



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

**A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL:
ELEMENTOS PARA QUALIFICAR AS PESQUISAS EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: altairfaver@gmail.com

Evandro Consalter
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O presente estudo é resultado parcial de uma investigação bibliográfica de cunho analítico, sobre a constituição e contextualização das pesquisas em políticas educacionais. Para tal, primeiramente expomos algumas considerações sobre a constituição do campo de pesquisa em educação a partir dos achados de André (2001), Bourdieu (1996), Charlot (2006), Tello (2013) e Gatti (2002). Em seguida, contextualizamos a linha de pesquisa Políticas Educacionais a partir, sobretudo, das definições de Stephen Ball (2006). Trataremos, em especial, das definições teóricas e metodológicas, bem como de alguns elementos de ordem pragmática, como recortes temporais e localização da pesquisa. Por fim, apresentamos algumas considerações finais iniciais sobre os requisitos básicos para uma boa pesquisa nessa linha investigativa e a possibilidade de qualificação das políticas de estado para a educação.

Palavras-chave: Pesquisa. Campo de investigação. Políticas Educacionais.

Introdução

O presente ensaio é resultado parcial de uma pesquisa bibliográfica, de cunho analítico, sobre a constituição e contextualização das pesquisas em políticas educacionais como possibilidade de qualificação das políticas de estado para a educação. Entendemos que o princípio da coletividade, subjacente a todas as políticas públicas, e a relevância social das temáticas investigadas devem nortear a elaboração e construção de estudos científicos nessa linha investigativa. Os resultados desses estudos podem colaborar para a compreensão, qualificação ou reestruturação de políticas educacionais e a consequente qualidade e eficácia do sistema educacional.

Dessa forma, julgamos necessário que se faça uma melhor compreensão de como se constitui o campo de investigação em educação e, por conseguinte, da linha políticas educacionais. Pierre Bourdieu (2003)



compreende que as políticas educacionais, assim como todas as políticas públicas, não se constroem num vazio. Como resultado da ação humana, são definidas e implementadas em estreita articulação com o conceito sociopolítico, econômico e cultural do qual emergem.

A partir dessa prerrogativa, Azevedo (2003) definiu que política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e, também, de suas omissões. Com essa compreensão sobre políticas públicas, podemos dizer então que política educacional é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, como bem descreve Oliveira (2010), educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Dessa forma, requer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares.

Com essa premissa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou a propor, a partir da década de 1990, que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa. Em virtude da ampliação dos programas de pós-graduação em educação e à medida que novos pesquisadores eram incorporados aos programas, a pluralidade de temáticas abordadas aumentava compulsoriamente. Sendo assim, a CAPES entendeu que com a criação das linhas de pesquisa, as disciplinas tornavam-se secundárias e o que importava era o aluno, desde o início do curso, possuir um projeto vinculado a sua linha.

Para Santos e Azevedo (2009), essa organização consiste em colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também permitir uma maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, tendo em vista que o desenvolvimento de linhas de pesquisa supõe a criação de grupos que a integrassem. Vale destacar que a interlocução entre os pesquisadores contribui para que se possa qualificar e ampliar as possibilidades investigativas, tendo em vista a diversidade da área em que se constituem as políticas educacionais. Conforme já destacamos, em todas as abordagens que lhes são pertinentes, o que subjaz é exatamente a sua articulação em torno do meio social em que se inserem.

Dessa forma, considerando o princípio da coletividade no desenvolvimento das políticas, avaliamos oportuno retomar alguns constructos de Bourdieu (2003) no que tange às políticas educacionais. Para o autor, a sua legitimação se processa por meio de uma série de ritos e práticas que passam pela percepção da importância e interesse por aquilo que se pesquisa, não apenas para o pesquisador, mas também para “os outros”. Assim, esses outros, compreendidos como a coletividade, configuram-se numa espécie de pares-concorrentes da comunidade científica, o que, conforme Santos e Azevedo (2009), leva a luta pela autoridade nesse campo incidir sobre as escolhas político-científicas que o pesquisador faz do seu objeto, reforçando assim a inexistência da tese que advoga a neutralidade dos processos investigativos.

Desse modo, passaremos a tratar da constituição do campo pesquisa em educação e, por conseguinte, da linha de pesquisa políticas educacionais. Nosso objetivo é apresentar os resultados parciais de um estudo bibliográfico que visa apontar os possíveis caminhos para a qualificação de estudos com essa abordagem. Além, disso, pretendemos expor sobre a sua dimensão sócio-política e epistemológica, bem como da necessidade desses estudos serem estruturados a partir de rigorosos procedimentos metodológicos e critérios de validade, atestando, assim, a sua cientificidade.

1 Algumas considerações sobre o campo de Pesquisa em Educação

A constituição do campo de pesquisa em educação, assim como os demais campos, se dá a partir de uma lógica interna que orienta as ações do pesquisador. Independentemente de suas especificidades, os campos possuem algumas propriedades as quais se expressão como funções secundárias, responsáveis pela integração de saberes com outros campos. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para se interrogar e interpretar outros campos.

Bourdieu (1996) entende que o campo de pesquisa se constitui por microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica



própria. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p.50). Sendo assim, compreendemos que os campos não são estruturas fixas. Como o próprio Bourdieu (1996) descreve, “são produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam”.

Para Thiry-Cherques (2006), o que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um “habitus” e as instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo.

A partir desses apontamentos, entende-se que os campos de pesquisa originam-se de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo dos agentes envolvidos no processo investigativo. Assim, cada campo cria o seu próprio objeto, que pode ser artístico, político, econômico, cultural e, entre tantos outros, educacional. Da mesma forma, cada um deles, rege seus princípios de compreensão. Nas palavras de Bourdieu (1996), são “espaços estruturados de posições” em um determinado momento.

Tendo em vista nosso propósito delinear-se sobre o campo educacional, tentaremos fazer uma abordagem inicial sobre a conceituação desse campo de pesquisa e os elementos responsáveis pela caracterização de uma boa pesquisa em educação. Inicialmente, para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, conforme Gatti (2012) é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e perguntar sobre identidade e formas investigativas. Conforme a autora, é indispensável a consideração de alguns aspectos básicos, os quais tornam-se primordiais para a validade do trabalho de pesquisa no campo da educação.

Para Gatti (2012) existem algumas perguntas e considerações que não podem passar isentas ao olhar do pesquisador em educação:

Há perguntas que precisam ser consideradas: De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação? Um exemplo trivial: temos utilizado muitas vezes diversificados termos para significar uma mesma coisa, na dependência de posturas momentâneas. Temos adesões a um certo “modismo” nas expressões e pouca preocupação com os significados dentro de um contexto teórico coerente. No Brasil, temos o hábito de usar em larga escala e com amplos significados a palavra educação. Não nos preocupamos, por exemplo, com distinguir educação em geral - fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos - de educação escolar – aquela que a escola provê. Na maior parte dos trabalhos publicados falamos desta última, porém sem qualificar isto, criando um espaço um tanto vago de entendimento para diversos interlocutores. Não se trata de defender nominalismos mas, de cuidar da clareza e abrangência do que falamos (GATTI, 2012, p.14).

Gatti (2002) atenta para a importância de pontuar que a educação enquanto campo de pesquisa foi alvo de debates acirrados em meados do século XX. Alguns grupos de pesquisa defendiam assiduamente a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo, ao passo que outros condenavam essa prática, argumentando que seria impossível submeter a processos experimentais os objetos desse campo investigativo. Exemplo desses confrontos conceituais são os estudos empíricos, que dependendo da corrente de autores, ou eram rejeitados ou eram defendidos a partir de diferentes pontos de vista. No transcurso desses entraves, assinala Gatti (2002), a ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto à sua qualidade metodológica.

Outro fator que deve ser levado em consideração ao se tratar de estudos no campo da educação diz respeito à abrangência de um grande conjunto de subáreas, as quais apresentam não apenas características distintas, mas também objetos de estudos diferentes. Ou seja, dentro do campo educação



existem áreas como história da educação, políticas educacionais - as quais abordaremos a seguir - , psicologia da educação, educação inclusiva, informática aplicada à educação e ainda uma série de outras

Todos esses fatores contribuem para o que Charlot (2006) define como falta de uma “existência epistemológica”,

Faço pesquisa em sociologia da educação, meu colega a faz em psicologia da educação, um outro em didática do ensino da matemática, pertencemos a um departamento de educação, à mesma pós-graduação, mas não existe pesquisa educacional, e sim uma pesquisa sociológica, psicológica, didática etc. sobre temas ligados à educação. Por conseguinte, o problema da especificidade da disciplina educação está resoluto, por não ser mais colocado (CHARLOT, 2006, p. 08).

Dessa forma, a diversidade presente na educação enquanto área de pesquisa é justamente o que a torna com características singulares em relação a outras áreas, como as ciências naturais ou exatas, por exemplo. Charlot (2006) destaca que o que é específico da educação enquanto área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, por vezes, de origens diversas, assim como práticas e políticas. Em uma primeira definição, as ciências da educação definiriam-se como um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. Para Charlot (2006), o que define a especificidade da disciplina é justamente essa mestiçagem, essa circulação.

Se por definição, a área de pesquisa em educação é, por vezes, mal definida, de fronteiras ora imperceptíveis e de conceitos fluídos, poderíamos dizer, portanto, tratar-se de uma área epistemologicamente fraca. Para Charlot (2006), essa área de pesquisa jamais terá a pureza e clareza da sociologia ou da psicologia, por exemplo. Dessa forma, quem se dedica à pesquisa nessa área se não se sustentar em sólidos critérios investigativos, estará sujeito às críticas positivistas/naturalistas que ainda permeiam os estudos científicos,



correndo o risco de ter de se justificar em relação a questões como qual é exatamente o objeto da pesquisa.

Por outro lado e também por definição, Charlot sustenta a área de pesquisa em educação como sendo um campo capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. “Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (CHARLOT, 2006, p. 09). É necessário aceitar essa diversidade presente nesse campo investigativo, mas, da mesma forma, incluindo a diversidade epistemológica e metodológica para se evitar que o discurso científico sobre educação se transforme em um discurso de opinião.

A pesquisa em educação, assim como em qualquer outro campo, deve produzir um saber, rigoroso como é todo saber científico. E a produção desse saber, embora a diversidade de procedimentos, para ser reconhecida, deve ser orientada por uma comunidade científica.

Não somos obrigados a fazer pesquisa com *qui quadrados*, nem a fazer *pesquisa-ação*. Mas, se optamos por fazer a primeira, há normas estatísticas a respeitar. E, se optamos por fazer a outra, também haverá regras a respeitar, o que não consiste (como se supõe com frequência) em agir e dizer que fazemos pesquisa porque refletimos e escrevemos sobre a ação que fazemos. Existem normas de produção científica. Elas são diversas em relação a alguns pontos, por vezes são até conflitantes, mas essas normas existem. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação (CHARLOT, 2006, p. 11).

A variedade de questões a serem investigadas no campo da educação e tamanha, que não podemos nos perder em polêmicas que só levarão à discussões cada vez mais distantes da realidade. André (2001) destaca que são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo o tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e do devido controle e tratamento dos dados.



2 Algumas considerações sobre as Políticas Educacionais como tema de pesquisa em educação e as implicações epistemológicas

A preocupação com a temática política educacional como linha de pesquisa em educação requer alguns enfoques pertinentes à qualificação desses estudos. Trata-se de explicitar a *episteme* da política educativa, ou seja, “o processo de produção de conhecimento que se realiza de um modo metódico e sistemático”¹ (TELLO, 2013, p.13). Trataremos aqui de analisar alguns desses enfoques a partir da bibliografia pesquisada. Além de técnicas e métodos adequados para o desenvolvimento desses estudos, consideramos oportuno abordar a caracterização de espaço e tempo concernentes ao processo analítico das políticas investigadas, de acordo com os estudos de Stephen Ball (2006).

Consideramos de início que a investigação em políticas educacionais requer um enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado. É através dessa concepção que a partir da década de 1980, com a abertura política do Brasil e o processo de redemocratização começam a ganhar destaque estudos críticos sobre as políticas educacionais vigentes.

Na concepção de Santos e Azevedo (2009), esses estudos críticos compreendem produções que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências ou incoerências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido. Além disso, deve-se considerar que as políticas educacionais devem ser encaradas como um processo contínuo e ordenado, que não pode ser interrompido ou suprimido com as sucessões de governos.

Dessa forma, Tedesco (2005) considera que, as políticas educacionais devem superar o estágio de políticas governamentais e investirem-se no título

¹ Tradução dos autores do presente ensaio.



que lhes foi atribuído de políticas de estado. Ou seja, as políticas educacionais devem estar inseridas num contexto que as afastem de qualquer influência política partidária ou de sucessão de governos, visto que o êxito das estratégias educacionais depende, entre outros fatores, da continuidade da sua aplicação.

Considerando esse contexto, o compromisso das investigações em políticas educacionais relaciona-se diretamente com o desvelamento das relações de poder no interior do sistema de ensino. Mas para isso, como todo estudo científico em educação, os temas de políticas educacionais exigem um método, o saber o que fazer a cada investida frente à realidade analisada exige técnicas adequadas para que se possa chegar a resultados confiáveis e consistentes em suas exposições.

Sobre essa postura investigativa, Barcelos (2011) apresenta alguns questionamentos:

Como deve se comportar o analista de políticas educacionais frente aos dados da realidade? A resposta ao como fazer é dada pelo domínio das técnicas, ou seja, a forma mais correta de investigar um determinado problema. Por exemplo, a investigação sobre políticas de adoção do livro didático, podem envolver como técnica de pesquisa, uma avaliação qualitativa e quantitativa dos diversos livros didáticos possíveis a serem adotados. De fato, esta técnica foi utilizada pelo MEC no momento da avaliação dos defeitos de vários livros didáticos que estavam sendo oferecidos pelos professores. Após a utilização desta técnica pelo Ministério da Educação, vários livros foram retirados de catálogo. Obedecendo as etapas de um método de investigação, melhor chance teremos de alcançar um objetivo, de acordo com as técnicas empregadas (BARCELOS, 2011, p. 05).

Dados esses questionamentos, não menos importante que os métodos e técnicas utilizados para as suas resoluções, consideremos importante destacar alguns outros fatores, de ordem pragmática, das pesquisas em políticas educacionais. Reportamo-nos ao fato tanto da insularidade quanto da abstração que muitas pesquisas em políticas educacionais podem conter. Sobre isso, Stephen Ball (2006) considera que essas pesquisas não possuem um sentido de “lugar”. Elas não localizam as políticas em nenhum quadro que

ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas “análises das realizações políticas”.

Ball (2006) destaca que há uma tentativa, em certas pesquisas, de identificar características particulares do local que são significantes na realização das políticas. Exemplo disso seriam investigações em potencialidades ou fragilidades de uma ou outra determinada região, estado ou localidade. Nesse sentido, o autor compreende que uma grande parte da pesquisa educacional, quando assim abordada, desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural, fazendo com que todas as pesquisas pareçam soar as mesmas. Assim sendo, é preciso considerar possível encontrar uma internacionalização particular de ideias e fatores que circundam essas políticas, bem como a reflexividade nacional particular sobre a forma como essas ideias e fatores são realizadas em seus contextos.

Por outro lado, a omissão das pesquisas sobre política em conduzir a um sentido de região não é, no entanto, um ponto apenas sobre a descrição empírica, mas também sobre teorização. Ball (2006) lembra que a localização retém significado e sentido social num período contemporâneo. Assim, quando as forças combinadas da modernidade no Estado, no capital multinacional e na comunicação de massas desvaneceram a velha ordem de solidariedade comunitária, os estados modernos legitimam sua existência através de uma divisão prática de funções. No centro, o poder cada vez mais insidioso e às margens, a localização onde os indivíduos concretizam sua vida de trabalho e consumo cotidiano.

Não menos importante que as configurações do espaço, o tempo também é problemática na interpretação nos estudos em políticas educacionais. Deve-se compreender que estudos de períodos limitados não oferecem um sentido aos processos de reforma e mudança inferidos por determinadas políticas. O processo de alteração de uma estrutura social é apenas uma parte e um momento no processo da reforma. A respeito disso, Ball (2006) destaca que mudanças de consciência, práticas adaptativas, as artes da resistência e da manobra acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo.

Por fim, além desses apontamentos, consideramos oportuno o questionamento sobre qual é o recorte temporal adequado para se realizar a análise das inferências de uma determinada política. Quando os achados ou conclusões de um estudo dizem respeito a um momento específico analisado, pode-se estar correndo o risco de comprometer esses resultados a partir da não consideração de aspectos teóricos e pragmáticos que se localizam aquém deste determinado recorte temporal. Consequentemente, a validade desses estudos e a sua consistência epistemológica para validação de uma afirmação ou contra-afirmação, subjaz ao fato de não poderem estar, necessariamente, representando fidedignamente a realidade investigada.

3 Algumas considerações finais

Após a análise dos indicadores que qualificam e validam as pesquisas em educação e, consequentemente, na ordem das políticas educacionais, podemos tecer algumas conclusões provisórias. Concordamos com a ideia de Charlot (2006) de que o específico da educação enquanto área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, por vezes, de origens diversas, assim como práticas e políticas. Nesse sentido concordamos com Tello (2013) quando defende que compreender o “posicionamento”, a “perspectiva” e o “enfoque” que constitui o campo de pesquisa de uma determinada política educacional possibilita uma análise mais fundamentada do que está sendo investigado.

No que diz respeito às políticas educacionais, recorreremos a Ball (2006) para assinalar o que ele recomenda como postura investigativa na linha. O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos, documentos oficiais e leis, da política à prática.

A partir do analisado, também consideramos importante a reflexão sobre como fazer o recorte no tempo e no espaço, na historicidade da política a ser investigada. Assim, o recorte da pesquisa não pode mais ser feito em função da “etapa” do processo da política nem pelo isolamento de um contexto, o que

seria impossível dado o grau de imbricação entre eles. Além disso, compreende-se que as questões e objetivos da pesquisa em políticas educacionais, bem como a disponibilidade de recursos para sua realização, devem avaliar entre outros fatores o tempo disponível para a realização do estudo.

Enquanto constituição de uma disciplina, Barcelos (2011) considera as políticas educacionais como ramo intermediário entre a Pedagogia e a Ciência Política especializada na análise dos projetos governamentais no campo educativo. Ainda, como a disciplina que se propõe a analisar e dar sentido ao conjunto de normas reguladoras entre o Estado e a sociedade no campo educacional. Dessa forma, o objetivo de uma discussão epistemológica na disciplina de Políticas Educacionais seria o de habilitar a prática de um claro conhecimento sobre a essência dos fenômenos políticos, da natureza da educação em geral, buscando o conhecimento das regularidades presentes nas ações governamentais.

Por fim, Barcelos (2011) considera que as políticas educacionais concretizam-se no cotidiano da escola, nos diferentes graus de ensino. No entanto, entende que há duas políticas educacionais. Uma delas origina-se de “cima para baixo”, ou seja, faz com que um corpo de leis seja assimilado, discutido e incorporado no meio escolar. A outra, em sentido inverso, “de baixo para cima”. Esta corresponderia a uma reapropriação ou uma elaboração específica de cada instituição e dos profissionais da escola.

Assim, acredita-se que o conjunto de ambos os movimentos e as forças internas de cada um acabam por esculpir o que se torna os objetos de estudo dos pesquisadores em políticas educacionais. Esses objetos, quando tratados com o devido rigor teórico e metodológico, considerando todos os fatores por ora apresentados, podem resultar em estudos com potencial analítico e reflexivo credenciáveis a valorosas contribuições na qualificação das políticas de estado para a educação.



Referências

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.** Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BARCELLOS, J. **Políticas educacionais como campo de saber: a apresentação do problema.** Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/aulaum.htm>> Acesso em: 30 jan. 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho D'água, 2003.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

FONSECA, D. M. da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 361-370, maio/ago. 2008.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

TEDESCO, J. C. Tendências Atuais das Reformas Educacionais. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (Coord. e Comp.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamentos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.11-20.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, 40 (1), p.27-55, jan./fev. 2006.