

*NÚCLEOS TEMÁTICOS E METODOLOGIA DE  
PESQUISA EM EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA*

Alceu R. Ferrari  
Faculdade de Educação da UFRGS

*RESUMO*

Neste trabalho são analisados alguns aspectos da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS: 1) as reiteradas tentativas de definição de linhas de pesquisa; 2) o contexto em que se desenvolveu o trabalho de definição, no intuito de explicar dois problemas principais: a artificialidade e a persistência de extensas áreas de indefinição temática nas sucessivas versões de linhas de pesquisa; 3) as mudanças no que tange especificamente à questão da metodologia de pesquisa em educação.

Começarei tratando da experiência dos Cursos de Pós Graduação em Educação da UFRGS no que se relaciona com a definição de linhas de Pesquisa.

O Programa tem quatro áreas de concentração: Ensino, Psicologia Educacional e Planejamento da Educação, a nível de Mestrado, e Processo de Ensino-Aprendizagem, a nível de Doutorado.

---

Trabalho apresentado no painel sobre Condução da Pesquisa e Núcleos Temáticos: Critérios e Prática, na IV Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação — ANPED, realizada em Belo Horizonte, de 11 a 13 de março de 1981. Embora o autor tenha participado da referida Reunião na qualidade de representante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, o trabalho apresentado é de sua inteira responsabilidade. Apesar de seu caráter esquemático, preferiu-se manter o texto em sua forma original, exceção feita de pequenas correções de linguagem e da alteração do título, que, na versão original, era idêntico ao do painel.

Reuni esquematicamente num quadro as sucessivas versões das linhas de pesquisa do Programa. Não vou discutir aqui se as definições dadas constituem ou não linhas de pesquisa ou núcleos temáticos, nem sobre qual dessas duas denominações é mais adequada. Vou ater-me a outros aspectos.

Como se pode ver no quadro, é reduzida a correspondência entre a primeira versão e as seguintes. Já entre a segunda e as últimas a correspondência é bem maior. Apenas duas linhas de pesquisa da primeira versão sobreviveram às sucessivas reformulações: educação rural e tecnologia educacional. Da segunda versão para as últimas, a correspondência se estende a outras duas linhas: desenvolvimento humano e treinamento de professores. Situam-se no que se poderia chamar de área de indefinição grande parte das pesquisas da área de concentração em Planejamento da Educação (Mestrado) e boa parte das relacionadas com Ensino (Mestrado) e Ensino-Aprendizagem (Doutorado).

Até agora nenhuma classificação satisfaz ao corpo docente. *O Relatório de 1979* (UFRGS, CPGE, 1980, p.11) alude claramente à insatisfação quanto à segunda versão:

“Essa definição quanto a linhas de pesquisa serviu aos seus propósitos; entretanto o corpo docente, hoje, tem algumas restrições aos posicionamentos que elas implicam e principalmente quanto a uma certa artificialidade dessas denominações. Desse modo, atualmente, nos encontramos em um momento de insatisfação e crítica e à busca de uma nova sistematização para os trabalhos de pesquisa que são produzidos tanto por professores como por alunos que seguem sua orientação no sistema de dissertações e teses”.

No *Relatório de 1980* (UFRGS, CPGE, 1980, p.8) lê-se coisa semelhante:

“No ano de 1980, apesar de muitas discussões e algumas perspectivas, não se chegou a reformulação das linhas de pesquisa, mantendo-se a anteriormente adotada com pequenas correções”.

Na realidade as modificações foram substanciais: eliminação de duas linhas de pesquisa da versão anterior (avaliação e programação do ensino) e substituição de “contexto sócio-cultural” por “sistemas educacionais”.

Há outro dado interessante a ser observado no quadro. A linha de pesquisa de número 6 na versão de 1979 e de número 5 nas demais versões é a que mais estreitamente se relaciona com a área de Planejamento da Educação. O desencontro entre as quatro formulações é quase total: avaliação de variáveis fundamentais para o planejamento da educação (1976), demandas dos sistemas educacionais (1977), contexto sócio-cultural (1979) e sistemas educacionais (1980).

QUADRO

Successivas versões das linhas de pesquisa dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Março de 1976	1977	Janeiro de 1979	Dezembro de 1980
1. Ensino rural e educação não formal	1. Educação no meio rural	1. Educação rural	1. Educação para o meio rural
2. Tecnologia educacional	2. Tecnologia educacional e avaliação	2. Tecnologia educacional	2. Tecnologia Educacional
3. Mudança de atitudes e valores		3. Avaliação do ensino	
4. Metodologia do ensino e currículo	3. Variáveis psico-sociais do desenvolvimento humano	4. Desenvolvimento humano	3. Desenvolvimento humano
5. Avaliação de variáveis fundamentais para o planejamento da educação	4. Recursos humanos para a educação	5. Treinamento de recursos humanos	4. Treinamento de professores
6. Aprendizagem e comportamento verbal	5. Demandas dos sistemas educacionais	6. Contexto sócio-cultural	5. Sistemas educacionais
		7. Programação do ensino	

Nota: As setas indicam correspondência.

FONTES: UFRGS. CPGE. *Projeto de doutorado em Educação*. Porto Alegre, 1976; \_\_\_\_\_. *1977 - Uma perspectiva de cinco anos de atividade; relatório*. Porto Alegre, 1978; \_\_\_\_\_. *Relatório de 1979*. Porto Alegre, 1980; \_\_\_\_\_. *Relatório de 1980*. Porto Alegre, 1980.

A compreensão das observações até aqui feitas requer uma análise detalhada do contexto em que surgiu e se desenrolou o debate sobre linhas de pesquisa.

Em seu terceiro ano de vida (1974), o Programa contava com 115 alunos de Mestrado: Ensino — 43; Psicologia Educacional — 37; Planejamento da Educação — 35. Apenas 16 eram provenientes de outros Estados, sendo 14 de Santa Catarina e Paraná. O corpo docente era constituído de 19 professores, dos quais apenas 6 tinham doutorado. Destes, um se encontrava afastado, e 3 davam atendimento apenas em tempo parcial. Nesse ano foi colhida a primeira Dissertação de Mestrado — uma só — enquanto que 10 alunos optaram pelo título de especialização (Tabela 1). O corpo docente encerrou o ano com 4 projetos de pesquisa concluídos e 3 em andamento. Os 5 professores doutores tinham sob sua orientação 33 alunos com Proposta de Dissertação já aprovada. Desse total, 25 estavam a cargo dos dois professores doutores de tempo integral. Esses números não incluem os alunos em fase de preparação de Proposta. Uma situação que não era de entusiasmar nem os orientadores nem os orientandos.

TABELA 1

Número de títulos de Mestrado e de Especialização conferidos pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por ano e por área de concentração.

ANO	Mestrado				Especialização			
	EN	PE	PL	TOTAL	EN	PE	PL	TOTAL
1974	—	1	—	1	2	3	5	10
1975	6	3	—	9	1	4	5	10
1976	10	9	4	23	6	2	8	16
1977	17	4	6	27	1	1	2	4
1978	8	6	3	17	—	3	2	5
1979	10	8	10	28	2	2	2	6
1980	14	4	11	29	—	4	1	5
TOTAL	65	35	34	134	12	19	25	56

NOTA. Áreas de concentração: EN = Ensino; PE = Psicologia da Educação; PL = Planejamento da Educação.

O ano de 1975 se delineou, desde o início, como bem mais promissor. Em janeiro os Cursos de Pós-Graduação em Educação foram reconhecidos como Centros de Excelência pelo CNPq. O intenso apoio recebido da CAPES, prin-

principalmente com vistas à implantação do Doutorado em Educação, permitiu a contratação de professores visitantes estrangeiros, o envio de professores do Programa ao Exterior para doutoramento, a ampliação do horário de atendimento da biblioteca e o aumento do espaço físico para uso dos professores e alunos de tempo integral. A implantação, pela CAPES, do Plano Institucional de Capacitação Docente — PICD aumentou o número de alunos de tempo integral e diversificou o corpo discente em termos de procedência regional e interesses de pesquisa. O número de professores doutores em efetivo exercício se elevou de 5 para 11, não incluídos nesse número 3 professores estrangeiros que permaneceram no Programa por apenas algumas semanas. Houve 9 conclusões de Mestrado no ano de 1975, e os projetos de pesquisa do corpo docente elevaram-se para 23.

Iniciava-se, dessa forma, um período de grande crescimento do corpo docente, tanto em quantidade como em qualidade (por titulação), seja pelo retorno de professores doutorados no Exterior, seja pela contratação de visitantes estrangeiros, seja pela titulação através de concursos de livre docência. Essa expansão do corpo docente teve alguns efeitos principais:

1. aumento do número de conclusões de Mestrado, com uma média de 25 por ano nos últimos 5 anos (Tabela 1);
2. aumento significativo do número de projetos de pesquisa do corpo docente;
3. crescente diversificação de interesses e temas de pesquisa do corpo docente e inclusive do corpo discente e
4. uma certa instabilidade de interesses e temas de pesquisa, resultante da própria mobilidade do corpo docente.

Acompanhando esse crescimento e diversificação dos recursos humanos do Programa, teve início, mais para o final do ano, o trabalho de preparo da implantação do Doutorado em Educação.

Foi bastante intenso o debate entre o corpo docente sobre a conveniência e até sobre as condições reais de implantação do Curso de Doutorado, desejado pela CAPES. A elaboração do Projeto de Doutorado trouxe à tona problemas como definição da área de concentração, definição de linhas de pesquisa e busca de apoio financeiro para o empreendimento, conveniência ou não de se tentar salvar a área de concentração em Planejamento da Educação, a qual, até o final de 1975, não contava com nenhuma dissertação de Mestrado concluída.

Em março de 1976 ficou pronto o Projeto de Doutorado em Educação, elaborado por uma comissão, com ampla participação dos demais professores em diversos momentos do trabalho. A área de concentração foi definida como processo de ensino-aprendizagem. Os argumentos que mais pesaram em favor dessa definição foram a tradição de pesquisa e a maior disponibilidade de recursos humanos.

Também em março de 1976 o professor Paulo Schutz buscou apoio financeiro da FINEP para o seu projeto "Alternativas educacionais para o meio rural". A FINEP informou que não financiava projetos isolados e orientou no sentido de que fosse elaborado um projeto com linhas de pesquisa definidas e que incluísse todos os projetos de pesquisa do Programa. A própria CAPES tinha interesse na obtenção de apoio financeiro da FINEP para o Doutorado. A coordenação do Programa lançou-se, pois, à elaboração do Projeto FINEP ou simplesmente "Projeto".

A questão das linhas de pesquisa surgiu, não tanto de uma necessidade sentida pela comunidade acadêmica, quanto de pressões externas. Inspiradas no I PBDCT, CAPES e FINEP passaram a considerar as linhas de pesquisa como critério de avaliação dos programas e projetos de pesquisa. Para tornar "vendáveis" o Projeto de Doutorado e o que deveria ser o seu suporte financeiro, o Projeto FINEP, que, em sua quarta versão, ainda aguarda financiamento<sup>a</sup>, o Programa não teve outra alternativa senão aderir à nova cruzada educacional — a cruzada do alinhamento de pesquisas e pesquisadores.

Continuando a tendência iniciada em 1975, os anos seguintes foram de consolidação do Programa de Pós-Graduação. O número total do corpo docente cresceu de 19 em 1974, para 24, 29 e 30, respectivamente nos anos de 1975, 1976 e 1977. O número de professores doutores saltou de 5 em 1974 para 11 em 1975 e 15 e 19 nos dois anos seguintes. Contra apenas 1 em 1974 e 9 em 1975, as conclusões de Mestrado elevaram-se para 23 em 1976 e 27 em 1977. A esta altura já se podia dar por salva a própria área de Planejamento da Educação, com 10 Dissertações concluídas em 1976 e 1977.

A implantação do Doutorado e o salvamento da área de Planejamento da Educação contribuíram para a abertura de novas frentes temáticas.

Conforme já observei anteriormente, o produto da empreitada de definição de linhas de pesquisa não satisfaz nem sequer ao corpo docente do Programa.

Dentre outros que poderiam ser apontados, sobressaem, no quadro das sucessivas definições das linhas de pesquisa, dois problemas principais: a artificialidade e a existência de extensas áreas de tateio e indefinição.

Com o intuito de oferecer elementos para o debate, vou listar alguns fatores que, na minha opinião, dificultaram a tarefa de definição de linhas de pesquisa:

1. a predominância da pesquisa individual, isolada;
2. a descontinuidade temática, resultante, em boa parte, da descontinuidade de financiamentos e das sucessivas mudanças das prioridades de pesquisa estabelecidas por órgãos financiadores;

---

<sup>a</sup> Aprovado posteriormente à apresentação deste trabalho, o Projeto FINEP entrou em execução em agosto de 1981.

3. a posição do corpo docente em favor da liberdade de pesquisa e avessa a qualquer alinhamento forçado, e o reconhecimento explícito dessa liberdade, pela coordenação do Programa;

4. a pluralidade e diversidade de áreas de concentração;

5. a grande expansão quantitativa e qualitativa do corpo docente a partir de 1975, com conseqüente diversificação de interesses de pesquisa;

6. a maior diversificação regional do alunado a partir da implantação do PICD e a decorrente diversificação de interesses de pesquisa;

7. a recuperação progressiva, a partir de 1976, da área de Planejamento da Educação e a conseqüente abertura de novas frentes temáticas, embora ainda instáveis e mal definidas;

8. a impraticabilidade, pelo menos até agora, de os professores orientarem dissertações apenas em suas áreas de interesse. Isto, por dois motivos: a) atitude de respeito à liberdade de o aluno escolher seu tema e b) necessidade prática de orientar dissertações em mais de uma área de concentração.

9. a relativa mobilidade do corpo docente (entrada e saída de visitantes estrangeiros e saída para doutoramento e regresso de professores do Programa), com a decorrente descontinuidade de temas;

10. a abertura de espaço para pesquisas na dimensão macro-social num Programa em que, pela própria definição de suas áreas de concentração, predomina a dimensão micro.

E, para concluir esta parte, ousaria dizer que cada Programa tem seu tempo. Prevejo que o nosso terá que conviver por algum tempo ainda com uma certa indefinição e instabilidade temática. Penso se deva preferir essa situação ao alinhamento precoce e forçado de pesquisas e pesquisadores. Vou mais longe. Planejamento da Educação, área eminentemente técnica, após a superação da crise que quase a levou ao fechamento, se configura, hoje, de um lado, como uma área irrequieta e indefinida em termos de linhas de pesquisa ou núcleos temáticos e, de outro, como uma área criativa e promissora, tanto no plano temático, como no teórico-metodológico.

E ousaria propor para debate uma sugestão aos órgãos financiadores. Onde há linhas de pesquisa, ótimo. Nos programas que ainda não chegaram a definições satisfatórias e nas áreas de indefinição, que estimulem o surgimento e financiem em continuidade bons projetos de pesquisa.

Passarei agora a tecer algumas considerações sobre metodologia e suas relações com núcleos temáticos.

Não entrarei na discussão de qual seja a melhor metodologia para a pesquisa educacional. Considero que a resposta a essa questão depende em grande parte da definição do tema e da perspectiva teórica com que se o aborda. Se a questão é, por exemplo, comparar a eficácia de duas técnicas de ensino, parece que a resposta em termos de método já está dada — o experimento. Poder-se-ia,

sim, discutir qual o modelo experimental mais adequado. Mas, colocados dessa forma o tema e o problema, não vejo como se lhes possa aplicar, por exemplo, o método dialético.

De qualquer forma, a definição do tema e a escolha do enfoque teórico, se não definem por si sós o caminho a seguir, pelo menos delimitam bastante as opções metodológicas. A questão da metodologia nunca é uma questão primeira. Para discuti-la é necessário que se saiba algo sobre a questão primeira: o tema a abordar, o problema a resolver. Quando se erige em questão primeira, o método acaba limitando e até matando a temática. É o que acontece, por exemplo, com o tunel da metodologia empiricista.

Relativamente à experiência do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, há quem destaque duas fases nitidamente distintas: a primeira, fortemente dominada pelo método experimental, e a segunda, mais ou menos a partir de 1976/77, com um forte contingente de pesquisa exploratória e descritiva de campo, ao lado da experimental. Segundo a minha percepção, a primeira fase se caracteriza não só por uma predominância marcante do método experimental, mas também por uma certa rigidez e até rigorismo metodológico. E vejo uma segunda fase mais pluralista e mais flexível em questão de metodologia.

Essa mudança tem sua explicação principal na própria expansão do Programa — aumento e diversificação do corpo docente e discente, recuperação da área de Planejamento da Educação e implantação do Doutorado — e na decorrente ampliação e diversificação temática.

Acredito que um pequeno incidente ocorrido em 1978 tenha também contribuído para uma maior flexibilidade e tolerância relativamente a questões de metodologia. Algumas observações constantes do Parecer nº 204, de 22 de agosto de 1978, da Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS, sobre a segunda versão do Projeto FINEP, provocaram uma reação inesperada do Programa. Eis uma passagem do Parecer:

“1. A maioria dos projetos se autodefinem como “descritivos” e “exploratórios”, o que parece inevitável em campos inéditos de pesquisa. Esse dado, porém, está a indicar os limites da tradição de pesquisa em certas áreas de concentração do Mestrado, sugerindo a necessidade de ser consolidada mais amplamente a relação ensino-pesquisa no mesmo”.

Relativamente aos projetos específicos, aparecem expressões e frases como: “...merecem uma reformulação teórico-metodológica”, “mera descrição”, “estão definidos adequadamente enquanto projetos de pesquisa, embora os dois últimos sejam estudos exploratórios descritivos”, etc.

O Parecer teve um efeito de catalização. A resposta não tardou 30 dias e constou do Projeto com algumas reformulações, de um longo ofício e de cópia

de artigo preparado pela própria Coordenação, com a assessoria de uma equipe de **professores**. As citações seguintes esclarecem o conteúdo e o tom da resposta:

“O método experimental em pesquisa educacional, tem sido largamente empregado, em múltiplas tentativas, como um “hallo” de respeito e aceitação do rigor científico. Entretanto, as críticas, nos últimos anos, tem-se acumulado, demonstrando que a melhor metodologia para a pesquisa educacional ainda está para ser inventada” (Marques & Schütz, 1978).

“a) O grupo de pesquisadores não aceita as restrições do projeto em seu todo...”

b) O grupo de pesquisadores desejaria um “confronto” com os especialistas em pesquisa educacional que fazem parte ou assessoram a V Câmara, a fim de discutir as naturais controvérsias metodológicas, com o objetivo de mútuo enriquecimento dessa incipiente comunidade acadêmica”. (Ofício nº 469, de 20-9-78).

Se comentei esse episódio, não foi nem pelo prazer de trazê-lo a público, nem com a intenção de discutir razões, mas simplesmente porque ele ajuda a compreender uma mudança em termos de posição metodológica. Se não foi causa, foi pelo menos ocasião de o Programa, através de sua própria Coordenação, reconhecer publicamente as limitações do próprio método experimental e advogar o pluralismo, a flexibilidade e a criatividade no que se relaciona com a metodologia de pesquisa em educação.

Por força de uma formação e tradição empirista — incluo-me nesse meio — não é fácil ir além das pesquisas experimentais e das comumente denominadas pesquisas exploratórias e descritivas. No entanto, nos últimos anos surgiram projetos do corpo docente e inclusive algumas dissertações de alunos que tentaram romper essa barreira, aplicando, por exemplo, o método dialético. Mas isto, a duras penas, porque, como observei no início desta parte, a questão é menos de método, do que de temática e de posicionamento teórico.

Neste sentido, é esclarecedor o depoimento de Malena Talayer Torino, autora da mais recente Dissertação de Mestrado aprovada pelo Programa, intitulada *Estrutura de produção e desigualdades educacionais regionais: Região Norte e São Paulo* (1980).

“...Examinar a infinidade de problemas derivados com que se debate a educação em geral e a educação brasileira, em particular, pode resultar, muitas vezes, num exame estéril, como podemos realmente observar nos estudos contidos nos planos de governo. A tônica geral desses trabalhos realça seu caráter empírico, pragmático, característico da arte do

planejamento. Buscar um caminho alternativo no enfoque dos problemas educacionais da Região Norte, que ultrapasse suas fronteiras e a observação dos fatores técnicos e metodológicos; situar a educação no seu contexto sócio-econômico global; relacioná-la com os momentos que caracterizam, em cada época, as formações sociais dependentes — pensamos ser esta a contribuição do nosso trabalho” (p.22-3).

E a autora passa a referir-se às limitações inerentes à formação recebida:

“Entramos na Universidade após 64 (1969) e por um longo tempo esta se absteve, (e em muitos casos ainda se abstém), de tomar qualquer posição crítica gerada através de debates sobre a realidade social, política e econômica. Os cursos tornaram-se, em geral, uma simples apreensão de conteúdos com ênfase em métodos e técnicas de ensino calcados no ideário norte-americano. A submissão e a obediência a questões tecnicistas impedem o aluno de ver que está sendo treinado para atuar como transmissor da ideologia dominante no sistema social em que vive. Muitas vezes, chegamos ao final de um curso de pós-graduação “aprendendo a ler por uma só cartilha”, aptos a aplicar, sem reflexão, técnicas e modelos, mas incapazes de *pensar* a educação, de estabelecer confrontos e fazer opções. A deformação da consciência crítica é de tal ordem que, quando outro enfoque é apresentado, ou nos propomos a seguir outro método que não o das pesquisas experimentais, logo vem a exclamação escandalizada: “Mas isso não é científico!” E o pior é que ficamos vulneráveis a essa espécie de crítica, pelo próprio fato de estarmos precariamente instrumentados, não possuindo elementos para aplicar um método de análise crítica da realidade. A recusa de um caminho e a busca de outro, nestas condições, torna-se, muitas vezes, uma limitação mais do que uma libertação” (p. 23).

Ainda na linha das mudanças no plano metodológico, é possível que, através do Programa de Ação Comunitária e do Programa de Assistência aos Municípios, venha a emergir uma nova frente e nova modalidade de pesquisa - a pesquisa-intervenção.

Em síntese, parece que a hegemonia da pesquisa experimental e mesmo da pesquisa empírica em geral como única forma válida de pesquisa em educação está sendo superada. Essa mudança gerou e continua gerando um certo desconforto, especialmente quando se dá na direção do método dialético. Isto é compreensível. Afinal, a questão metodológica nunca é a questão primeira. Ela traz no seu bojo questões bem mais fundamentais: a da temática e a da postura teórica do pesquisador.

Era o que tinha a dizer sobre o tema proposto. Preocupei-me mais com a análise da prática do que com o estabelecimento de critérios norteadores.

Procurei expor com objetividade e franqueza a experiência do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na esperança de contribuir para o debate e o enriquecimento mútuo. Agradeço desde já as críticas e sugestões dos colegas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARQUES, Juracy C. & SCHÜTZ, Paulo. As controvérsias metodológicas e o desenvolvimento da pesquisa educacional. Porto Alegre, UFRGS, 1978.
2. TORINO, Malena Talayer. *Estrutura de produção e desigualdades educacionais regionais: Região Norte e São Paulo*. Porto Alegre, UFRGS/CPGE, 1980. Diss. maestr.
3. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Câmara Especial de Pesquisa e Pós-Graduação. Parecer n° 204, de 22 de agosto de 1978. Porto Alegre, 1978.
4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Cursos de Pós-Graduação em Educação. 1977 — *Uma perspectiva de cinco anos de atividade: relatório*. Porto Alegre, jan. 1978.
5. ——. *Ofício n° 469*, de 20 de setembro de 1978. Porto Alegre, 1978.
6. ——. *Projeto de doutorado em Educação*. Porto Alegre, mar. 1976. Mimeogr.
7. ——. *Relatório de 1979*. Porto Alegre, jan. 1980.
8. ——. *Relatório de 1980*. Porto Alegre, dez. 1980.

#### ABSTRACT

This article discusses some of the features of the research conducted in the Program of Graduate Studies in Education at UFRGS: 1) the repeated attempts to define lines of research to be investigated; 2) the context in which this effort was made, in order to illuminate two main problems: artificiality in the successive attempts of definition, together with lack of definition in some large thematic areas of investigation; and 3) the modifications of methodology in educational research.

(Recebido para publicação em 20.08.81)