

PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PONTOS-CHAVE

Research in education: about points

Bernardete A. Gatti¹

Resumo

Pretendemos abordar neste artigo cinco pontos que podem contribuir para a discussão da pesquisa que se produz em educação. O primeiro deles diz respeito ao que se entende por pesquisa, o segundo é relativo à idéia de paradigma, o terceiro refere-se ao confronto dos chamados métodos qualitativos em relação aos quantitativos, o quarto versa sobre o possível papel dos estudos quantitativos e, o quinto ponto, refere-se à questão dos grupos de pesquisa e à emergência de novos tipos de temáticas.

Palavras-chave: Pesquisa; Paradigma; Abordagens Qualitativas X Quantitativas.

Abstract

It is our intention, on this article, to analyze five points that could contribute for the discussion over the research that is made in Education. The first one deals with what it is meant as research, the second with the idea of paradigm, the third with the clash between the so called qualitative and quantitative methods. As to the fourth point, it encompasses the possible role of quantitative studies, and the fifth the question of research groups and the rise of new types of thematics.

Keywords: Research; Paradigm; Qualitative X Quantitative Approaches.

¹ Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Paris. Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e Professora de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: gatti@fcc.org.br

O que se entende por pesquisa

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 métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um pólo e outro, muitas significações são possíveis, o que gera certas ambigüidades no trato da questão da pesquisa em educação. Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente. Em ambos os casos é preciso sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da “opinionatria”, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Um autor, que tem sido citado na discussão desse tema, e que procurou trazer alguma clarificação sobre o emprego do termo pesquisa, é Jacques Beillerot (1991; 2001). Coloca que o uso do termo “pesquisa”, também nos meios acadêmicos, é feito com subentendidos repletos de equívocos e conivências. O que realmente pode ser considerado como pesquisa? Esta não é uma questão de fácil resposta. Tentativamente Beillerot (op.cit.) propõe seis critérios que poderiam ser usados para estabelecer uma seleção entre atividades a serem ou não consideradas como pesquisa. Propõe que essa discriminação pode ser feita em *dois níveis*. O primeiro nível exigiria o preenchimento de três condições: a produção de conhecimento novo, procedimento de investigação rigoroso e a comunicação/discussão dos resultados. Mais três critérios acrescidos a estes configurariam um segundo nível: introdução de uma dimensão de crítica e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho; sistematização de coleta de dados; presença de interpretações com base em teorias reconhecidas e atuais contribuindo para a elaboração de uma problemática. Admite que, mesmo em instituições universitárias, se encontram pesquisas que chama “do nível mínimo”, ou seja, que preenchem somente as três primeiras condições. Ambos os níveis enquadram o que se poderia conceituar como pesquisa, lembrando-se que quaisquer critérios classificatórios devem ser utilizados sempre com sensibilidade e flexibilidade. Os critérios enunciados envolvem vários problemas, mas criam uma perspectiva que tira a banali-

zação do emprego da palavra pesquisa. O autor lembra também que há gêneros de pesquisa muito diversificados, daí a postura de flexibilidade. A flexibilidade não exclui, por certo, um mínimo de critérios discriminadores do que pode ser considerado como uma investigação científica (o termo investigação científica aqui tomado em seu sentido amplo, distintivo do senso comum, da opinião, etc.).

De quê falamos quando falamos em paradigmas?

O uso do termo paradigma tem se tornado freqüente entre nós, porém sem às vezes cuidados em relação a esse emprego. Thomas Kuhn (1996) foi o autor que trouxe o termo para dentro do discurso e dos debates da comunidade científica nos anos sessenta, colocando uma nova perspectiva no fazer filosofia da ciência olhando para a história da ciência. Embora o termo paradigma tenha assumido no discurso acadêmico sentidos os mais variados, ele lembra a necessidade de existência de um consenso em relação a referentes analíticos básicos, historicamente constituídos e institucionalizados organicamente, após um movimento pré-paradigmático, ou, após crises dentro de um paradigma já instalado. A crise se instala em um certo paradigma pelo acúmulo de problemas não resolvíveis dentro de seus cânones. Nesses termos a trajetória de uma ciência já constituída teria uma seqüência: ciência normal – crise – revolução – nova ciência normal. A ciência normal seria a atividade de estudo e pesquisa de problemas segundo a normatização instituída e aceita por uma comunidade científica, não se questionando nessa atividade os fundamentos da ciência tal como está normatizada. Então, “não há ciência sem o consenso paradigmático e a concordância dos membros da comunidade científica a respeito de problemas, métodos, formas de resolução de problemas e finalmente, um léxico ou vocabulário básico de comunicação” (CARONE, 2003, p. 109). Nesta perspectiva torna-se muito difícil colocar os estudos e pesquisas em educação como ciência, estando ainda na condição de conhecimentos pré-paradigmáticos. Não há consenso paradigmático no campo das pesquisas em educação. Isto não quer dizer, no entanto, que não se possa ter nos estudos no campo da educação uma preocupação com questões de teoria e método, e quanto ao sentido mais geral e a uma certa consistência dos conhecimentos a serem construídos. Não quer dizer que não se cuide de uma atitude científica no trato com os fatos que constituem as bases de tratamento e compreensão de problemas do campo educacional. Por outro lado, pode-se também questionar a relação necessária proposta por Kuhn entre ciência e paradigma. Esta é uma relação realmente necessária? Os postulados de Kuhn são inquestionáveis? Claro que não, e, com este questionamento, a questão perde-

ria importância, ganhando relevo as questões que superam a preocupação paradigmática.

Abordagens qualitativas X quantitativas

Na discussão em torno das abordagens qualitativas X quantitativas encontramos uma polarização de argumentos que nem sempre leva em conta os limites e as limitações de ambas na produção de conhecimentos. Preconceitos erigidos em conceitos levaram a área a privilegiar estudos chamados de “qualitativos”, que desembocam em muitos casuísmos e são, em geral, de escopo muito limitado. Este tipo de abordagem – as qualitativas – tem grande valor, porém as dificuldades metodológicas de seu emprego nem sempre são consideradas e sua abrangência interpretativa nem sempre respeitada, levando a generalizações impróprias. O mesmo pode ocorrer com trabalhos que usam quantificações. Nem todo trabalho deste tipo tem a abrangência que muitas vezes lhe é atribuída e a significação que lhe é concedida. Assim, a discussão sobre abordagens quantitativas X qualitativas andou por caminhos estranhos, incorporando mais aspectos ideológicos do que análises metodológicas e de fundamentos teóricos.

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí.

De qualquer forma, o conjunto de procedimentos e análises na pesquisa que envolve medidas, números, está atrelado às propriedades do conjunto numérico associado às variáveis em estudo, portanto à definição destas e à garantia de que gozam de certas características. Isto impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para a coleta e análise dos dados, que nem sempre os pesquisadores dominaram, nem dominam, para utilização adequada e enriquecedora. Nesta abordagem se coloca também a necessidade do conhecimento tanto de técnicas de construção de instrumentos, como a compreensão das análises estatísticas complexas em seus fundamentos, para se poder fazer bons juízos críticos. Estas preocupações se fazem presentes igualmente nos estudos quali-quantitativos nos quais se utilizam técnicas de coleta de dados tanto qualitativas como quantitativas, bem como a conversão em quantidades de dados qualitativos.

Assim, é fundamental o conhecimento dos meandros teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Alguns problemas podem ocorrer nos trabalhos de pesquisa, tanto nos que usam quantificação quanto nos que usam outras metodologias. Nas abordagens quantitativas, por exemplo, podem ser encontradas hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas, ou, operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, entre elas a de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade, forma da distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, às possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não domínio dos fundamentos do método de análise empregado e por teorizações precárias. Por outro lado, nos trabalhos com abordagens qualitativas encontramos a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizados sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de histórias, precariedade na documentação e na análise documental.

Os problemas que podem ocorrer não são poucos, tanto de um lado como de outro, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto das abordagens quantitativas como das qualitativas. Mesmo considerando as possibilidades trazidas por estas últimas, em particular seu potencial de compreensão de situações micro-socio-educacionais, muitos trabalhos mostram um uso precário dos procedimentos complexos que nelas estão implicados. Não é trivial realizar um estudo de caso dentro das especificações teórico-metodológicas necessárias, ou realizar pesquisa-ação, ou outras modalidades do tipo. Assim, problemas são observáveis em pesquisas quanto ao emprego de qualquer desses métodos, seja em artigos de periódicos, seja em dissertações de mestrados ou teses de doutorado.

A escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados. Não é possível eliminar pura e simplesmente formas de coleta de dados para pesquisa, sem uma discussão teórico-metodológica aprofundada sobre os significados a alcançar. Isto nos remete aos dois próximos pontos que queremos considerar.

O papel dos estudos quantitativos

Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas edu-

cacionais, no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas. Há mais de duas décadas que na formação de educadores e de mestres e doutores em educação não se contemplam estudos disciplinares sobre esses métodos. No entanto, há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados por dados quantitativos. Por exemplo, como compreender a questão do analfabetismo no Brasil, e discutir políticas em relação a esse problema, sem ter dados sobre seu volume e a sua distribuição segundo algumas variáveis, como gênero, idade, condição socioeconômica, região geográfica, cidade-meio rural, etc. Os números aqui se tornam muito importantes e suas relações também. No entanto, o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e com medidas de um modo geral. Estudos que utilizam mensurações também são poucos. Esta dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita – argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori*.

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, freqüências, medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. Sem considerar estas condições como ponto de partida, de um lado, corre-se o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente, e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas (GATTI, 2002). Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem

como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer.

Analisando a contribuição de alguns estudos quantitativos para a educação verificamos que essa contribuição é maior na medida em que o pesquisador tem um problema bem fundamentado em uma perspectiva teórica, a qual lhe possibilita construir análises, extrair interpretações e fazer considerações críticas ricas em sentido (GATTI, 2004). Verificamos que os estudos com dados quantificados, com estas características e contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, do marketing ou dos *slogans*.

Lembramos que muito se discute sobre a qualidade dos dados estatísticos, das grandes bases, como os Censos e outros, sendo esta questão muito antiga. Não há como deixar de lado o problema da qualidade dos dados dessas bases, sendo que vários autores se debruçaram sobre o assunto apresentando os limites e possibilidades delas. Porém, é inegável que essa qualidade melhorou, e muito, a partir das discussões e sugestões propostas por vários pesquisadores e demógrafos. Também é inegável que sem dados de natureza quantitativa muitas questões sociais/educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas. Cabe estar atentos, também, ao fato de que os processos necessários à quantificação (criação de medidas, de categorias, imposições formais, etc.) podem levar a mistificações do fenômeno, pelo que não se pode deixar de ter domínio sobre estes condicionantes e levá-los em conta, como ainda não se pode deixar de trabalhar com apoio de sólido referencial teórico transcendendo a essas modelagens, permitindo a visão clara dos limites desses estudos.

Mesmo concordando com a afirmação de Popkewitz (2001) de que as “estatísticas participam da lógica sedutora da ciência numa idade de racionalidade e razão” (p. 114), lembramos que as metodologias qualitativas também são empregadas dentro dessa racionalidade. Cabem, então, distinções de foro filosófico ou teórico-interpretativo na atribuição de significação a números e tratamentos, sejam estes quantitativos ou qualitativos. Muito já se lembrou a colocação de K. Marx no Prefácio à primeira edição de *O Capital* em que critica fortemente a consistência das estatísticas sociais da Alemanha e do resto do continente europeu ocidental, em relação com o que vira na Inglaterra-

ra, à época, mais de século atrás. Mesmo com a pertinente crítica, não deixou de utilizar essas estatísticas afirmando “Ainda assim, levanta o véu o bastante para deixar entrever atrás do mesmo uma cabeça de Medusa” (MARX, 1983 II, p. 12-13).

Quanto aos diferentes registros de escolarização, Ferrari (2002, p. 44) comenta que “a área de educação poderia dar mais atenção às potencialidades, aos limites e aos métodos relacionados com o uso de dados originados de fontes como os censos, as PNAD’s e os registros escolares. Temo que, com o argumento de livrar-se do quantitativismo e dos problemas relacionados com a utilização das estatísticas educacionais, tenha-se acabado por jogar fora a criança junto com a água do banho. Se assim foi, talvez se possa ainda recuperá-la.” O mesmo comentário pode ser aplicado quanto ao emprego de quantificação em trabalhos de escopo mais específico, em estudos de dimensão menor.

Grupos de pesquisa e emergência de novos tipos de temáticas

Pesquisar é trabalho de equipe, trabalho colaborativo com ancoragem em redes de referência. Observamos no Brasil, ao final da década de noventa, a consolidação de grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais à luz das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados. Encontram-se na segunda metade dos anos mil novecentos e noventa alguns grupos mais ou menos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, ensino e currículos, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação. Descortinam-se também grandes diversificações nos trabalhos, tanto em relação às temáticas como às formas de abordagem. Ao lado disso, alguns pesquisadores experientes alimentam a comunidade acadêmica com análises contundentes quanto à consistência e significado do que vem sendo produzido sob o rótulo de “pesquisa educacional”. Mas é nos anos 2000 que se observa a emergência de temas e modalidades de enfoque que se mostram transdisciplinares.

Uma tendência interessante começa, então, a perpassar a produção na pesquisa em educação: alguns grupos consolidados em várias partes do país passam a trabalhar investigativamente a partir não 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 interdisciplinares, centrados em processos educativos e em política educacional, sob diferentes ângulos e níveis de abrangência. O tema do letramento é um destes, o tema da educação no e pelo trabalho é outro, a questão da profissionalidade e identidade social dos docentes é outro, o multiculturalismo e suas implicações também, etc. Com isso, há sinalizações de novas tendências no desenvolvimento da pesquisa em educação, com desprendimento de estritos campos disciplinares e avanços na procura de interfaces e diálogos pertinentes interáreas, diferentes abordagens e diferentes modos de teorização.

Estas novas tendências aparecem nos trabalhos apresentados em diferentes congressos da área – Reuniões Anuais da ANPED, Reuniões Regionais de Pesquisa, nos ENDIPE's, nos encontros da ANPAE – sobretudo quando se enfocam as escolas, as salas de aula, os alunos e professores, ou seja, a própria dinâmica escolar, concreta, os processos de comunicação e aprendizagem e o desenvolvimento humano. Aparecem também em algumas teses de doutorado e artigos de diversas revistas. Há neles uma certa recusa a explicações ou compreensões de caráter essencialmente abstrato e apriorístico, sendo que as teorizações se entretecem com os dados, com referências de apoio teórico fortes, mas mais flexivelmente utilizados. Percebe-se uma nova sensibilidade nos pesquisadores em relação à educação enquanto processo social e cultural, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que permeiam suas práticas, seja em nível de sistemas, seja em nível das escolas, salas-de aula, dos alunos, professores, pais, etc. Transverso a isto, temos a consideração das mídias, das normas, das crenças, dos valores extrínsecos. Os pesquisadores mostram rupturas de certezas e parece que se abre um novo ciclo de perspectivas (GATTI, 2004, no prelo).

A título de finalização

Cabem algumas últimas considerações. Primeiro a consideração que, do ponto de vista das teorizações, o diálogo do pesquisador com autores e bibliografias precisa pautar-se mais pela dúvida e discussão, pela postura crítica e ampliadora, e não apenas pela reprodução e aceitação. Nos trabalhos e textos que temos analisado ao longo do tempo, de modo geral observa-se ausência de mediações interpretativas na forma pela qual os autores desses trabalhos tratam as informações bibliográficas disponíveis, tanto na construção de referentes teóricos, como nas análises e interpretações. Em geral se faz relato do que já se tem como acervo, ou seja, reprodução do que está já publicado (ipsis) e, portanto, é acessível a qualquer um. Quantas e quantas

vezes não vemos as mesmas citações de Saviani, Freire, Libâneo, Bourdieu, Marx, Piaget, Schon, Zeichner, Perrenoud, Nóvoa, Enguita, Pimenta, e tantos outros, apenas repetidas, pois, não se processa uma revisão bibliográfica como uma “reconstrução” ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema. Não se debatem idéias de autores, nem se confrontam autores em busca de referentes próprios. Reproduz-se. Sobre este ponto gostaria de comentar que leituras, confronto de autores, dúvidas sobre afirmações ou modelos e conclusões de pesquisa, questões dos limites impostos por conceitos e metodologias, no contraponto com o próprio contato - vivência - do pesquisador com a área, e, no caso de áreas mais aplicadas, ligadas a profissões, no contraponto mesmo da experiência cotidiana do trabalho no qual se gera um conhecimento específico, é que se criam as condições que permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos autores, ao mesmo tempo em que consistente com os problemas que se propõem examinar. A partir dessa base é que os pesquisadores têm condições de desencadear análises e inferências, caso contrário fica-se no óbvio ou no senso comum. Este trabalho de construção de referentes quase não é observado na produção da pesquisa em educação.

Também cabe refletir sobre a pouca utilização de dados quantitativos pelos pesquisadores em educação, o que parece ter ocorrido sem um exame mais sério sobre eles. Não há dúvida de que necessitamos de dados e indicadores, pois o volume populacional e a complexidade sociológica aliada às questões educacionais nos impedem de ter informações objetivas apenas por observações de entornos imediatos, sem referentes melhor construídos. No entanto, parece ter ficado de lado a importância de se ter e de se usar informações relevantes que orientem decisões em todos os níveis dos processos educacionais. Não se está sensível à idéia de que decisão democrática é decisão bem informada, tanto no que se refere a quem deve tomar decisões quanto por quem vai ser afetado pelas decisões – para questões de sistemas não dá para relegar a décimo plano os dados quantitativos e boas análises sobre eles.

Uma última consideração: trabalhos de pesquisa têm na universidade um papel didático, formativo, mas não se pode atropelar os cuidados metodológicos, também por uma questão formativa. Cabe refletir no que Jerome Bruner assinala, com grande pertinência: “A comunidade mais ampla tende cada vez mais a deixar de lado nossas publicações, que, para os leigos no assunto parece que contêm principalmente estudos de pouca monta e intelectualmente descomprometidos, cada um dos quais não é mais do que uma resposta a um punhado de pequenos estudos similares” (1991, p. 12).

Referências

BRUNER, J. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.

BEILLEROT, J. A. La “recherche”: essais d’analyse. **Recherche et Formation**, n.9, p.17-31, 1991.

CARONE, Iray. **A Psicologia tem paradigmas?** São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília,DF: Plano, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 30, n.01, p.12-30, jan./abr. 2004.

_____. **Refletindo com o XII Endipe**: partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. Encerramento, 2004. (no prelo).

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo,SP: Perspectiva,1996.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1.

POPKEWITZ, Tom. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governos da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.75, p.111-148, ago. 2001.

Recebido: 04 de maio de 2006

Aceito: 28 de julho de 2006