No que diz respeito ao governo central, também pela arregimentação que conseguiram fazer, cabe destaque à divulgação do documento *Uma nova política para a educação superior* (Brasil, 1985) seguida da instituição do GERES — Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior, em dezembro de 1985, e a organização de encontros estaduais e regionais, no segundo semestre de 1989 e primeiro de 1990, com apoio do INEP, tendo como objetivo colher subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação 1991/1995. Este último, aliás, como é sabido, tem se resumido à reafirmação de prioridades definidas na Constituição Federal, como a erradicação do analfabetismo, segundo ótica oposta à que vinha sendo delineada no desenrolar do debate social.

Por outro lado, é preciso registrar a intensa discussão e mobilização em torno do enfrentamento da questão da formação do educador, atualmente analisada na ótica da formação de profissionais da educação, em que ganha relevo a interdisciplinaridade e, por conseguinte, a categoria trabalho. Dos problemas levantados sobre o curso de Pedagogia, no bojo da crítica à fragmentação da formação docente, inicialmente com o apoio do MEC, foi-se estruturando um movimento que hoje deu lugar a uma associação, cujos encontros periódicos e documentos daí oriundos estão a requerer atenção por parte daqueles que têm refletido de modo sistemático sobre a problemática educacional brasileira.

Diante dessa intensa movimentação acadêmica e social em torno da educação, quais têm sido os temas e problemas abordados pela literatura produzida nos últimos anos? Que vertentes teóricas e metodológicas têm predominado? Que problemas têm sido deixados de lado? Que perspectivas são apontadas? Estas foram as principais perguntas que nortearam o levantamento da produção recente do país, na área da Educação, fundamentada em pesquisa, com destaque para aquela que estuda as relações entre educação e sociedade, disponível nas bibliotecas universitárias.

Considerando a publicação de diversos textos, dando conta das linhas gerais da produção até meados de 1985 (Cunha, 1978, 1981; Esteves, 1984; Gatti, 1982; Goergen, 1985; Gomes, 1979; Gouveia, 1971, 1976, 1985; Mello, 1983, 1985; Verhine, 1985; Warde, 1984), o levantamento restringiu-se à década de 80, com ênfase no período 1985/1991.

O material coletado nas principais bibliotecas do país, do qual se excluem artigos de revistas, será apresentado segundo "linhas de estudo", dando seqüência à forma adotada por Cunha quando elaborou resenha bibliográfica intitulada "Educação e Sociedade no Brasil" (1981).

## ORIENTAÇÕES PREDOMINANTES

As preocupações básicas que têm norteado a produção na área da Sociologia, desde seus primórdios — realidade social e processo de conhecimento (Ianni, 1989) —, continuam a constituir a principal tônica da

pesquisa educacional, cujos autores tendem a adotar uma perspectiva emancipatória.

Essa correspondência entre temas estudados e o contexto sócio-econômico maior, sobretudo o político, tem sido apontada pelos autores que têm realizado balanços sobre a pesquisa educacional no Brasil (Cunha, 1981; Gomes, 1979; Gouveia, 1971, 1976, 1985 e 1989).

Gouveia, pioneira de tais balanços, anota a consonância da pesquisa empírica na área da educação com a adoção da política desenvolvimentista, na década de 50, momento em que, internacionalmente, se reconhecia a educação escolar como tendo papel fundamental na construção de "uma sociedade mais próspera e mais democrática". Nesse período, "educação associava-se freqüentemente a mudança, desenvolvimento e modernização" (Gouveia, 1985), sendo então dada ênfase ao estudo de aspectos psicossociais, preocupação que praticamente desaparece na década de 70 quando, sob influência da teoria da dependência, as análises do subdesenvolvimento se centram no nível macroestrutural.

Gomes (1979), ao retratar as linhas gerais dos estudos sociológicos da educação no Brasil, destaca seu caráter prático, seja como instrumento de mudança de mentalidade, seja como subsídio para a implementação e avaliação de políticas governamentais, localizando na consolidação da pós-graduação a possibilidade de desenvolvimento do tratamento científico da educação.

A vinculação educação/projetos de sociedade continua a constituir um traço da produção acadêmica, mesmo quando a escola passa a ser percebida como uma instância de reprodução das relações sociais de produção, seguindo a vertente aberta por Althusser (1970), ou como instrumento de imposição da cultura dominante, na trilha de Bourdieu (1963, 1971).

Vale dizer que a quase unanimidade de recepção a tais correntes, na década de 70, se constrói, do ponto de vista acadêmico, no contexto da multiplicação de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas das Ciências Sociais e da Educação, percebida pela política governamental como condição indispensável para situar o país entre as nações desenvolvidas, aspecto este que raramente os estudos analisam. Do ponto de vista sócio-político, a aceitação generalizada de tais teorias realiza-se no âmbito do avanço da luta contra o regime autoritário, parecendo, pois, pertinente a hipótese sugerida por Gouveia (1985), que relaciona essa ampla adesão à rejeição do Estado opressor, percebido como estando exclusivamente "a serviço dos interesses das classes dominantes".

Ao mesmo tempo, essa explicação põe à mostra quão imbricado nas conjunturas políticas é o debate sobre a educação, problema que parece ainda não ter sido enfrentado de modo rigoroso na discussão sobre a dimensão política necessariamente contida na atividade educacional.

## Educação e democracia

O aprofundamento da discussão sobre o Estado, particularmente sobre o papel que as políticas sociais, as políticas públicas podem desempenhar na construção da democracia e da cidadania (Vianna, 1989), ao lado do avanço da luta pela democratização do país, que culminou com a instituição da anistia, a criação de novos partidos políticos, especialmente o Partido dos Trabalhadores, e a realização das primeiras eleições diretas para governos estaduais, após 15 anos, favoreceram a adoção paulatina de uma concepção de Estado como condensação de interesses antagônicos (Poulantzas, 1980) e o desenvolvimento de postura política que reconhece como fundamental, na construção da democracia, a atuação das diferentes instâncias da sociedade civil.

Assim, a educação escolar, reveladora das "mazelas" das classes dominantes, em suas diversas facetas — dentre as quais ganham relevo as políticas educacionais e o livro didático, analisados a partir dos conceitos de dominação e de ideologia, segundo a perspectiva marxista e suas variantes, tal como assinala Gouveia (1985) — recupera a sua dimensão de agente do dever social, passando a ser encarada como *locus* privilegiado da transformação social, entendida como superação de uma sociedade fundada na exploração do trabalho.

A discussão sobre a contribuição de Marx para a compreensão e intervenção na dinâmica social põe ênfase na história e nas relações sociais, na perspectiva de superação da sociedade capitalista, articulando teoria e prática. À medida que essa discussão se amplia, o conceito de hegemonia passa a ter prevalência (Gouveia, 1985), deslocando o próprio sentido do debate em curso. O relacionamento entre sociedade política, especialmente o Estado, e sociedade civil passa a ser um dos seus pontos nodais, e as diferentes políticas, aí incluídas as relativas à educação, devem concretizar diretrizes formuladas na luta social mais ampla em favor da democracia. Nessa perspectiva, a educação escolar teria como principal objetivo favorecer condições para a organização do pensamento e para refletir criticamente sobre a realidade, elementos vistos como fundamentais para a compreensão e intervenção consciente no mundo.

Com efeito, da denúncia sistemática das formas de dominação, de ocultamento e falsificação da realidade, o debate passa a se centrar na apreensão da totalidade social com suas contradições, mediações, possibilidades, levantando questões relativas ao processo de conhecimento, suscitando assim a reflexão epistemológica, cujo aprofundamento remete à contribuição de especialistas em filosofia. Como ilustração, basta lembrar as colaborações trazidas por Cury (1986), Gadotti (1983), Libâneo (1985), Severino (1986) e Saviani (1986), no esclarecimento do papel da instância superestrutural no processo de construção de uma sociedade democrática.

A preocupação com a vinculação entre teoria e prática, reforçada pela leitura de Gramsci, referência

obrigatória de praticamente toda a produção na área da Educação, nos últimos anos, em especial daquela oriunda da pós-graduação sob o formato de dissertações ou teses, tem transformado o desempenho do educador (Libâneo, 1990; Mello, 1982; Melo, 1990; Pey, 1984) — potencial intelectual orgânico das classes subalternas — em objeto de análise privilegiado, na busca de compreensão do processo de desenvolvimento da consciência social.

É talvez essa visão um tanto otimista do papel da ação educativa na construção da democracia que tem mantido distantes educadores e cientistas sociais, aspecto assinalado por Luís Pereira (1967) e retomado mais recentemente por Gomes (1979).

O relativo desinteresse pelos problemas educacionais tem de certo modo persistido entre cientistas sociais, bastando assinalar que, na pós-graduação, na área da Sociologia, conforme estudo recente realizado por C. E. Baeta Neves (1991), apenas quatro programas (UFRGS, UNB, IUPERJ e UFPE), dentre os 13 existentes, desenvolvem linhas de pesquisas que envolvam questões ligadas explicitamente à educação.

Assim, são sobretudo docentes atuantes na área da Educação que tematizam, na década de 80, aspectos relativos à pesquisa educacional, com ênfase na produção realizada pela pós-graduação.

### **A pesquisa na pós-graduação**

A discussão sobre a pesquisa e a produção oriunda da pós-graduação em Educação tem constituído um tema em debate na última década. Ela foi inaugurada por Cunha (1978), em texto redigido para seminário da CAPES, quando chama atenção para a subordinação da pesquisa àquele ensino, aspecto que tem sido retomado por diversos autores. Mello (1983), por exemplo, enfatiza a pobreza teórica e as inconseqüências metodológicas observadas na produção acadêmica, em decorrência "da dificuldade de elaborar um modelo teórico que articule as muitas dimensões constituintes da totalidade da educação", o que teria levado, segundo seu ponto de vista, a análises reducionistas de caráter globalizante ou particularizante.

A relação entre postura metodológica e teoria é também preocupação de Gamboa (1987), Gatti (1982) e Goergen (1985, 1986); este último autor atribui as dificuldades epistemológicas, observadas especialmente na freqüente inadequação objetos conjunturais/modismos metodológicos e na compartimentação da realidade, à recentidade da investigação na área da Educação, em particular da formação sistemática de bons pesquisadores. Suas formulações pouco divulgadas, aliás, têm sido objeto de críticas apenas incipientes e, por isso mesmo, pouco instigadoras de retificações, revisões ou questionamentos, inclusive porque girando em torno de uma "problemática unificadora": escola, produção e reprodução na sociedade de classes (Silva T., 1990).

A preocupação que parece prevalecer no debate é a da necessidade de construção de uma ciência da educação autônoma (Demo, 1990), em que o conhecimento da realidade se desenvolva na perspectiva de sua mudança, tendo em vista a predominância de abordagens críticas (Silva T., 1990) e o reconhecimento da dimensão política na instância e na atividade educacional (Freire, 1979; Mello, 1982; Saviani, 1983, entre outros).

Nesse sentido, Mello (1985) sugere que a pesquisa educacional sobre a autonomia escolar dê relevo ao relacionamento da escola com a população que é sua usuária. Demo (1990) considera necessário concretizar, na prática, o discurso da educação transformadora, propugnando sua vinculação com os movimentos sociais. Avançar em ambas as perspectivas implica desenvolver novos métodos de investigação, nos quais a participação dos atores na própria construção do conhecimento ganha relevância, processo que certamente conduzirá à constituição de novas redes de relações e de interlocutores que não se restringiriam ao Estado (Warde, 1984).

O aprofundamento dessa discussão poderá conduzir à formulação de novas "linhas de estudo", talvez sem uma "problemática unificadora", voltadas para a compreensão e explicação do real complexo e multi-determinado, cujo horizonte parece longe de estar delimitado.

É essa tensão entre uma perspectiva de futuro social, erigida segundo composições do presente, tornadas possíveis pelos traços de passados imediatos e longínquos, que parece caracterizar a produção recente relativa à educação que, como se verá, se bem que proponha novos temas e problemas, ainda os aborda segundo esquemas alternativamente macro ou microestruturais, freqüentemente apenas factuais, portanto, fragmentários.

### **LINHAS DE ESTUDO**

Examinando os temas tratados em uma amostra da literatura recente a respeito da problemática educacional brasileira, sob a forma de livros, coletâneas, dissertações e teses, disponíveis em bibliotecas universitárias, observa-se uma certa recorrência. Tal fato, que poderia ser interpretado apressadamente como indicador de falta de originalidade e de criatividade, parece, de um lado, explicitar o estágio da produção de conhecimentos na área, cuja consolidação se realiza, principalmente, mediante a contraposição crítica das diversas contribuições. Por outro lado, põe à mostra o quanto as deficiências institucionais, particularmente no que concerne ao acervo bibliográfico, restringem o acesso e o diálogo com centros participantes do debate educacional, não favorecendo, portanto, a diversificação temática e de abordagens. Ambas, como é sabido, requerem, para sua constituição e desenvolvimento, revisões bibliográficas extensas, difusão ampla, discussão freqüente.

Sem qualquer pretensão de exaurir as preocupações de pesquisa predominantes, as linhas de estudo a seguir arroladas certamente sinalizam tendências no debate atual.

### **Estado e educação**

Sob essa rubrica serão mencionados trabalhos que, de uma ou de outra forma, tematizam o Estado como formulador e implementador de políticas, bem como vicissitudes que têm caracterizado a concretização destas, considerando observações feitas por Gouveia (1989).

Vale destacar que parece incorporada a esse debate a idéia de que políticas e prioridades governamentais são elaboradas no âmbito do embate social, no qual se confrontam interesses, propostas, projetos antagônicos, eles próprios expressões de lutas mais amplas e cuja materialização se realiza ao longo de um processo também marcado por renhida luta.

Esse quadro constitui, pois, referência implícita ou explícita de diversos trabalhos elaborados ultimamente, inclusive aqueles que se propõem a avaliar o planejamento educacional no Brasil, a partir de órgãos governamentais (Amaral Sobrinho, 1989). É bem verdade que tais determinantes e condicionantes ficam mais evidentes em textos de autores que não somente buscam aprender o significado social e político de ações governamentais, mas também refletir sobre possibilidades e limites da intervenção governamental na área da Educação (Haguette, 1990; Mello, 1986; Oliveira M.G., 1991; Rodrigues, 1985; Weber et al., 1991). A análise dessas intervenções por autores que não foram seus protagonistas, como a realizada por Evangelista (1988) sobre o Congresso Mineiro de Educação 1983-1984, visando esclarecer a articulação entre organizações da sociedade civil e educação escolar, certamente conduzirá a outros patamares a discussão sobre o lugar da educação na relação entre sociedade política e sociedade civil e, portanto, ao relacionamento entre educação e poder.

Essa temática, tratada em geral como decisões tomadas em instâncias superiores em detrimento da construção da democracia e da cidadania, foi abordada sob o ângulo do processo de elaboração das legislações que regem a educação brasileira pelo Parlamento, "órgão da sociedade política mais diretamente ligado à sociedade civil", por Saviani (1987) com vistas a detectar formas de "articular o Congresso Nacional e, através dele, a educação com a perspectiva da libertação política real". Por outra parte, essa temática termina também sendo alargada na medida em que se procedem a estudos de caso.

Com efeito, estudos que buscam aprofundar o conhecimento acerca das articulações entre o planejamento educacional e práticas clientelistas do poder local, seja nas construções escolares (Oliveira M.G., 1986), seja na própria escola (Santos M.S., 1990), seja na gestão educacional (Carneiro E., 1984; Palsold, 1980; Pinto, 1982), podem, de um lado, contri-

buir para esclarecer que a generalização do capitalismo não conduz necessariamente a mudanças substantivas nas relações entre as classes sociais e, por outro, para ampliar a adesão à necessidade de definição de critérios no tratamento da questão educacional (Weber, 1991).

A imbricação público/privado que tem caracterizado a história da educação na sociedade brasileira (Adorno, 1991) tem sido também analisada sob o ângulo da distribuição e controle dos recursos públicos (Neves L.M., 1981; Oliveira M.G., 1986), na ótica da democratização do ensino (Cunha, 1985; Cury, 1986), na perspectiva do controle ideológico, especialmente no 3º grau (Martins, 1981, 1988; Oliven, 1990), na linha de políticas educacionais (Martins, 1991) ou de correlação de forças (Pinheiro, 1991). Essa interpenetração do público e do privado pode ainda ser considerada como um dos mecanismos que afetam a escolarização e a própria qualidade do ensino público (Weber, 1991), ou como um dos fatores históricos que têm influência na dinâmica escolar, aspecto destacado por Gouveia (1989) como requerendo estudos específicos.

Na linha da perspectiva crítica, questões relativas às "implicações ideológicas das atividades educacionais" (Veiga, 1983) continuam a preocupar pesquisadores de instituições diversas. A ênfase ora é dada à produção simbólica que dá suporte à organização capitalista, especialmente o livro didático (Freitag, 1987, 1989; Franco, 1982; Jurema, 1987, 1989; Oliveira J. et al., 1984), ora à forma como a ideologia dominante impregna as atividades ligadas a políticas e planejamento educacionais (Bozílio, 1982; Couvre, 1990; Kuenzer, 1990; Machado, 1983; Sposito, 1982), ora como a mesma se explicita no aparelho formador (Germano, 1985; Marques, 1983).

Vale dizer que os estudos realizados nessa perspectiva, na década que vem de findar, se de um lado ainda reforçariam a "problemática unificadora" de que falava T. Silva (1990), por outro, já não são tão mecânicos quanto grande parte daqueles desenvolvidos no período inicial da adesão à perspectiva reprodutivista, nas mais diferentes versões. No entanto, parece necessário proceder, em outro momento, a uma análise mais de fundo, avaliando, principalmente, a adequação teórico-metodológica e a natureza da contribuição para o debate das questões educacionais.

### **Universidade e sociedade**

Este é um outro tema que tem perpassado as preocupações de pesquisa na área da Educação, seu foco mudando em consonância com novos problemas, que emergem em seqüência à implantação de reformas e à definição de prioridades suscitadas, direta ou indiretamente, por movimentos mais ou menos intensos de pressão social.

É assim que a relação entre ensino superior — universidades e instituições isoladas — e a sociedade brasileira tem sido analisada sob óticas distintas nas

duas últimas décadas. Enquanto, na década anterior, buscava-se apreender o significado da expansão da matrícula no ensino do 3º grau (Cunha, 1975); da vinculação entre educação e realidade sócio-econômica, em particular; do mercado de trabalho (Assis, 1972; Fernandes, 1971; Costa e Weber, 1977); da seletividade na formação universitária (Gouveia, 1981; Prandi, 1982), nos anos 80 o destaque passa a ser dado a determinados processos institucionais, tais como o poder (Fávero, 1980; Graciani, 1982), bem como a certos mecanismos que explicitam periodicamente o estado das demandas e reivindicações sociais em relação ao futuro da sociedade brasileira.

Além disso, esta última década foi marcada: por propostas de reestruturação do ensino superior, como aquelas apresentadas, em 1982, pelo CRUB - Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras; e pela ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; pelo PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária de 1968, que se desenrolou de 1983 a 1986 em diferentes universidades do país, sob a coordenação de grupo gestor da CAPES (Brasil, 1983); por proposta para a universidade federal, apresentada ao candidato Tancredo Neves, em 1984, pelo documento *Por uma Nova Política para a Educação Superior*, redigido pela Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (Brasil, 1985); pelo Anteprojeto de Lei de Reforma Universitária, elaborado pelo GERES - Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior em 1986; pela proposta da ANDES para a nova LDB, em 1989, ainda em tramitação no Congresso, no momento da redação deste trabalho.

A questão do ensino superior continua na ordem do dia, no início da década de 90, sem que avanços tenham sido observados; e em março de 1991, o MEC divulga para discussão a proposta intitulada: "Uma nova política para o ensino superior", cujo caráter fragmentário e pouco relevante foi recentemente analisado por Cunha (1991) e Velloso (1991).

Os projetos do Estado para a universidade, conforme expressão utilizada por Vieira (1990), apesar de serem objeto de análise sistemática de apenas alguns autores como Cunha (1980, 1983, 1988), Fávero (1980) e Vieira (1982, 1990), constituem referência obrigatória para os estudos que têm se realizado sobre as relações entre universidade e sociedade. Desse modo, autonomia, democratização, avaliação, indissociabilidade entre ensino e pesquisa são temas que caracterizariam o próprio discurso sobre a universidade, na década de 80, conforme mostrou Vieira (1990), discurso esse difundido seja em publicações (Belloni, 1985, 1986, 1988; Cunha, 1988; Durham, 1989; Fávero, 1986, para citar alguns), seja em artigos de jornais das diferentes capitais do país.

A questão da produção de conhecimentos pelas universidades públicas tem, por outra parte, atraído a atenção, desde a intensificação da crítica à sua ineficiência e improdutividade, sendo demonstrado que "a universidade brasileira, apesar dos entraves de natureza diversa, vem caminhando na direção de atingir

seus objetivos" (Figueiredo e Sobral, 1991, p.57), confirmando achados de sucessivos textos (Schwartzman, 1985; Schwartzman e Castro, 1987; Rocha Neto, 1991).

A contestação de tais críticas tem ainda propiciado estudos sobre a gratuidade (Cunha, 1991) e o financiamento da universidade pública, cujos dados mostram que "passou-se a gastar mais em educação no Brasil a partir da segunda metade dos anos 80" (Fagnani e Quadros, 1991, p.159), mas os "recursos atualmente disponíveis não permitem sustentar a pesquisa científica em todas as universidades públicas" (Silva A., 1991, p.175).

Por outro lado, discutindo indicadores aproximados dos "custos reais (ou econômicos) das universidades federais", Velloso (1991, p.178) mostra que, "na maioria das instituições, os indicadores de custo não são elevados face à natureza das atividades desenvolvidas", tendo os custos "correspondido aos diversificados papéis que as instituições vêm desempenhando na formação de quadros de alto nível, na promoção da pesquisa e no desenvolvimento da tecnologia nacional" (p.218).

Ao mesmo tempo que se transforma em direito a gratuidade de fato do ensino universitário público (Cunha, 1991), como resultado da luta pela construção da democracia, parece urgente redobrar esforços para "defender conquistas... já definidas em documentos legais" (Martins, 1988, p.9), assegurando a efetiva "publicização" do público, seguindo a vertente de F. Oliveira (1990).

### **O professor e sua prática pedagógica**

A preocupação com o docente da escola pública constitui uma constante da produção na área da Educação, tendo a investigação sobre sua atuação se cingido inicialmente a aspectos psicopedagógicos, conforme perspectiva dominante nos Estados Unidos, nos anos 50. Em seguida, estudos de cunho sociológico (Gouveia, 1970; Pereira L., 1967) tentam apreender o papel do magistério primário no processo de modernização da sociedade brasileira ou na cristalização de valores da classe média (Barretto, 1975).

Na década de 70, concomitantemente ao desvelamento da relação entre educação e sociedade sob o ângulo da reprodução, seja como aparelho ideológico de Estado, como instância da violência simbólica, ou como guardião da sociedade capitalista, foi sendo aprofundada a discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa, livre e democrática.

Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento sistematizado, produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas

gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade.

Nesse contexto, o docente, especialmente o de 1º grau, tem, de uma parte, sua atuação posta sob suspeição e expansão da sociedade capitalista e, de outra, tem seu papel supervalorizado por ser percebido como elemento importante na organização de alunos e comunidade, em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares. Inúmeros estudos foram feitos em ambas perspectivas, sendo que na década de 80 ganham relevo as pesquisas sobre a prática pedagógica, destacando-se o trabalho de Mello (1982), que enfrenta concretamente a distinção entre "competência técnica" e "compromisso político".

Vale lembrar que a vinculação da educação escolar a projetos de sociedade passa a ser claramente admitida, ao mesmo tempo que se aprofunda a luta pela democratização do país e que pesquisadores influenciados pela leitura de Gramsci passam a dar prevalência aos conceitos de hegemonia e de intelectuais orgânicos, nas análises sobre a dinâmica escolar, especialmente sobre a atuação dos educadores (Aguilar, 1991; Arroyo, 1980; Gadotti, 1983; Silva Jr., 1984).

O reconhecimento da educação escolar como ato e ação política requer a distinção entre educação e política, alertando Saviani, em 1983, que não há identidade entre os dois termos: "a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (p.93). Essa perspectiva, que se enriquece com as contribuições de Snyders (1990) e de Giroux (1986), parece nortear a investigação mais recente sobre a prática pedagógica do educador.

O próprio conceito de educador passa a incorporar a dimensão profissional, tal como pode ser observado na denominação dada à ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, institucionalizando o movimento pró-formação do educador que, durante toda a década de 80, discutiu questões relativas aos cursos de formação de docentes — tema, por sinal, de sete dentre os 25 *Cadernos CEDES* publicados até a presente data, e objeto de recente trabalho bibliográfico (Silva R., 1991).

Os fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente (Libâneo, 1985,1990) têm preocupado autores como Melo (1990), que investiga como o próprio debate sobre as diferentes versões da pedagogia crítica (Saviani, 1983) se materializa na escola pública. O cotidiano da escola, incluindo análise de representações sociais sobre o fracasso escolar (Penin, 1989), a utilização do tempo escolar (Santiago, 1990), o ensino ministrado (Almeida, 1990), o trabalho docente (Ferracine, 1990; Fusari, 1990), a extensão da jornada escolar (Ambrosetti, 1989), a relação entre profissão docente e gênero (Carvalho M.E., 1989; Carvalho M.J., 1990) são alguns dos aspectos que tiveram a atenção de pesquisadores com o fito de

alargar a compreensão da complexidade envolvida na dinâmica escolar.

Supõe-se, aliás, que tal preocupação persistirá e mesmo se aprofundará, tendo em vista o reconhecimento cada vez mais generalizado da qualidade como princípio da ação educativa sistemática e o paulatino entendimento de que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor constitui elemento mediador entre história pessoal e social, entre instituição escolar e sociedade, entre os ensinos fundamental e médio e o ensino superior.

Nessa discussão, certamente, obterá espaço a dimensão profissional da docência, vinculando-a a mudanças ocorridas na sociedade brasileira, à trajetória social da própria profissão, às características dos atores que a exercem em determinada conjuntura, propiciando, assim, o aprofundamento do debate tanto sobre a relação trabalho e sociedade, como para a relação educação e sociedade.

### Educação popular

A persistência de elevadas taxas de analfabetismo tem, ao longo dos anos, constituído argumento importante para o desencadeamento de iniciativas e experiências na área de educação de adultos, as quais têm conseguido, periodicamente, aglutinar, com o apoio de governos, grupos e pessoas preocupadas com o futuro do país.

O significado de tais ações, que freqüentemente tomaram a forma de "movimentos", na acepção de Paiva (1973), ou seja, "de mobilização em favor de programas especiais de educação ou da ampliação e melhoria dos sistemas elementares de ensino existentes" (p.24) começou a ser estudado, de forma sistemática, no início da década de 70. Datam dessa época a contribuição de Paiva, acima mencionada, que mostra a vinculação entre luta política e campo educacional, e a de Beisiegel (1974), que desvenda a educação de adultos como um "fator de desenvolvimento e elemento fundamental da adesão das massas" ao projeto social desenvolvimentista, verdadeiros marcos do debate sobre educação popular no Brasil.

Outros textos mais específicos tratam das atividades desenvolvidas na área da educação de adultos, direta ou indiretamente sob os auspícios do Estado, dentre os quais citam-se, como exemplos, o trabalho de Wanderley (1983) sobre o MEB — Movimento de Educação de Base, e os de Weber (1984) e de Souza (1987) sobre o MCP — Movimento de Cultura Popular, o de Góes sobre a campanha de Pé no Chão (1980), os de Manfredi (1981) e de Beisiegel (1982) sobre o Sistema Paulo Freire.

Os trabalhos mais recentes, se bem que retomem a discussão sobre educação de adultos, o fazem sob o ângulo da educação popular, entendida como a educação dos subalternos e distinta da educação escolar (Brandão, 1984).

De fato, compreender a educação popular como uma "forma de militância", "solidária com o subalterno", a quem compete dar a verdadeira direção do "projeto pedagógico" (Brandão, 1982b, p.18-9), fez com que parte dos estudos desse conta de experiências educacionais alternativas, como as CEBs (Duarte, 1983; Pereira Jr., 1984) e as escolas comunitárias (Brandão, 1983; Carneiro M.A., 1985, 1988; Santos L.A., 1983).

A técnica utilizada em praticamente todos esses trabalhos é a pesquisa participante em suas diversas denominações, cujos limites foram, com pertinência, apontados por Veiga (1985), dada a postura dos autores de que não caberiam estudos *sobre* as camadas populares, mas que seria necessário envolvê-las efetivamente na construção do conhecimento que lhes diz respeito.

Esta postura metodológica, portanto, parece continuar a tônica prevalente, na atualidade, em estudos relativos ao papel da dinâmica cultural nos processos de transformação social e na construção da democracia, realizados em diferentes países (Chombart de Lauwe, 1983, 1990; Chombart de Lauwe et al., 1988; Demo, 1986, 1990b; Gajardo, 1986; Rockwell e Ezpeleta, 1985).

A participação, entendida como movimento vindo da base, continua a ser percebida como caminho da construção de um projeto educativo democrático (Werthein e Argumedo, 1985). Campos (1985), em estudo sobre a escola e a participação popular, mostra não somente o lugar da escola na história recente dos movimentos sociais, mas também seu papel na formação da consciência social. Segundo a autora, uma vez concluída a mobilização para sua criação, a interação conflitiva das mães com a escola no tocante ao fracasso escolar tem possibilitado "o aprendizado necessário para que os grupos mobilizados da população possam, aos poucos, acercar-se dos mecanismos menos visíveis de seletividade e exclusão" (p.105).

Outra autora que tem se dedicado ao mesmo assunto é Sposito (1982, 1989), vendo, como Campos,

a educação popular se fazendo em torno da luta pela escola pública.

Assim, após um período de rejeição à intervenção do Estado na área da educação, inclusive em defesa de uma escola alternativa que seria uma "escola pública não-estatal", na atualidade parece ganhar adeção a idéia de "tornar popular o 'público', de elevar o popular ao nacional", conforme exposto por Gadotti (1991, p.168), através da construção de uma "escola pública popular".

Esta, provavelmente, será a vertente que orientará os próximos estudos que tratam da educação popular, em sua versão escolarizada, na qual obterão destaque, certamente, os elementos constituidores de sua qualidade.

\* \* \*

Esse texto, um tanto panorâmico de algumas das preocupações que têm norteado os pesquisadores na área de educação requer, evidentemente, reparos e aprofundamentos, de modo a que não se disponha apenas de um leque das principais tendências, mas também da indicação de como essas últimas sinalizam, ou não, avanços na produção de conhecimentos na área.

Parece, pois, importante incentivar a realização de balanços em profundidade das contribuições disponíveis em relação a temas específicos que permitam, de fato, localizar problemas, cuja superação permitiria, a curto prazo, que as questões educacionais fossem enfrentadas conjuntamente por educadores e sociólogos, ampliando assim a compreensão dos elementos nodais que fazem o vínculo entre educação e sociedade, assim como o desenvolvimento de perspectivas metodológicas adequadas a seu estudo. Isso implica, pelo menos, na ampliação do diálogo entre essas áreas de conhecimento e na aceitação recíproca das respectivas marcas históricas no questionamento da realidade educacional.

Alguns dos trabalhos mencionados nesse texto apontam nessa direção, resultando sua colaboração para o debate sobre educação de uma fecunda discussão com a literatura produzida nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ADORNO, Sérgio. Educação e patrimonialismo. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.25, p.9-27, 1991.

AGUIAR, Márcia A. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

ALMEIDA, Guido. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1990.

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. La Pensée*, Paris, n.30, p.3-33, jun.1970.

AMARAL SOBRINHO, José. *Planejamento da educação no Brasil: revisão e propostas*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1989.

AMBROSETTI, Neusa B. *Ciclo Básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) PUC-SP.

ANDES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR. *A proposta das associações docentes e da ANDES para a universidade brasileira*. Rio de Janeiro, 1982. mimeo.

ARROYO, Miguel G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista ANDES*, São Paulo, v.5, n.12, p.15-20, 1987.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional*. Goiânia, 1980. mimeo. [Comun. apres. ao Encontro Nacional de Supervisores de Educação]

ASSIS, Marisa de. *Mercado de trabalho em São Paulo*. São Paulo: Nacional; IPE, 1972.



- BARRETTO, Elba S.S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.14, p.97-104, set.1975.
- BEISIEGEL, Celso de R. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação popular*. São Paulo: Ática, 1982.
- BELLONI, Isaura. *Considerações acerca da gestão da universidade*. Brasília, 1988. mimeo. [Comun. apres. ao Seminário da FLACSO]
- \_\_\_\_\_. *A "crise" na educação superior brasileira: autonomia, democratização e funções sociais; onde estamos?* Águas de São Pedro, 1985. mimeo. [Comun. apres. à IX Reunião Anual da ANPOCS]
- \_\_\_\_\_. *Democracia na universidade: democratização do acesso, da gestão e dos resultados; a percepção de alunos e professores e algumas interrogações*. Rio de Janeiro, 1986. mimeo. [Comun. apres. ao XVI Congresso Latino-Americano de Sociologia]
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1963.
- \_\_\_\_\_. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1971.
- BOZILIO, L.C. *Estado, marginalidade e ideologia*. Rio de Janeiro: PUC, 1982.
- BRANDÃO, Carlos R. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papyrus, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação alternativa na sociedade autoritária*. In: PALVA, Vanilda (org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p.171-226.
- \_\_\_\_\_. *O educador: vida e morte; escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982a.
- \_\_\_\_\_. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1982b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. *Uma nova política para a educação superior: relatório final*. Brasília, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. *Programa de avaliação da reforma universitária*. Brasília, 1983. [Documento de Divulgação 19/83]
- CAMPOS, Maria Malta M. Escola e participação popular. In: MADEIRA, Felícia R., MELLO, Guiomar N. (coords.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985, p.81-104.
- CANUTO, Vera R.A. *Políticos e educadores: a organização do ensino superior no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARNEIRO, Eliana M.F. *Educação em Goiás — 1964-1978: a política que não é a do ensino*. Rio de Janeiro: 1984. Dissert. (mestr.) IESAE/FGV.
- CARNEIRO, Márcia A. *A educação comunitária: faces e formas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Temas da educação comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CARVALHO, Ma. Eulina P. de. *O magistério primário como ocupação feminina: uma análise de representações sociais de professores primários sobre a prática profissional*. Campinas, 1989. Dissert. (mestr.) UNICAMP.
- CARVALHO, Marie Jane S. *Mulher, profissão professora: acaso ou necessidade?* Porto Alegre, 1990. Dissert. (mestr.) UFRGS.
- CHOMBART-DE-LAUWE, Paul Henry. *Conocimientos compartidos y culturas inovadoras*. In: \_\_\_\_\_ et al. *Dominar o compartilhar? desarrollo endógeno y transferencia de conocimientos*. Paris: UNESCO, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Domination technique et dynamique des cultures*. *Bulletin de l'ARCI*, Paris, n.11, p.7-9, 1990.
- CHOMBART-DE-LAUWE, Paul Henry et al. *Culture-action des groupes dominés*. Paris: L'Harmattan, 1988.
- COSTA, Lia P., WEBER, Silke. *Universidade e desenvolvimento: novas considerações sobre uma velha ilusão*. *Comunicações PIMES*, Recife, n.17, p.1-55, 1977.
- COUVRE, Ma. de Lourdes. *Educação, tecnocracia e democratização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- CRUB - CONSELHO DE REITORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Reforma universitária: propostas e controvérsias*. *Estudos e Debates*, Brasília, n.13, p.11-41, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Relatório do Grupo de Trabalho*. Brasília, 1982. mimeo.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os "descaminhos" da pesquisa na pós-graduação em educação. In SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Brasília: CAPES, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade no Brasil*. *BIB- Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.11, p.7-24, 1º sem. 1981.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Expansão do ensino superior: causas e conseqüências*. *Debate & Crítica*, Rio de Janeiro, n.5, p.27-58, maio 1975.
- \_\_\_\_\_. *A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional*. In: VELLOSO, Jacques (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991a. p.31-56.
- \_\_\_\_\_. *Pós-graduação em Educação: no ponto de inflexão?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.63-7, maio 1991b.
- \_\_\_\_\_. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos R.J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1986.
- DEMO, Pedro. *Participação e conquista: noções de política social participativa*. Fortaleza: UFC, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação*. Brasília: MEC, 1990a. [Comun. apres. ao Encontro sobre a Qualidade da Educação, MEC-OREALC]
- \_\_\_\_\_. *A sociologia crítica e a educação: contribuição das Ciências Sociais para a educação*. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.46, p. 13-31, abr/jun.1990b.
- DUARTE, Luís M.S. *Isto não se aprende na escola: a educação do povo nas CEBs*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- DURHAM, Eunice. *A autonomia universitária*. *Educação Brasileira*, Brasília, n.23, 2º sem. 1989.
- ESTEVES, O.P. *Pesquisa educacional em crise: ontem e hoje; que caminho tomar?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.50, p.3-14, ago. 1984.
- EVANGELISTA, O. *O Congresso Mineiro de Educação - 1983-1984: a articulação entre a organização da sociedade civil e educação escolar*. São Paulo, 1988. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- FAGNANI, Eduardo, QUADROS, Waldemir L. *O governo federal e o financiamento da educação na Nova República*. In: VELLOSO, Jacques (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991, p.137-60.
- FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FÁVERO, Ma. de Lourdes. *Autonomia e gestão: o cerco à universidade*. Rio de Janeiro, 1986. mimeo. [Comun. apres. à IX Reunião da ANPEd]
- \_\_\_\_\_. *Universidade & poder: análise crítica/fundamentos históricos; 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

- FÁVERO, Ma. de Lourdes. (org.) *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- \_\_\_\_\_. Universidade e desenvolvimento. In: HAMBURGER, Ernesto W. (coord.) *Ciência, tecnologia e desenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1971. p.115-48.
- FERRACINE, L. *O professor como agente de mudança*. São Paulo: EPU, 1990.
- FIGUEIREDO, Vilma, SOBRAL, Fernanda. A pesquisa nas universidades brasileiras. In: VELLOSO, Jacques (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991. p.56-76.
- FRANCO, Ma. Laura P.B. *O livro didático de História do Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, Bárbara et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP; REDUC, 1987.
- FUSARI, José C. (org.) *O professor de 1º grau: trabalho e formação*. São Paulo: Loyola, 1990.
- GADOTTI, Moacyr. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GAMBOA, S.A.S. *Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas*. Campinas, 1987. Dissert. (mestr.) UNICAMP.
- GATTI, Bernardete A. (org.) Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.40, p.3-14, fev.1982.
- GERES-GRUPO EXECUTIVO PARA REFORMULAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR. *Anteprojeto de lei e relatório*. Brasília: MEC, 1986.
- GERMANO, R.M. *Educação e ideologia de enfermagem no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOERGEN, Pedro. A divulgação da pesquisa educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.153, p.201-14, maio/ago. 1985.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v.5, n.31, p.1-18, jul/set. 1986.
- GÓES, Moacir de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GOMES, Cândido. Os estudos sociológicos no Brasil. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.3, n.4, p.25-46, out/dez. 1979.
- GOUVEIA, Aparecida J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social*, São Paulo, v.1, n.1, p.71-9, 1º sem. 1989.
- \_\_\_\_\_. *Democratização do ensino e oportunidade de emprego*. São Paulo: Loyola, 1981.
- \_\_\_\_\_. Orientações teórico-metodológicas da Sociologia de Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p.63-7, nov.1985.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.1, n.1, jul.1971.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p.75-80, dez.1976.
- \_\_\_\_\_. *Professoras de amanhã*. São Paulo: Pioneira, 1970.
- GRACIANI, Ma. Stella. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- GUSSO, Devonzir. (coord.) *Educação e cultura, 1987: situação e políticas governamentais*. Brasília: IPEA, 1990.
- HAGUETTE, André. *A luta pelo ensino básico: uma proposta pedagógico-administrativa*. Fortaleza: UFC, 1990.
- IANNI, Octavio. A sociologia e o mundo moderno. *Tempo Social*, São Paulo n.1, p.7-27, 1ºsem.1989.
- JUREMA, Ana Cristina L. A "Istória" nos livros didáticos de *Estudos Sociais*. Recife 1987. Dissert. (mestr.) História/UFPE.
- \_\_\_\_\_. *Livro didático: a fala do professor*. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989.
- KUENZER, Acácia. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. São Paulo, 1990. Tese (doutor.) PUC-SP.
- MACHADO, Lia Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MANFREDI, Sylvia. *Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire, 1960/1964*. São Paulo: Cortez, 1980.
- MARQUES, Sonia. *Maestro sem orquestra: um estudo de ideologia do arquiteto; 1920/1950*. Recife, 1983. Dissert. (mestr.) Centro de Educação/UFPE.
- MARTINS, Carlos B. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global, 1981.
- \_\_\_\_\_. O novo ensino superior privado no Brasil: 1964/1980. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Ensino superior: transformação e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.11-48.
- \_\_\_\_\_. O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.25, p.63-74, 1991.
- MELO, Márcia M. *A pedagogia sociocrítica e a prática docente*. Recife, 1990. Dissert. (mestr.) PIMES/UFPE.
- MELLO, Guiomar N. *Educação escolar: paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.46, p.67-72, ago.1983.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p.25-31, maio 1985.
- NEVES, Lúcia M.W. *Mecanismos de sustentação da escola particular de 1º grau no Recife de 1961 a 1979*. Recife, 1981. Dissert. (mestr.) Centro de Educação/UFPE.
- NEVES, Lúcia M.W., OLIVEIRA, Ma. das Graças C. *Planejamento educacional e clientelismo político no Nordeste: relatório de pesquisa*. Recife: INEP/MEC; UFPE, 1987.
- OLIVEIRA, Francisco. *A metamorfose da arribação: fundo público e regulação autoritária na expansão econômica do Nordeste*. São Paulo: CEBRAP, 1990. [Síntese do relatório Estrutura de Poder no Nordeste pós-SUDENE, convênio SUDENE/CEBRAP]
- OLIVEIRA, J. et al. *A política no livro didático*. Campinas: Ed. da UNICAMP; São Paulo: Summus, 1984.
- OLIVEIRA, Ma. das Graças C. Novas relações estado/municípios no campo da educação: a experiência do Governo Arraes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.3-28, maio 1991.
- \_\_\_\_\_. *O planejamento na prática e a prática do planejamento*. Recife. 1986. Dissert. (mestr.) Centro de Educação/UFPE.

- OLIVEN, Arabela C. *A paróquialização do ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.
- PASOLD, César L. *O Estado e a educação*. Florianópolis: Lunardelli, 1980.
- PENIN, Sonia T.S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA JR., H. Comunidades eclesiais de base, movimentos populares, educação popular. *Cadernos*; São Paulo, n.19, p.57-65, jun.1984.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. *Plano Estadual de Educação, 1988/1991*. Recife: Inojosa, 1988.
- PEY, M.O. *Reflexões sobre a prática docente*. São Paulo: Loyola, 1984.
- PINHEIRO, Francisca S. *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)*. Brasília, 1991. Tese (doutor.) UnB.
- PINTO, Maria N.Bonfim. *Do velho ao novo: política e educação no Maranhão*. Rio de Janeiro, 1982. Dissert. (mestr.) IESAE/FGV.
- POULANTZAS, Nikos. *O Estado, o poder e o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados. ensino superior e profissão*. São Paulo: Loyola, 1982.
- ROCHA NETO, Ivan. A universidade pública, a formação de quadros e o país. In: VELLOSO, Jacques (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991. p.77-108.
- ROCKWELL, Elsie, EZPELETA, Justa. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, Felícia R., MELLO, Guiomar N. (orgs.) *Educação na América Latina: modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985. p.151-72.
- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SANTIAGO, Ma. Eliete. *Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTOS, Luís Alberto. *Jardim da Esperança: a outra escola das camadas populares; análise de um caso*. Rio de Janeiro, 1983. Dissert. (mestr.) IESAE/FGV.
- SANTOS, M.S.O. *Poder local e educação: a experiência de uma educadora*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestr.) PUC-SP.
- SARMENTO, Diva C. *Educação e poder na sociedade brasileira*. Juiz de Fora: UFJF, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHWARTZMAN, Simon. Desempenho das instituições de pesquisa: pontos para as universidades. *Revista Brasileira de Tecnologia*, v.16, n.2, mar/abr. 1985.
- SCHWARTZMAN, Simon. CASTRO, Cláudio M. *Pesquisa universitária em questão*. São Paulo: Ícone; UNICAMP; CNPq, 1987.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, Alberto C. O financiamento da pesquisa na universidade pública. In: VELLOSO, Jacques (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991. p.161-76.
- SILVA, Rose N. et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.
- SILVA, Tomás T. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e problemas de uma tradição. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.46, p.3-12, jun.1990.
- SILVA JR., C.A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SOUZA, João Francisco. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987.
- SPOSITO, Marília. *Escola pública, movimentos sociais, educação popular*. São Paulo: CEDI, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Expansão do ensino, política populista, movimentos sociais*. São Paulo, 1982. Dissert. (mestr.) FE/USP.
- SNYDERS, George. *A alegria na escola*. Porto Alegre: Manole, 1990.
- VEIGA, Laura da. Educação, movimentos populares e a pesquisa participante: algumas considerações. In: MADEIRA, Felícia R., MELLO, Guiomar N. (orgs.) *Educação na América Latina: modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez, 1985. p.187-201.
- \_\_\_\_\_. *Educação, poder e classes sociais*. Águas de São Pedro, 1983. mimeo. [Comun. apres. ao VII Encontro Anual da ANPOCS]
- VELLOSO, Jacques. Custos reais e custos contábeis da universidade brasileira. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas*. Campinas: Papyrus, 1991. p.177-222.
- VIANNA, Ma. de Lourdes W. A emergente temática da política social na bibliografia brasileira. *BIB - Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.28, p.3-41, 2º sem. 1989.
- VERHINE, Robert E. Tendências atuais na literatura sobre educação brasileira. *Educação em Debate*, Fortaleza, v.10, n.2, p.53-62, jul/dez. 1985.
- VIEIRA, Sofia L. *O discurso da reforma universitária*. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Universidade Federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. São Paulo, 1990. Tese (doutor.) PUC-SP.
- WANDERLEY, Luís Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica, política no movimento de Educação de Base (MEB) 1961-1965*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- WARDE, Mirian J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.23, p.1-6, 1º sem. 1982.
- \_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.73, p.67-75, set. 1990.
- WEBER, Silke. Política e educação: o Movimento de Cultura Popular no Recife. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.27, n.2, p.233-62, 1984.
- \_\_\_\_\_. O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Cadernos CEDES*, Campinas, n.25, p.27-44, 1991.
- WEBER, Silke et al. *Democratização, educação e cidadania: o caminho do Governo Arraes; 1987-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.
- WERTHEIN, Jorge, ARGUMEDO, M. (orgs.) *Educação e participação*. Rio de Janeiro: Philobiblion; Brasília: IICA; MEC, 1985.
- WHITAKER, Dulce C.A. *A seleção dos privilegiados: um estudo sobre a educação brasileira*. São Paulo: Semente, 1981.