

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

PEDRO FERRARI

**A DINÂMICA DA PESQUISA NA ÁREA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FE/UNICAMP: teses de
doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação
PAIDÉIA (1985 – 2002)**

Campinas, 2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ferrari, Pedro.

F412d A dinâmica da pesquisa na área da Filosofia e Educação no Programa de pós-graduação em educação da FE/UNICAMP: teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDEIA (1985-2002) / Pedro Ferrari. Campinas, SP: [109], 2008.

Orientador : Sílvio Ancisar Sanchez Gamboa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação – Filosofia. 2. Pesquisa educacional. 3. Epistemologia. 4. Educação – Pós graduação. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancisar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-002/BFE

Título em inglês : The dynamics of the research in the area of the Philosophy and Education in the graduate program in Education of the FE/UNICAMP: theses of doctoral studies defended in the Group of Studies and Research in Philosophy and Education PAIDEIA (1985-2002)

Keywords: Education – Philosophy ; Educacional research ; Epistemology ; Education – Graduate program

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sílvio Ancisar Sanchez Gamboa (Orientador)

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza

Prof. Dr. Roberto Akira Goto

Profª. Drª. Márcia Ferreira Chaves

Data da defesa: 01/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : pedroferrarij@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título. A dinâmica da pesquisa na área de Filosofia e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP: teses de doutoramento defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDÉIA (1985-2002)

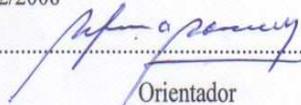
Autor: Pedro Ferrari

Orientador: Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

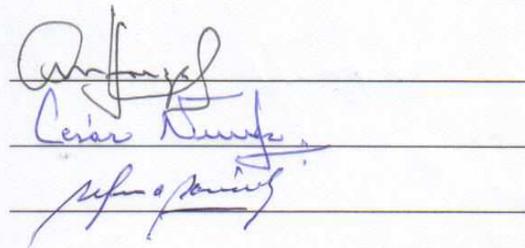
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Pedro Ferrari e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 01/02/2008

Assinatura:.....


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2008

i

Dedicatória

Dedico este trabalho a Simone Cibele Bubna Ferrari pela ternura, carinho, amor, compreensão e por caminhar junto ajudando a enfrentar os desafios e contradições da vida.

Aos filhos Leonardo e Ana Cristina, que sofreram nos momentos de minha ausência, razão dos meus estudos e trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sílvio Sánchez Gamboa, pelas orientações que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. César Nunes pelas colaborações fundamentais durante a realização deste trabalho e pela disponibilidade em participar da Banca de qualificação e defesa.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza que ofereceu apoio, quando precisei.

À CNPQ, pela concessão da bolsa de estudos que financiou parte deste estudo.

Aos Professores que atuam no curso de Administração e Pedagogia da FACIBRA em especial os professores Wilson Nery, coordenador do Curso de Administração, pelo incentivo e colaboração; Mestre Moisés José Bueno (coordenador pedagógico) e Mestre Oscar Mariano da Silva (coordenador do curso de Pedagogia), pelas diversas interlocuções e Fabiano Lopes Bueno, diretor, pela constante colaboração.

Aos professores que atuam no Curso de Pedagogia, Administração, Sistema de Informação, Direito e outros cursos da FEATI em especial à Profa. Edmilsa Bonin Braga, Diretora e à Profa. Clarice Furini Cascardo Hito, Coordenadora do Curso de Pedagogia, pelo incentivo e colaboração.

Ao Sr. Roque Fadel e sua esposa Sra. Dini de Moura Fadel pela apoio, viabilizando passes, através da Viação Jóia.

Aos meus pais Sr. Sebastião Ferrari e Sra. Maria Aparecida Ferrari, que sempre se demonstraram interessados na minha busca.

Aos meus irmãos em especial ao Antônio Ferrari e sua esposa Marzeli C. Ferrari pelo constante acolhimento.

Ao Valdir Adriano da Silva pelo apoio técnico que tanto precisei.

À Profa. Dra. Márcia Chaves e ao Prof. Dr. Roberto Goto, pela partilha de conhecimento.

Aos membros do Grupo PAIDÉIA/EPISTEDUC pela participação nos debates sobre as pesquisas.

Meus sinceros agradecimentos

Eu sustento que a única finalidade da ciência humana está em aliviar a miséria humana.

B. Brecht

RESUMO

O volume de pesquisa na área de educação cresceu com a criação e consolidação dos cursos de pós-graduação nos anos 70. Com o crescimento quantitativo surge, conseqüentemente, a preocupação com a qualidade. Dentro dessa preocupação Sánchez Gamboa, (1987) com a tese: “Epistemologia da Pesquisa em Educação” desenvolve um estudo epistemológico sobre a pesquisa em educação. Os resultados desse estudo constituem um ponto de partida para esta nova pesquisa que tem por objetivo analisar a problemática epistemológica das teses defendidas no curso de doutorado em educação da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvidas dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Paidéia” durante o período de 1985 a 2002, procurando identificar tendências predominantes e contribuições na compreensão da problemática da educação brasileira. Esta pesquisa justifica-se na necessidade de propiciar a identificação de dificuldades de ordem teórico-metodológica e limitações advindas da variedade de critérios de cientificidade e da multiplicidade de enfoques, de modismo, ecletismo e reducionismo tecnicista que venham comprometer o rigor científico e a qualidade da pesquisa. Justifica-se, ainda na necessidade de obter permanentes estados da arte a fim de identificar rumos e reformulações necessárias nas condições da produção do conhecimento nos programas de pós-graduação em Educação.

PALAVRAS-CHAVES: Epistemologia, Educação, Pesquisa Educacional, Abordagens teórico-metodológicas, Filosofia da Educação, Pós-graduação.

ABSTRACT

The research volume in the education area grew with the creation and consolidation of the masters degree courses in the seventies. With the quantitative growth it appears, consequently, the concern with the quality. Inside of that concern Sánchez Gamboa, (1987) with the thesis: “Epistemology of the Research in Education” developed a epistemological study on the research in education. The results of that study had constituted a starting point for this new research that has for objective to analyze the epistemological problem of the protected theses in the doctorate course in education of University of Education in the State University of Campinas (UNICAMP), developed inside of the Group of Studies and Researches “Paidéia” during the period of 1985 at 2002 years, trying to identify predominant tendencies and contributions in the understanding of the problem of the Brazilian education. This research is justified by the need of propitiating the identification of order difficulties theoretical-methodological and limitations coming with the variety of scientific criteria and of the multiplicity of focuses, of idiom, eclecticism and technician reductionism that come to commit the scientific rigidity and the quality of the research. It is justified, still for the need to obtain permanent states of the art in order to identify directions and necessary reformulations in the conditions of the production of the knowledge in the masters degree programs in Education.

KEYWORDS: Epistemology, Education, Educational Researches, Theoretical-methodological Approaches, Philosophy of the Education, Masters degree.

LISTA DE SIGLAS

APP	–	Atividade Programada de Pesquisa
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação
CRPG	–	Conselho Regional de Pós-Graduação
CEPAL	–	Comissão Econômica para América Latina
CAPES	–	Comissão de Avaliação das Pesquisas
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CPG/FE	–	Conselho de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
CNPG	–	Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNPQ	–	Conselho Nacional de Pesquisa
DFHE	–	Departamento de Filosofia e História da Educação
EDUCÓGITANS	–	“Educação e o Pensar”. Grupo de Pesquisa “Filosofia e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da FURB
EPISTEDUC	–	Linha de Pesquisa em Epistemologia e Teorias da Educação
EPISTED	–	Epistemologia e Teorias da Educação
I EPISTED	–	Primeiro Seminário sobre Epistemologia e Teorias da Educação
FACIBRA	–	Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz
FAEPEX	–	Fundo Apoio ao Ensino, à pesquisa e Extensão
FAPESP	–	Fundação de Amparo À Pesquisa do Estado de São Paulo
FEATI	–	Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibiti
FE	–	Faculdade de Educação
FE/UNICAMP	–	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FURB	–	Universidade Regional de Blumenau
GTRU	–	Grupo de Trabalho da Reforma Educacional
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LEPEL	–	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
ONU	–	Organizações das Nações Unidas
PAIDÉIA	–	Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação
PUC-SP	–	Pontifícia Universitária Católica de São Paulo

UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO -	Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNIMEP –	Universidade Metodista de Piracicaba
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas
UnB –	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O DEBATE EPISTEMOLÓGICO.....	07
1.1 – O Contexto da produção da Pesquisa em Educação.....	07
1.2 – Os estudos epistemológicos.....	13
1.3 – As análises epistemológicas da produção científica.....	21
CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – PAIDÉIA – (1985 – 2002): contradições epistemológicas e hegemonias institucionais.....	35
2.1 – A gênese e identidade do programa de Pós-Graduação FE/UNICAMP.....	35
2.2 - A emergência das pesquisas doutorais em filosofia e educação na FE/UNICAMP: dos primórdios à tese referencial de Sánchez Gamboa (1987).....	40
2.3 - A criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDÉIA: marcos institucionais e projetos epistemológicos e políticos.....	45
CAPÍTULO III - ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO DE PESQUISAS DOUTORAIS NO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS PAIDÉIA (1985 -2002).....	59
3.1 – Abordagem fenomenológica-hermenêutica.....	61
3.2 – Abordagem crítico-dialética.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
APÊNDICES.....	95
ANEXO I – ESQUEMA PARADIGMÁTICO.....	97
ANEXO II – FICHA DE REGISTRO.....	99
ANEXO III – AMOSTRA – TESES.....	101

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na linha de investigação Epistemologia e Teorias da Educação, uma das linhas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação “PAIDÉIA”. O estudo foi realizado na Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e desenvolveu-se vinculado ao Departamento de História e Filosofia da Educação, na mesma área temática. Este estudo tem como objeto a análise das produções da pesquisa desenvolvidas na Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), limitando-se em analisar as teses de doutorado defendidas e aprovadas dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação, “PAIDÉIA”¹, da área de Filosofia e História da Educação durante o período de 1985 a 2002.

Para tanto, um dos primeiros procedimentos que tomamos foi realizar um amplo levantamento bibliográfico, com o intuito de conhecer o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre a análise de dissertações e teses defendidas no Brasil na área da Educação.

De acordo com Sánchez Gamboa (1987) foi o aumento da produção científica ocorrido com a expansão dos programas de mestrado e doutorado no Brasil nos anos 1970, que despertou em alguns pesquisadores brasileiros a preocupação pelo caminho tomado por esta produção.

Ressaltamos também que, o incremento dos pesquisadores com análise crítica dos estudos desenvolvidos na área da Educação, está relacionado pelo processo de mudanças que passa a área educacional brasileira a partir dos anos 1980, explicitadas no capítulo segundo desta pesquisa.

Embora tenha havido um aumento de autores interessados em analisar as produções

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação, inserido no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* da FE/UNICAMP.

científicas na área da educação, ainda são poucos os estudos epistemológicos que visam esclarecer as relações técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos explícitos na pesquisa científica.

O estudo das produções do curso de doutorado exige um estudo aprofundado referente aos fundamentos gnosiológicos, às concepções de sujeito, objeto e suas maneiras de relacioná-los - que nesta pesquisa denominamos de maneiras de construção do objeto. Alguns pontos exigem um aprofundamento maior, sendo eles:

a) A lógica da pesquisa científica. Nos estudos anteriores Sánchez Gamboa (1987) identificou alguns elementos lógicos que integram a estrutura mínima da pesquisa sendo eles: nível técnico-metodológico, nível teórico, nível epistemológico, pressupostos gnosiológicos e pressupostos ontológicos. Alguns autores apresentam diversas maneiras de organizar essa lógica da pesquisa, dentre eles Goldmann (1972 e 1979), Kopnin (1978), Kosik (2002), Habermas (1982) e Cheptulin (1982) dentre outros, que consultamos, tendo em vista a construção do referencial teórico;

b) Quanto às condições da produção da pesquisa, consultamos estudos realizados por Fávero e Cruz (1990), estudos realizados por Sánchez Gamboa, (1982 – 1987), relatórios, portarias, pareceres da CAPES, atas das reuniões do “GRUPO PAIDÉIA”, catálogos da produção científica, biblioteca digital de teses e dissertações da FE/UNICAMP e a literatura referente à análise epistemológica da pesquisa científica.

Este estudo está vinculado à pesquisa matricial de Sánchez Gamboa (1987), cujo objetivo geral consiste na análise epistemológica das teses defendidas nos cursos de doutorado em Educação do Estado de São Paulo durante o período entre 1971 a 1984, procurando identificar tendências teórico-metodológicas e contribuições na compreensão da problemática da educação brasileira.

A pesquisa matricial supõe que a compreensão de toda produção do conhecimento, implica abordar os níveis técnicos, metodológico, teórico, epistemológico (pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos). Pela abordagem destes níveis podemos apreender o lógico e o histórico, os nexos e as determinações da pesquisa.

Esta pesquisa, tendo como referência, a pesquisa de Sánchez Gamboa (1987) se pautou pelos seguintes objetivos:

1) Verificar as principais abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas doutorais elaboradas e defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA”, da FE/UNICAMP (1985 – 2002);

2) Analisar, através do “Esquema Paradigmático,” as implicações epistemológicas contidas nas abordagens metodológicas no que se refere aos critérios de validade científica; às formas de tratamento do objeto e às concepções de causalidade, de ciência, de homem, de história e de educação;

3) Analisar a trajetória histórica de criação e desenvolvimento do Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* da FE/UNICAMP e as influências deste processo nas tendências das teses defendidas no período de (1985 -2002).

Entendemos que pesquisa científica não é uma atividade individual, produto de um interesse pessoal, do pesquisador, ou como um dado abstrato, isolado da totalidade, mas como uma atividade socialmente condicionada, que tem o objetivo de encontrar respostas para questões que ainda não foram resolvidas pela ciência, isto é, sua finalidade é encontrar caminhos para solucionar problemas, relacionados à uma determinada área do conhecimento. É essa a acepção que encontramos na literatura especializada sobre o assunto.

Autores como Vieira Pinto (1969); Marconi e Lakatos (1982); Demo (1995); Gil (1991), apesar de se fundamentarem em diferentes vertentes epistemológicas, vêem a pesquisa científica como sendo uma atividade que busca empreender novos conhecimentos proporcionando conhecimento na respectiva área do saber que estão vinculados.

A pesquisa científica não é uma atividade neutra, movida por interesse imparcial do pesquisador. Ela é influenciada por um contexto social mais amplo (as condições sócio-políticas da sociedade), por contextos mais específicos (referentes à estrutura interna do curso ou instituição na qual é desenvolvida) e pelo próprio pesquisador com seus valores e crenças e conhecimento. (VIEIRA PINTO, 1969).

A pesquisa científica necessita ser constantemente avaliada, pois entendida como prática social condicionada, constituída entre homens concretos que estabelecem entre si relações sociais de produção é um ato político que deve estar comprometido com os interesses da sociedade, que de maneira indireta a financia. (VIEIRA PINTO, 1969).

Não podemos deixar de perceber que os novos conhecimentos, nascidos de pesquisas científicas, são condições necessárias e essenciais para o desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural de um país. Sem dúvida que a nação que tão somente se apropria de conhecimentos oriundos de outras nações, e complacentemente aceita esta condição, permanece subserviente às decisões políticas e econômicas das grandes potências. (VIEIRA PINTO, 1969).

Neste sentido, faz-se necessário a freqüente realização de avaliações a respeito do que vem sendo desenvolvido, em termos de produção científica, nas diversas áreas de conhecimento e, mais exatamente, nos Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*, por se caracterizarem

espaços privilegiados no sistema educacional brasileiro pelo o desenvolvimento da pesquisa científica. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987). Por isso mesmo são produtores de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de reflexão crítica, teórica e filosófica sobre o seu próprio conhecimento. Não aceitar essa importância contribui “[...] *para protelar o exame em profundidade do problema epistemológico, humano e social da pesquisa científica* [...]”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 04)

Os estudos que se propõem analisar a produção científica de um determinado campo do saber são denominados de investigação epistemológica, “pesquisa da pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987) e assumem singular importância, na medida em que a Epistemologia, enquanto área de estudo voltada a reflexão crítica dos processos de gênese, de desenvolvimento, de estruturação e de articulação da ciência, bem como a dos que permanecem atuais, pondo em desenvolvimento o andamento científico. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

As pesquisas consideradas com “investigação epistemológica” apreendem da Epistemologia elementos que tornam possível conhecer: a) os diversos pressupostos implícitos na pesquisa; b) os tipos de pesquisa desenvolvidas numa determinada área de conhecimento; c) suas tendências metodológicas; d) pressupostos filosóficos e ontológicos; e) concepções de ciência; como também, os condicionantes sócio-econômicos que determinam à pesquisa científica e aplicação de seus resultados. (SILVA, 1997). Isto é essencial para o desenvolvimento da ciência, pois além de desenvolver críticas como uma de suas funções fundamentais, conduz o processo do saber para novas conceituações teóricas, avaliações epistemológicas, superação de mitos e elaboração de novas metodologias. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

Sánchez Gamboa (1987) acentua que a finalidade destes estudos não está apenas em abordar os problemas gerais da tradição filosófica e da tradição científica, como também em servir de ponto de encontro entre as duas, o que só se torna possível quando se parte de uma prática concreta. Entretanto para falarmos da epistemologia da pesquisa em uma determinada área do conhecimento é necessário fazê-lo a partir da análise da prática dos estudos (teses) desenvolvidas no âmbito o Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA”.

Kopnin (1978) refletindo sobre a necessidade de desenvolver estudos sobre a produção científica, parte dos pressupostos que a humanidade deve aprender a conduzir as conquistas surgidas da revolução da ciência e tecnológica conforme os interesses e necessidades do próprio homem.

Conforme este autor os avanços advindos dos resultados da ciência ao mesmo tempo em que podem ser utilizados a favor do desenvolvimento da humanidade, também o são em detrimento do próprio homem.

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento segundo os interesses do homem. (KOPNIN, 1978, p. 19).

Esta contradição implica na realização de investigação contínua acerca dos processos da própria ciência. Tais estudos, enquanto conhecimento, têm suas particularidades específicas, relacionadas ao fato de que estão voltados para a aquisição de resultados antes desconhecidos pelo sujeito universal (KOPNIN, 1978).

Kopnin (1978) assegura que, para entender a essência do conhecimento é essencial percebê-lo como pesquisa, pois nesta se manifesta a característica particular do conhecimento humano: o movimento do pensamento no sentido de alcançar resultados efetivamente novos.

A construção da pesquisa científica, entendida como atividade de conhecimento que é realizado à base da interação do sujeito com o objeto. Esta relação na visão empirista dá ênfase ao objeto ou fato.

Do ponto de vista epistemológico as abordagens empíricas e positivistas privilegiam o objeto ou o fato, fazendo desaparecer o sujeito em prol do registro. Essas abordagens permanecem reduzidas à representação do primeiro sem permitir a interação do sujeito. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 41)

Diferentemente, as abordagens crítico-dialéticas, assim como as fenomenológicas, compartilham o princípio da contextualização. Neste sentido, estudando os ambientes, os contextos onde se desenvolve o fenômeno, essas abordagens podem ser consideradas críticas. Contudo, as abordagens dialéticas priorizam as categorias de temporalidade e historicidade, enquanto que as abordagens fenomenológicas, que para explicar o fenômeno destacam a categoria espaço. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Na fenomenologia é decisivo as categorias topos.

A situação dos fenômenos em seus contextos é tão importante que as mesmas concepções de tempo e história, que fazem parte da compreensão do ambiente onde o fenômeno tem sentido, se tornam parte do cenário ou “tópicos” de uma descrição mais ampla e compreensiva. Quando se pretende recuperar o contexto histórico, faz-se referência às circunstâncias temporais que rodeiam o fenômeno, o qual, como essência, permanece. Variam apenas as manifestações, suas figuras e seus ambientes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 115).

Esses pressupostos nos fazem deduzir que na abordagem fenomenológica se conservam a essência e as estruturas básicas dos fenômenos e que, as mudanças, têm a ver com novos tempos, os novos cenários e uma nova visão de fenômeno.

Na dialética os fenômenos são considerados em constante transformação, sendo determinado pela sua historicidade. *“Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. Neste sentido, as fases mais desenvolvidas são a chave*

para compreender as menos desenvolvidas e vice-versa [...].” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 115). Segundo o método da economia política, a forma de produção escravista é a chave para a compreensão da economia capitalista, e vice-versa, pois são formas diferentes de um processo de desenvolvimento, uma contendo elementos explicativos da outra. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

O mesmo autor prosseguindo nesta reflexão e completando estas relações afirma:

Para a dialética materialista todo o fenômeno deve ser entendido como parte de um processo histórico maior. No caso da educação, suas transformações estão relacionadas com as transformações culturais e sociais. Sua dinâmica depende das mudanças sociais. Essas mudanças são quantitativas e qualitativas, na medida em se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfose). Para poder compreender essas mudanças, necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 116).

Com esta perspectiva, procuramos no primeiro capítulo, apresentar um estudo sobre algumas considerações sobre as tendências da pesquisa educacional brasileira. Destacamos alguns autores que realizaram estudos procurando desvendar as tendências da pesquisa em educação no Brasil, bem como analisamos as vertentes epistemológicas e alguns elementos teóricos que possibilitam o entendimento e compreensão das tendências metodológicas na pesquisa em educação.

No segundo capítulo fizemos um breve histórico do Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP; um estudo da formação do Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA”.

No terceiro capítulo analisamos as implicações epistemológicas contidas nas abordagens metodológicas adotadas pelos autores, especificamente no que se refere aos critérios de validação científica, às formas de tratamento do objeto, às concepções de causalidade, de ciência, de homem, história, realidade e educação.

Nas considerações finais apresentamos algumas conclusões deste estudo retomando os aspectos fundamentais de análise e síntese na busca de oferecer subsídios para futuras discussões e reflexões sobre o alcance, o papel e o significado da pesquisa científica no âmbito da Educação.

CAPÍTULO I

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O DEBATE EPISTEMOLÓGICO.

Este capítulo apresenta aspectos referentes à pesquisa e o debate epistemológico e os elementos teóricos que fundamentam este estudo e está dividido em três partes: a primeira identifica marcos teóricos e tendências da pesquisa educacional no Brasil; a segunda refere-se à análise das vertentes epistemológicas e a terceira aponta o “Esquema Paradigmático” de Sánchez Gamboa (2007) (anexo 01) como instrumento de análise das produções científicas em Educação e a função epistemológica das categorias da dialética materialista no estudo da produção científica.

1.1. O contexto da produção da pesquisa em educação.

Pode-se situar a pesquisa educacional brasileira nos Programas de Pós-Graduação, sob a forma de mestrado e doutorado dentro de dois cenários: o primeiro compreende um período onde as pesquisas apresentam características européias de tendências positivistas; o segundo compreende um período de surgimento de pesquisas social com abordagens críticas de inspiração marxista.

A origem da Pós-Graduação no Brasil no nível de mestrado e doutorado no ensino superior data do ano de 1931 com a reforma de Francisco Campos (Decreto 19.815/31), possibilitando um doutoramento tipo europeu com defesa de tese nos campos do Direito, das Ciências Exatas e Naturais, dando bases jurídicas para que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - fundada em 1934 – organizasse o doutorado de acordo

com o modelo das universidades européias e com professores europeus. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 76)².

Conforme estudos realizados por Lima (2003, p. 122-1223) a construção da pesquisa educacional no Brasil vem trilhando seu caminho desde os anos de 1940, passando por sua institucionalização através dos pareceres 977/65 e 77/69 do CFE que regulamentaram a organização e funcionamento dos cursos de pós-graduação no País, entrando nos anos de 70 e 80 com debates e conflitos paradigmáticos, chegando aos anos 90 em sua diversificação temática.

O autor aponta que a produção da pesquisa educacional no Brasil pode ser dividida em cinco períodos básicos, sendo os três primeiros enumerados por Gouveia (1971), o quarto por Mello (1983) e o quinto por Megid Neto (1999).

O primeiro período abrange a partir dos anos 40 até a metade da década de 50, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) e é marcado pelo predomínio de temas psicopedagógicos ligados à psicologia e psicomетria, abrangendo estudos sobre a avaliação da aprendizagem, testes de inteligência e testes de aptidões e de escolaridade. O segundo período, iniciando-se em meados da década de 50 até meados da década de 60, tem como caracterização referencial temas na área de Sociologia da Educação que tratam da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade. O terceiro período tem seu início em 1964 e vai até 1970. Neste período ocorre o predomínio temático dos estudos de economia da educação e surgem estudos sobre a educação como investimento e como formação de recursos humanos. A partir de 1971 vem o quarto período que é caracterizado por Mello (1983) como o ressurgimento de temas psicopedagógicos, porém com a preocupação voltada para a técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, e programas) e o reaparecimento de estudos mais amplos com relação à política educacional no Brasil. O quinto é descrito por Megid Neto (1999) e é caracterizado com o fortalecimento dos temas psicopedagógicos, contudo ganhando destaque os estudos socioculturais, de gestão administrativa e de políticas educacionais, de metodologias de ensino, multimeios, novas tecnologias educacionais e paradigmas da pesquisa.

Lima (2003) aponta a predominância dos paradigmas positivistas e empírico-indutivo na década de 1970 e aponta os estudos denominados pós-positivistas, teórico-críticos e construtivistas ou naturalistas/construtivistas nas décadas de 1980 e 1990 e indica três fases meto-

² Para se obter mais conhecimento a respeito de dados históricos da pesquisa em educação no Brasil, sob o ponto de vista político e legal pode ser consultado SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**: Práxis, 1998. p.155. Disponível em: www.geocities.com/grupoepisteduc. p. 66 a 85.

dológicas da pesquisa educacional. A primeira que vai de 1940 a 1970 tem como predominância os métodos quantitativos estatísticos e empírico-indutivos, pesquisas experimentais. A segunda fase surge no final da década de 1970, com o surgimento de estudos descritivos da realidade, com estudos de caso, etnografia, estudos fenomenológico, pesquisa-ação e pesquisa participante. A terceira fase ocorre em meados da década de 1980 com a eclosão de debates entre as abordagens quantitativas e qualitativas.

É na década de 1970 que a concepção marxista começa a ocupar espaço nas pesquisas educacionais desenvolvidas nos programas de pós-graduação das faculdades de educação do País. Com relação a estas concepções, Praxedes (2002) em estudos sobre a recepção do pensamento marxista no Brasil aponta que “*tal relevância pode ser verificada na quantidade de teses, dissertações, artigos e livros cuja modalidade de reflexão teórica empregada pelos autores tem como matriz assumida a obra do pensador alemão Karl Marx e de vários de seus continuadores, [...]*”. (PRAXEDES, 2002, p. 03)

Nos anos de 1970, com a criação e consolidação dos cursos de Pós-Graduação há um crescimento da produção de conhecimento na área da educação surgindo, com isto, a preocupação com a qualidade. Segundo Fávero e Campos (1994) Com a expansão desses programas, sobretudo após a Reforma Universitária de 1968, a produção de estudos e pesquisas na área aumentou em escala e abrangência, concentrando-se, em grande parte, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos diversos cursos”. (FÁVERO E CAMPOS, 1994, p. 06)

A proliferação de pesquisas na área das ciências da educação tem despertado o interesse de pesquisadores, em analisar essas produções. “A pesquisa sobre a pesquisa educacional é um novo tipo de estudo que surge ante a necessidade de analisar a proliferação de pesquisas na área das ciências da educação”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 43).

A pesquisa sobre a pesquisa passa a ser uma indagação sobre a qualidade e uma contribuição para o planejamento adequado de novas pesquisas. Para Vielle (1981), a "pesquisa da pesquisa" é uma atitude deliberada e sistemática que busca refletir sobre a prática da pesquisa em educação. Tais pesquisas indagam sobre o tipo de pesquisa que está se realizando, sua qualidade, sua utilização, onde é realizada, em que condições, o tipo de conteúdos que desenvolvem temas escolhidos, sua relação com as exigências e necessidades regionais e nacionais, sua contribuição para a construção de novas teorias e para o desenvolvimento de novas pesquisas e como são utilizados seus resultados.

Este crescimento quantitativo das produções referentes a dissertações e teses de doutorado na área educacional³, “a complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, o significativo aumento da massa crítica nos centros de pesquisa” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 23), justificam a pesquisa a respeito das abordagens metodológicas utilizadas nas teses aprovadas no curso de doutorado e na necessidade de propiciar a identificação de dificuldades de ordem teórico–metodológicas e limitações advindas da variedade de critérios de cientificidade e da multiplicidade de enfoques, de modismo, “*ecletismo metodológico*”⁴ (FRIGOTTO, 2001, p. 73) e reducionismo tecnicista que venham comprometer o rigor científico e a qualidade da pesquisa.

Autores como: Gouveia (1976); Gatti (1983); Mello (1983); Feldens (1983); Warde (1990); Velloso (1992); Sánchez Gamboa (1982 e 1987); Alves-Mazzotti (2001); Lima (2002) e Paraíso (2004) realizaram estudos sistemáticos dessa produção⁵; procurando desvendar as tendências da pesquisa em educação no Brasil. Destacamos as referências que expressam a preocupação com as tendências e sugerem a necessidade de "assinalar as tendências metodológicas porque se norteiam as pesquisas na área considerada - a pesquisa educacional no Brasil - bem como indicar marcos teóricos que implicitamente ou explicitamente as inspiram" (GOUVEIA, 1975, p.140).

Gatti (1983) em seu estudo sobre os Cursos de Pós-Graduação em Educação, detecta que "é amplo o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções paradigmáticas, temáticas e metodológicas da pesquisa educacional". (GATTI, 1983, p. 05).

³ De 1985 a 2002, período estipulado para a referida investigação, a FE/UNICAMP conta com 506 teses de doutorado catalogadas. Catálogo de produções da Faculdade de Educação da Unicamp, Teses de doutorado – 1984/2004, vol I e vol. II.

⁴ SÁNCHEZ GAMBOA (1987, p. 77) identifica como “*armadilha do ecletismo*” e esclarece: “Ante o caráter multiparadigmático da pesquisa educacional e as discussões e debates sobre suas tendências, é possível encontrar propostas que sugerem a saída para o “impasse” procurando uma justaposição dos enfoques conflitantes, ou uma combinação que tome de bom em cada um, arranjanado, assim uma “síntese de posições diferentes em um todo coerente, intercomplementar, compreensivo” [...]. Mas essa postura de ecletismo metodológico pressupõe o mito da imparcialidade do pesquisador e da neutralidade científica; pressuposto que está sendo hoje muito contestado nas ciências humanas e sociais, onde o pesquisador dificilmente pode colocar-se como observador neutro, ... e desvinculado dos fenômenos sociais e humanos que pesquisa”.

⁵ Entre esses autores destacamos os seguintes: ALMEIDA, R. **Avaliação das Teses de Mestrado na Área de Educação no Estado do Rio de Janeiro**, Dissertação de Mestrado, FE UFRJ, 1972; ETGES, N., Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, in **Educação e Realidade**, 6(1), 45-60, 1981; CASTRO, C.L., **Os Mestrados em Educação na Guanabara**, UFF, Niterói, 1975; CASTRO, C.L., Eficácia, eficiência e efetividade dos cursos de Mestrado em Educação no país, in **Forum Educacional**, 1(1), 111-42, 1977; DI DIO, R.A., A Pesquisa Educacional no Brasil, in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 136, 518-26, 1976; CLOSS, I.G., Mestrado em Educação no Brasil, in **Cadernos de Pesquisa**, 27, 41-57, 1978; CASTRO, A.D., Ensino de Matemática e Ciências, Produção e Comunicação de Pesquisas, in **Educação e Matemática**, 1, 66-72, 1978; GOERGEN, P., Pesquisa em Educação, sua Função Crítica, in **Educação e Sociedade**, 9, 65-96, 1981. Na

Mello (1983) também denuncia a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica que mediarão o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam os temas e os enfoques de nossa pesquisa educacional. Como forma de superação da inconseqüência que diz respeito à "pressupostos teóricos metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais às vezes nem mesmo o pesquisador tem consciência" (MELLO, 1983, p. 69). O autor apresenta um questionamento a respeito de quais concepções de educação inspiram nossa prática de pesquisa, o que implica entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas. Nesta mesma perspectiva Alves-Mazzotti (2001, p. 39) analisando as deficiências apontadas nas pesquisas produzidas em educação constata uma pobreza teórico-metodológica na abordagem das teses e a adoção acrítica de modismo na seleção de quadros teórico-metodológicos.

Feldens (1983) reconhece na pesquisa educacional o caráter multiparadigmático que a especifica e que tem gerado ultimamente inúmeros encontros, painéis, seminários etc., para "analisar as orientações convergentes e divergentes inerentes às variações das abordagens metodológicas". (FELDENS, 1983, p. 52).

Warde (1990) preocupada com a avaliação qualitativa da produção discente dos Cursos de Pós-Graduação confirma a hipótese levantada por Cunha (1979) sobre as dissertações produzidas, as quais, na sua grande maioria, não são produtos de pesquisa. Os temas abordados poderiam ser socialmente relevantes, mas os temas por mais específicos e relevantes que sejam não fazem o objeto da pesquisa. "O problema é que o tema não faz o objeto da investigação; quem constrói o objeto é o método" (WARDE, 1990, p.73).

Nesse sentido, chama-se a atenção sobre "o crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento e a ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação" (WARDE, 1990, p. 73).

Esses problemas apontados nas dissertações de mestrado no período de 1983 a 1987 poderiam ser ampliados nas teses de doutorado. A avaliação realizada pela mesma autora sobre a produção discente (1982-1991) confirma "fato das teses de doutorado repetirem quase que 'pari passu' os vícios e as virtudes das dissertações de mestrado" (WARDE, 1993, p. 72).

Velloso (1992, p. 05) identificando as principais tendências nas abordagens adotadas pela pesquisa educacional na América Latina trata sobre os enfoques teórico-metodológicos da pesquisa educacional nos anos 1960 e 1970 e sobre a evolução das abordagens predominantes dos anos 1980 que parecem prevalecer atualmente.

bibliografia indicamos também as análises feitas por Gatti e Warde sobre a produção dos Cursos de Pós-graduação em Educação.

Com o objetivo de analisar a problemática epistemológica da produção das pesquisas em educação Sánchez Gamboa (1982 e 1987) desenvolve estudos específicos nesta área.

No primeiro estudo Sánchez Gamboa (1982) analisou as abordagens metodológicas utilizadas nas 75 dissertações aprovadas no programa de pós-graduação em nível de mestrado na Universidade de Brasília entre 1976 a 1981. “As 75 dissertações da UnB foram tipificadas inicialmente segundo as abordagens metodológicas, como funcionalistas (32%), positivistas (18,7%), sistêmicas (18%) empiristas (12%), estruturalistas (12%) e dialéticas (6,7%)” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 91-92). Utilizando o “Esquema Paradigmático”⁶ foram constatados e interpretados

Os principais pressupostos gnosiológicos, epistemológicos, e ontológicos de cada uma das abordagens encontradas; como cada uma delas tem explícita ou implicitamente uma maneira de relacionar o sujeito e o objeto no processo de conhecimento, tem uma concepção de ciência, de causalidade, dos requisitos da prova científica, de história, de homem e de visão de realidade, [...] pudemos constatar, que na prática concreta, os métodos, embora estes apresentem variações, nuances e matizes específicos, um grupo deles (empiristas, positivistas, funcionalistas e sistêmicas) tem pressupostos epistemológicos e ontológicos semelhantes; de igual forma constatamos, que a partir dos pressupostos se diferenciam substancialmente os paradigmas positivistas (em geral), estruturalistas e dialéticos; todos eles, utilizando os mesmos elementos paradigmáticos, têm uma diferente forma de organizar e conceber esses elementos dentro de uma visão de totalidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 92)

Na segunda pesquisa Sánchez Gamboa (1987) dedicou-se ao estudo das estruturas internas das pesquisas dos Programas de Pós-graduação de universidades do Estado de São Paulo, (1971-1984), tendo como objetivo desvendar suas características epistemológicas e estabelecer sua articulação com as condições históricas de sua produção, surgimento e evolução, tomando como universo de análise 502 dissertações e teses produzidas nos cursos destes Programas de Pós-Graduação⁷.

Os resultados deste estudo foram apresentados como tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP em dezembro de 1987, sob o título de “Epistemologia da Pesquisa em Educação”. Esta tese constitui o ponto de partida para nossa pesquisa⁸.

⁶ Ver SÁNCHEZ GAMBOA: **Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional**: um estudo sobre as Dissertações do Mestrado em Educação da UnB, 1976-1982, p.10; e, **Epistemologia da Pesquisa e Educação**, Campinas, UNICAMP, FE, Tese de Doutorado, 1987, p. 28-29; e, **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador, Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Editorial Magisterio, 1998, p. 48-49.

⁷ Esses cursos de pós-graduação correspondem às universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Metodista de Piracicaba (unimep), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

⁸ Como resultado dessas pesquisas SÁNCHEZ GAMBOA tem as seguintes publicações:

- "A Pesquisa Educacional na Pós-Graduação da UNICAMP: das críticas às Propostas da Ação", 1984, mim., 19 páginas, resumo publicado nos **Anais da III Conferência Brasileira de Educação - Painéis**, São Paulo: Cortez, 1984.

- "Questões Epistemológicas da Pesquisa em Educação: dos Vieses e Ismos aos Paradigmas Científicos" In **Reflexão**, PUCCAMP, Campinas, XII (37), 1987, 84 - 97.

Lima, (2003) realiza um estudo de investigação a respeito de quais tendências paradigmáticas seriam hegemônicas no campo da educação, considerando-se os enfoques quantitativos, qualitativos, dialéticos e o emergente paradigma da complexidade presentes nas pesquisas em educação do programa de pós-graduação em educação da UNICAMP⁹.

Paraíso (2004) traçando uma espécie de esboço de um mapa do campo dos estudos pós-críticos no Brasil, discute as principais temáticas exploradas no campo educacional brasileiro e apresenta os efeitos das “teorias pós-críticas em educação” sobre a pesquisa educacional brasileira.

Os problemas e questões pertinentes à pesquisa educacional indicam a importância dos estudos epistemológicos sobre a produção da pesquisa. Os estudos consistem em utilizar elementos da epistemologia que contribuam para o conhecimento dos pressupostos científicos implícitos na pesquisa.

1. 2. Os estudos epistemológicos

Um estudo epistemológico significa “um estudo dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e seu alcance e seu objetivo”. (LALANDE, apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 22).

Sendo a epistemologia essencialmente um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica, o seu valor e a sua objetividade, possui elementos que, aplicados à pesquisa científica favorece a análise dessas produções e dá subsídios para o aprimoramento da pesquisa. Uma tendência que está ganhando maior espaço na pesquisa educacional é o estudo da problemática da pesquisa em ciências sociais e educação, a partir da lógica e da epistemologia da produção científica.

- "A Dialética na pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In Fazenda. **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 91 - 115.

- La formación del Investigador en Educación y las Tendencias Epistemológicas, in **Revista Física e Cultura**, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, vol 1, n.2, jul de 1990, pp. 71-88.

- "La Historicidad del Objeto en la Investigación Educativa: Un nuevo Objeto para la Historiografía" in **Resúmenes, I_Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992, p. 53.

- "As concepções de tempo e a questão da historicidade do objeto na pesquisa em ciências sociais" in **Coletânea, I Encontro da História da Educação Física e do Esporte**, FEF, UNICAMP, 1993, pp. 128-135.

- Organizador e Co-autoria com Santos Filho, Camilo **Pesquisa educacional: qualidade-quantidade**, São Paulo: Cortez, 1995 Col. Questões da nossa Época Nº 42.

- **Fundamentos para la investigación educativa**: pressupostos epistemológicos que orientan al investigador. Santa fé de Bogotá: Magistério, 2001, pp. 01-138 e outras.

⁹ A pesquisa analisou 97 documentos entre dissertações e teses de doutorado no período de 1985 a 1998.

A investigação epistemológica assume um papel preponderante na pesquisa educacional, pois permite a identificação de problemas, direcionamento dos caminhos a serem seguidos. Nessa perspectiva a investigação epistemológica se impõe como importante campo de pesquisa.

Entendemos que um estudo epistemológico sobre produção científica em educação, especialmente daquela que se desenvolve no âmbito da Pós-Graduação *stricto-sensu*, requer a explicitação sobre o significado e origem da epistemologia e de alguns elementos teóricos que possibilitam a leitura, a análise e a compreensão do nosso objeto.

O termo “epistemologia”, do antigo grego significa *episteme* (conhecimento, ciência) + *logos* (discurso, teoria, tratado, estudo de) aparece em 1886, como neologismo, nos dicionários franceses, no suplemento do Larousse Ilustrado e no vocabulário de Filosofia de Filosofia de Lalande, termo construído a partir da obra de Bernardo Bolzano, *Wissenschaftslehre*. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 08.).

Para Sánchez Gamboa (1987, 01), o termo “epistemologia”, que literalmente significa Teoria da ciência (*Winssenschaftstheorie*), carrega uma definição já comprometida com a tradição positivista,¹⁰ na medida em que conota a redução da Teoria do Conhecimento (*Erkenntnistheorie*) à Teoria do Conhecimento científico.

Embora a origem da palavra “epistemologia” e seu significado seja novo, não se pode duvidar que a Filosofia comporta, desde a sua origem, uma concepção a respeito do conhecimento. No *Teeteto* Platão já apresenta, em sentido lato, uma teoria da ciência. Porém somente a partir do século XVIII, o termo ciência aparece com um sentido mais restrito e preciso.

Por muito tempo a ciência não se distinguia da Filosofia, a ciência moderna, com seu ideal de medida e verificação e seus métodos, ainda não havia nascido, e a Filosofia designava o conjunto do saber. A respeito disso, Aristóteles declarava: “Concebemos o filósofo, primeiro que tudo, como possuindo a totalidade do saber, na medida do possível”¹¹.

No século XVII a palavra filosofia é entendida como sinônimo de “ciência física”. A obra fundamental em que Newton expõe sua mecânica intitulava-se “Princípios matemáticos de filosofia natural”. Descartes em seus escritos “Princípios de Filosofia” declarava que “toda a filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco a física e os três ramos principais a mecânica, a medicina e a moral”. (HUISMAN, VERGEZ, 1983, p.155).

¹⁰ A ótica positivista admite um único método científico, aquele que segue o estatuto da “ciência positiva”, os processos empírico-analíticos e as regras do discurso hipotético-dedutivo.

¹¹ Cfr. HUISMAN, Denis, VERGEZ, André 1983, p. 155.

Blanché (1975) acentua que somente no século XVII com o impulso decisivo dado por Galileu, a nova ciência continua insuficientemente desligada da filosofia. Em Newton e Descartes, a filosofia surge com a designação de *Princípios da filosofia*.¹² Inversamente a palavra ciência (Wissenschaft) em alemão conservou um sentido mais lato tendendo a confundir-la com o termo filosofia.

Entre os muitos apontamentos de interesse para a Epistemologia tais como o “Novum Organum”, a “Grande instauração das ciências” de Bacon, o “Discurso do método” de Descartes, a “Reforma do entendimento” de Spinoza, a “Pesquisa da Verdade” de Malebranche, a que mais vem a se configurar como Epistemologia está no livro IV do “Ensaio sobre entendimento humano” de Locke e, principalmente com a resposta dada por Leibniz nos “Novos ensaios”. O Discurso preliminar à “Enciclopédia” de d’Alembert do século XVII é que mais representa o que virá a ser a Epistemologia.

São os escritos do início do século XIX tais como: o segundo volume da “Filosofia do espírito humano” (1814) de Dugald Stewart, o “Curso de Filosofia positiva” (a partir de 1826) de Aguste Comte e o “Discurso preliminar ao estudo de Filosofia natural” (1830) de John Herschel que podem ser considerados precursores da Epistemologia. Contudo são as obras de Bernardo Bolzano a “Wissenschaftslehre” (1837), relativa às ciências formais lógicas e a “Philosophy of the inductive sciences” (1840) de William Whewell que podem ser consideradas precursoras da Epistemologia. A expressão Wissenschaftslehre, título da obra de Bolzano, significa literalmente Teoria da Ciência e distingue do termo Erkenntnistheorie que significa Teoria do Conhecimento. (BLANCHÉ, 1975, p. 09-12)

Em Bolzano, mesmo se a segunda metade da sua obra abrange um campo muito mais lato, a palavra Wissenschaftslehre é entendida em princípio, aquele em que Wissenschaft designa propriamente o conhecimento científico, com exclusão de qualquer outra forma de possível de conhecimento. O seu estudo diz nomeadamente respeito, com muita minúcia e uma grande preocupação de rigor, a noções fundamentais da lógica como as de analiticidade e de derivabilidade. (BLANCHÉ, 1975, p.12).

Para Bunge (1980, p. 05) “a epistemologia ou Filosofia das ciências, é o ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto e conhecimento científico”. Para o autor esta não merecerá o apoio da sociedade se não for constituída para um enriquecimento significativo da Filosofia e não for útil à ciência e que a epistemologia somente será útil e necessária se satisfazer as seguintes condições:

¹² Até o final do século XIX a expressão *natural philosoph* continuará a designar em inglês a física.

1. Referir-se à ciência propriamente dita não à imagem pueril e às vezes até caricata tomada de livros-textos elementares;

2. Ocupar-se de problemas filosóficos que se apresentam de fato no curso da investigação científica ou na reflexão sobre os problemas, métodos e teorias da ciência, em vez de pequenos problemas artificiais ou fantasmas;

3. Propor soluções claras para tais problemas, em particular soluções consistentes em teorias rigorosas e inteligíveis, bem como adequadas à realidade da investigação científica, em lugar de teorias confusas ou inadequadas à experiência científica;

4. Ser capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência, a investigação profunda da superficial, a procura da verdade da procura do pão de cada dia;

5. Ser capaz de criticar programas e mesmo resultados errôneos, assim como sugerir novos enfoques promissores. (BUNGE, 1980, p. 12 – 13).

Neste sentido, Bunge (1980, p. 17), concebe a epistemologia intrinsecamente associada à Filosofia, pois para ele, no estudo dos problemas lógicos, semânticos, gnosiológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos e estéticos, é ela que propiciará os instrumentos necessários à reflexão e à crítica propriamente dita.

Segundo o mesmo autor, o epistemólogo ligado à ciência, tendo como suporte as ferramentas formais da Filosofia contemporânea pode dar inúmeras contribuições dos seguintes tipos:

1. Trazer à tona os pressupostos filosóficos (em particular semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos ou resultados de investigações científicas da atualidade;

2. Elucidar e sistematizar conceitos filosóficos empregados em diversas ciências, tais como os de objeto físico, sistema químico, sistema social, tempo, causalidade, acaso, prova, confirmação e explicação;

3. Ajudar a resolver problemas científico-filosóficos, tais como o de saber se a vida se distingue pela teleonomia e a *psiquê* pela inespacialidade;

4. Reconstruir teorias científicas de maneira axiomática, aproveitando a ocasião para pôr a descoberto seus pressupostos filosóficos;

5. Participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência pura e aplicada, ajudando a esclarecer as idéias a respeito, inclusive a elaborar políticas culturais;

6. Servir de modelo a outros ramos da filosofia - em particular à ontologia e à ética – que poderiam beneficiar-se de um contato mais estreito com as técnicas e com as ciências.

Lima (2003, p. 103) esclarece que desde o final do século XIX e início do século XX, muitos entendiam a “epistemologia” e “gnosiologia” como sinônimos, ambas significando

teoria do conhecimento. Porém, com o passar do tempo, como o termo “gnosologia” foi muito utilizado por correntes filosóficas de orientação escolástica, passou a ser utilizado em sentido geral de teoria do conhecimento sem haver uma preocupação na especificação de que tipo de conhecimentos se tratava. O termo “epistemologia” ganhou a aceção de teoria do conhecimento científico, utilizado tanto para compreender as ciências, como para estudar seus principais problemas e implicações. Por isso tornou-se muito mais difundido e aceito na literatura científica.

A epistemologia também é qualificada de “metaciência”, assim sendo leva de certa maneira a entender que uma ciência da ciência é possível, porém sem determinar uma compreensão absoluta da ciência, mas que certo saber ligado à produção científica torna-se possível a partir da reflexão epistemológica submetendo a noção de ciência a um estudo crítico. Considerando desta forma, a reflexão epistemológica se impõe como reflexão dos próprios pesquisadores sobre os instrumentos de conhecimento dos quais suas ciências dispõem reflexão com vistas a superar as crises¹³. (BRUYNE, s/d p. 40 - 42).

A Teoria da Ciência como metaciência determina propriamente o conhecimento científico com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento. A partir dessa exclusão a relação entre Teoria do Conhecimento e a Epistemologia – entendida como Teoria da Ciência – que, em princípio, é de uma relação entre gênero e espécie, deixa de ter sentido, porquanto a Epistemologia, limitada a uma forma única de conhecimento (o conhecimento científico), anula essa distinção, pois ela desaparece quando o gênero se encontra reduzido a uma espécie. (SÁNCHEZ GAMBOA 1987, p. 02).

O estudo sobre os problemas epistemológicos da pesquisa científica tem tomado diversas direções, especialmente a partir do Círculo de Viena¹⁴ com um grupo de pesquisadores que se ocupam profissionalmente dessas questões. Estes filósofos organizaram um movimento de investigação que buscava nas ciências a base de fundamentação de conhecimentos verdadeiros.

Tal grupo constatou que o conhecimento científico é verdadeiro na medida em que se relaciona em alguma dimensão à experiência. Porém, estes filósofos compreendiam que não se pode abandonar a lógica e a matemática, com o avanço que estas obtiveram na virada do século; ambas auxiliam de maneira determinante a busca e determinação das condições nas quais os conhecimentos se processam.

¹³ Os grandes problemas epistemológicos nascem a partir de crises nas ciências. (BRUYNE, p. 42).

¹⁴ O grupo conhecido sob o nome de “Círculo de Viena”, constituía-se de filósofos e cientistas que se reuniam informalmente a cada semana em Viena em torno de Moritz Schlick. O grupo formado pelos proeminentes membros: Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waissan, Hans Hahn fundaram uma das mais influentes correntes filosóficas e epistemológicas de nosso tempo que ficou conhecido como o “Empirismo lógico” (identificado também como Positivismo Lógico ou Neopositivismo). O grupo se reunia frequentemente entre 1922 e finais de 1936, quando foi dissolvido. (COTRIM, Gilberto, 2000, p. 248).

Assim, a este pensamento, que procura na experiência o valor de verdade último de suas proposições, auxiliado pelas regras da lógica e dos procedimentos matemáticos, denominou-se positivismo lógico, ou empirismo lógico, identificado também como Neopositivismo.

Carnap (1980), membro deste grupo, influi de maneira determinante na propagação do empirismo lógico e sua posterior difusão por várias correntes filosóficas contemporâneas. Igualmente decisiva é a contribuição deste pensador ao âmbito da lógica; é possível considerar ter sido ele o reformador das bases da lógica indutiva, reestruturando-a a partir das noções de confirmabilidade e de probabilidade. Assim Carnap resgata a lógica indutiva. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987)

Neste cenário de discussões surge Popper como um dos principais críticos ao neopositivismo. Critica principalmente a incapacidade do empirismo tradicional, em específico do empirismo lógico para apresentar uma visão adequada da ciência e seu método.

A Epistemologia de Popper é denominada de "Racionalismo Crítico". Esta designação identifica um indício da sua rejeição do empirismo clássico e do observacionismo-indutivista da ciência, que disso resulta. Popper parte da lógica dedutiva (DEMO, 1995).

Porém Popper (1974), embora não se considera como um positivista se aproxime mais desta via do que da tradição metafísica ou dedutiva (LAMAR, 1998, p. 33).

Diríamos que é positivista, até mesmo típico, porque dispõe a produção científica no plano da lógica apenas. Sua crítica – exuberante por certo, provocativa, inquieta – é do método, não da realidade. Não produziu neste sentido teoria crítica e, na verdade foi um dos interlocutores adversários mais persistentes da Escola de Frankfurt. Tem certamente a capacidade comprobatória da ciência de restringir a objetividade a algo apenas intersubjetivo de propor uma teoria que deveria ser – coerência – também falsificável”. (DEMO, 1995, p. 160)“.

Quanto a isto Kuhn (1975) apresenta uma oposição tanto ao indutivismo pregado pelo empirismo lógico quanto com a refutabilidade poperiana e apresenta sua tese em sua obra “A estrutura das revoluções Científicas”.

Carvalho (1988, p. 90) afirma que para Kuhn, “nem o empirismo lógico nem a teoria de Popper são capazes de oferecer uma compreensão do fenômeno histórico, só pode ser adequadamente apreendida por uma teoria que leve em conta sua dimensão histórica”.

Para Kuhn (1975) a ciência não é acumulativa, sua evolução se deve às “revoluções científicas”. A epistemologia proposta por Kuhn, é reconstruída a partir de alguns conceitos principais de sua teoria: paradigma, ciência normal, revolução científica, incomensurabilidade. O modelo kuhniano encara o desenvolvimento científico como uma seqüência de períodos de ciência normal, nos quais a comunidade científica adere a um paradigma.

Estes períodos, por sua vez, são interrompidos por revoluções científicas, marcadas por crises/anomalias no paradigma dominante, culminando com sua ruptura. Uma crise é resolvida quando surge um paradigma inteiramente novo que atrai adesão de um número crescente de cientistas até que eventualmente o paradigma original, problemático, é abandonado. Ao comparar o antigo e o novo paradigma, Kuhn defende a tese da incomensurabilidade. Algumas implicações de suas idéias para o ensino de Ciências são também discutidas¹⁵ (KUHN, 1975).

Outros autores também rompem com o conceito tradicional de epistemologia, entre eles destacamos: Gaston Bachelard, Jean Piaget e Jürgen Habermas pela sua relevância e influência epistemológica no caminho da construção da investigação científica.

Bachelard (1983) foi um dos primeiros filósofos contemporâneo a tecer críticas acerca da concepção tradicional da ciência, sobre a visão empírico-indutivista.

Melo (2005) afirma que para Bachelard, o conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras, o conhecimento empírico é causa de muitos erros, e a constante retificação destes erros é indispensável à formação do espírito científico. Bachelard considera o contexto histórico no estudo da evolução do pensamento científico e que a cultura contemporânea necessita de novas bases filosóficas, à medida que rompe com o conhecimento comum transformando sua pesquisa em um objeto construído. (MELO, 2005, p. 45 – 52). Nesta perspectiva

Bachelard, ao contrário do empirismo lógico que pretende uma separação entre a ciência e a Filosofia, propõe o caminho da reflexão sobre as Filosofias implícitas nas práticas explícitas dos cientistas. Isto é, “dar às ciências a Filosofia que elas merecem” e coloca como função essencial da Filosofia a construção de uma epistemologia aberta que vise a produção dos conhecimentos científicos sob todos os seus aspectos, lógico, ideológico, histórico etc. Para Bachelard as ciências nascem em circunstâncias históricas bem determinadas. Essa epistemologia que propõe deve interrogar as relações entre ciência e sociedade, entre as ciências e as diversas instituições científicas, bem como as relações entre as diversas ciências entre si e deve superar a doutrina positivista das verdades dos enunciados- Teoria pura – pretendida pelos enunciados das ciências experimentais e tida como verdade clara, universal e imutável. A ciência, para Bachelard, não é representação, mas ato. Não é contemplando mas construindo, criando, produzindo, retificando que o espírito chega à verdade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 03-04).

A epistemologia de Piaget conforme Sánchez Gamboa (1987) marca uma importante vertente epistemológica contemporânea. Muitos estudos e reflexões no campo da educação tem sido fundamentado na epistemologia genética derivada desse autor.

¹⁵ Estudos mais aprofundados sobre a epistemologia Kuhniana podem ser buscadas nos autores como: Carvalho, (1988, p. 79-93); Gementes (1996); Lamar (1998).

Piaget (1973) define a Epistemologia como sendo o estudo dos conhecimentos válidos, estudo da constituição dos conhecimentos válidos e estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimentos mais abrangentes.

Para Piaget Epistemologia e Teoria do Conhecimento são sinônimos, ou seja, a Epistemologia genética, tratado da história da ciência ou da psicologia da criança, conduz sempre à Teoria do Conhecimento, já que pressupõe percorrer os estágios para se chegar ao conhecimento científico.

Piaget defende a necessidade de se refletir sobre a ciência de modo objetivo, com critérios, permitindo um controle “intersubjetivo”. Assim, apesar de se diferenciar da visão positivista que se coloca contra todo tipo de especulação e condena toda Filosofia, prendendo-se exclusivamente aos fatos observáveis, opõe-se, por outro lado, a toda especulação que não seja capaz de fornecer instrumentos de controle e de verificação.

Através de sua epistemologia genética, Piaget tenta superar o positivismo em todas as suas formas, mas segundo Japiassu (1975) ela se apresenta como um prolongamento da tradição positivista que tenta inaugurar uma ciência da ciência sem influência filosófica. Porém, para o autor “o simples fato de se justificar a utilidade pedagógica de uma ‘epistemologia científica’ e de procurar-se definir seu estatuto científico, já é uma atividade filosófica” (JAPIASSU, 1986, p. 58)

Dentre as diversas tentativas de críticas dirigidas ao positivismo a Escola de Frankfurt, relacionando-se com o marxismo, apresenta as mais contundentes críticas ao positivismo (TRIVIÑOS, 1987, p. 40). Dentre os representantes desta escola Habermas é o maior crítico do irracionalismo da filosofia apregoada pelo positivismo.

Habermas (1982) procurando investigar a origem do positivismo, mostra passo a passo a redução de forma progressiva da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência.

Habermas analisa em forma mais aprofundada a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência. Nas suas pesquisas sobre a reconstrução da gênese do positivismo (Conhecimento e Interesse), Habermas pretende detectar ao longo das etapas teóricas daquela redução, os rastros perdidos de uma reflexão sobre as ciências que esqueceu seu entrelaçamento com o processo histórico da sociedade. Essas etapas passam pelo conceito normativo de ciência e de sujeito e pela distinção abstrata entre razão teórica e razão prática, proposta por Kant (Habermas, 1982, pp. 25-27), passam também, pela crítica de Hegel a Kant (pp. 28-43) e pela crítica de Marx a Hegel (pp. 43-60). O esquecimento desse entrelaçamento entre a reflexão sobre as ciências e o processo de desenvolvimento do gênero humano foi a base para a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência e para a posterior formulação desta como mera metodologia da pesquisa científica (Popper). Habermas propõe, para superar esse reducionismo, duas teses programáticas: A Teoria do Conhecimento como Teoria da Sociedade e da Evolução e a Teoria Dialética da Sociedade como reintrodução dos fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 05).

Essas teses determinam as bases para uma reconstrução das relações entre Filosofia e Ciência. A partir delas, tornou-se possível, reconquistar e avaliar as dimensões da Teoria do Conhecimento escamoteadas pela concepção positivista, tendo como objetivo devolver às Ciências a condição de auto-reflexão a possibilidade de sua inserção na totalidade social.

Habermas (1982) procura reintroduzir os fundamentos epistemológicos do materialismo histórico na reflexão sobre a ciência. O entendimento do conhecimento como um processo, como uma produção humana mediatizada pelo desenvolvimento histórico da sociedade, implica em considerar que as condições históricas dessa produção sejam fundamentais para a compreensão da produção científica.

A relação entre a Filosofia e a Ciência se reconstrói "crítica e reflexivamente" na epistemologia dialética, entendida esta, como o estudo sistemático que encontra na Filosofia Materialista seus princípios e na produção científica seu objeto. A epistemologia dialética, além de restaurar as relações entre a Filosofia e a Ciência, tem como objetivo resgatar o primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano. Conhecimento que, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, P. 07).

Neste sentido, a Epistemologia torna-se Teoria do Conhecimento e a dialética materialista apresenta-se como um método fundamental da epistemologia moderna. A dialética materialista entendida como uma epistemologia ou teoria crítica do conhecimento apresenta subsídios importantes para a análise e compreensão da produção científica, num contexto mais amplo.

A epistemologia dialética torna-se crítica do conhecimento na medida em que utiliza as categorias da dialética materialista como instrumental crítico-reflexivo, para estudar os processos da produção científica, entendidos com processo de conhecimento humano.

1.3. As análises epistemológicas da produção científica.

A análise epistemológica das pesquisas produzidas no contexto do programa de pós-graduação (teses desenvolvidas no grupo de pesquisa "Paidéia") têm os seus antecedentes nos trabalhos realizados por Sánchez Gamboa (1982 e 1987) na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Levando em conta a necessidade de compreensão da produção de pesquisas em educação e tendo como ponto de referência o estudo desenvolvido por Sánchez Gamboa (1987), que abrangeu a produção da pesquisa em educação até 1984 podemos continuar o estudo dessa produ-

ção analisando as teses produzidas no doutorado da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desenvolvidas dentro da Área de Filosofia e História da Educação, especificamente as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação “PAIDÉIA”, a partir de 1985 até final de 2002.

Desta forma optamos pelas seguintes questões:

1) Quais abordagens metodológicas foram utilizadas nas teses aprovadas no Curso de doutorado, da FE/UNICAMP, no grupo “PAIDÉIA”?

2) Quais as variações, especificações, determinações e tendências dessas pesquisas e quais as implicações epistemológicas, principalmente os critérios de cientificidade, as concepções de causalidade e de explicação científica nos quais se fundamentam ou justificam as pesquisas?

3) Quais as formas de tratamento ou de construção do objeto, as concepções de sujeito e objeto que fundamentam as pesquisas (questões gnosiológicas) e a relação dessas concepções com outras categorias de caráter ontológico como as noções de homem, educação, história, e realidade, estão implícitas nas pesquisas?

As respostas às questões foram elaboradas a partir de quatro fontes selecionadas considerando, a necessidade de obter as seguintes informações:

O primeiro grupo de informações refere-se ao número e características das teses defendidas no doutorado da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvidas dentro do grupo “PAIDÉIA”, no período de 1985 a 2002¹⁶. Utilizamos os registros existentes nos catálogos de teses de doutorado, disponíveis na biblioteca da referida instituição e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNICAMP¹⁷, identificando autor, ano de defesa e orientador.

O segundo grupo de informações refere-se à caracterização e análise das teses selecionadas (anexo III) e foram coletadas através de uma ficha de análise da obra científica (anexo II) construída segundo o requerimento do “Esquema paradigmático” (Anexo I). Este instrumento “permite tomar cada pesquisa como um todo, integrado por elementos comuns a qualquer pesquisa científica, independentemente do tipo de abordagem utilizada”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 72).

¹⁶ Tendo em vista que as articulações para a formação do Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” ocorreu entre os anos de 1985 a 1999 (ano de sua institucionalização) determinamos este período para analisar as pesquisas doutorais que foram orientadas pelos professores que comporiam este Grupo. Desta forma é possível perceber quais abordagens metodológicas forma se estabelecendo no “PAIDÉIA”. (outros dados poderão ser consultados no terceiro capítulo deste estudo)

¹⁷ <http://www.bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/form.html>

O terceiro grupo de informações se refere ao debate contemporâneo sobre as tendências epistemológicas e as teorias do conhecimento envolvidas nas produções a serem analisadas. Essas informações foram coletadas através de consulta a outros estudos sobre as tendências epistemológicas e na literatura disponível sobre o debate epistemológico.

O quarto grupo de informações constituiu em coletas de dados que foram adquiridas nos documentos, atas de reuniões e entrevista junto à coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas, “PAIDÉIA”, visando obter subsídios para a discussão dos resultados e para recuperação histórica do referido grupo. As informações coletadas nos levantamentos, na leitura das teses e em outros estudos sobre o debate epistemológico, foram organizadas em função da identificação e caracterização dessa produção e da localização no contexto das tendências epistemológicas contemporâneas.

Tendo definido o nível de análise, deparamos com a necessidade de um instrumento para organizar essa análise. Assim sendo, decidimos pelo instrumento elaborado por Sánchez Gamboa (2007), denominado pelo autor de “Esquema paradigmático”, (anexo I) que apresentamos a seguir de forma sintética para uma melhor visualização:

1. nível técnico: diz respeito à abordagem metodológica predominante, e mais especificamente, às principais técnicas e instrumentos de coleta, e procedimentos utilizados no tratamento dos dados coletados;

2. nível metodológico: diz respeito à abordagem metodológica predominante na pesquisa;

3. nível teórico: compreendem as principais temáticas tratadas, os conceitos e concepções que o pesquisador possui a respeito de determinados fenômenos educativos ou sociais privilegiados, críticas desenvolvidas e propostas apresentadas ou sugeridas;

4. nível epistemológico: expressam as concepções de validação científica, de causalidade e de ciência, referentes aos critérios de cientificidade implicitamente contidos nas pesquisas;

4.1. pressupostos-gnosiológicos: referem-se às maneiras de tratar o real (o abstrato e o concreto), no processo de pesquisa, o que implica em diferentes possibilidades de abstrair, conceituar, classificar, nas diversas formas de tratar o sujeito e o objeto na relação cognitiva;

4.2. pressupostos ontológicos: relacionados às concepções de Homem, História, Realidade, Educação, nas quais as pesquisas se fundamentam, e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica.

A noção de “Esquema Paradigmático” supõe a definição de paradigma. Segundo Sánchez Gamboa:

O conceito de paradigma foi introduzido na linguagem epistemológica por Kuhn que o utilizou para explicar o processo histórico e não acumulativo das ciências, que avançam através das "revoluções científicas" que acontecem quando a "ciência normal" não dá conta de todos os fenômenos descobertos, surgindo então a crise a qual só é solucionada com a formação de uma nova estrutura científica ou a criação de um novo paradigma científico que substitui o anterior. Todavia, esse conceito tem para Kuhn muitos significados. Pode-se entender como "modelo do qual emanam tradições coerentes de investigação científica", como "fonte de instrumentos", como "princípio organizador capaz de governar a própria percepção", como um novo modo de ver e desvelar enigmas "permitindo ver seus componentes de uma nova forma", como determinantes de grandes áreas de experiência" etc. [...]. Interessava-nos, nesse estudo, retomar o conceito de paradigma entendido como lógica reconstituída, ou como maneiras de ver, decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada realidade. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 55).

O conceito de paradigma é entendido como lógica reconstituída, ou forma de ver, decifrar e analisar a realidade, isto é, a maneira de organizar os elementos presentes no ato de produção do conhecimento, pois neste, ainda que implícitos, sempre estará presente uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos e técnicos. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Lembramos que as noções de estruturação e lógica reconstituída supõem fundamentalmente uma compreensão de totalidade, enquanto totalidade concreta, que segundo Kosik (2002) já está implícito na mesma noção de realidade.

Sánchez Gamboa (2001) afirma que a utilização do “Esquema Paradigmático” possibilita a elucidação das relações entre os níveis e pressupostos dos textos (dissertações, teses, artigos científicos e outros). Porém, isto é possível desde que se inicie o processo de reconstrução da totalidade ou concreticidade a partir da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos e se utilize como mediação categorias abstratas, no caso, classificação das diversas abordagens ou opções paradigmáticas.

O “esquema paradigmático” nos ajuda a elucidar as relações entre os níveis e pressupostos, contudo, sua aplicação faz supor uma prévia classificação – das diversas abordagens metodológicas ou opções paradigmáticas – que funciona como um primeiro nível de abstração no processo da reconstrução da totalidade ou da concreticidade, segundo a proposta de Kosik. Esse processo tem como ponto de partida a realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (teses, dissertações, informes de pesquisas etc.); assim, cada um dos textos é uma “realidade empírica” que, com a mediação de categorias abstratas, no caso das classificações, possibilita reconstruir essa totalidade articulada, construída e em construção, “síntese de múltiplas determinações mais simples”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2001).

Entretanto, pelo fato de possuírem uma função metodológica essencial na construção do concreto, tanto os níveis e pressupostos de análise, quanto as classificações utilizadas para as pesquisas funcionam como momento de abstração.

No processo de reconstrução da totalidade, Sánchez Gamboa (2001, p. 72.) adverte que a função do “Esquema Paradigmático” e as classificações utilizadas neste, não consistem

em servir de esquema, para encaixar a realidade em categorias prefixadas. Estas classificações servem como elementos construtores de teorias, isto é, serão auxiliares na passagem para construção do conhecimento. Desta forma serão superadas em prol da totalidade que se constrói e que se torna o ponto de chegada de um processo de correlações em espiral, no qual todos os processos entram em movimento de mútua compenetração e explicitação.

O “Esquema Paradigmático” não constitui um instrumento de onde nasce o conhecimento, mas é auxiliar na construção do conhecimento científico.

O conhecimento científico parte de uma realidade concreta (o concreto real) que existe independente da consciência do sujeito. É a partir dessa realidade que o pensamento constrói o objeto do conhecimento, num processo de apropriação desse real. O objeto se constrói através de elementos abstratos (o abstrato) que o sujeito articula o indivíduo em uma situação (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 41).

Entendemos que toda a pesquisa, através da investigação de um determinado problema da realidade, busca a construção do conhecimento científico. Esta investigação ocorre por meio de uma relação entre o sujeito (cognoscível) e o fenômeno a ser investigado (cognoscente). Neste sentido se questiona: As relações entre o sujeito e o fenômeno a ser investigado é estabelecida através do prisma da metafísica, a partir de concepções da visão idealista? A busca do conhecimento da realidade parte do âmbito do espírito ou do âmbito da matéria?

Esta polêmica nasceu com a Filosofia e sempre foi centro de atenção durante toda a história e se constituiu em objeto de intermináveis discussões entre as diferentes escolas filosóficas, entre os representantes das tendências materialistas e idealistas. (CHEPTULIN, 1982, p. 05)

Vieira Pinto (1969) entende que toda teoria da realidade corresponde uma lógica que lhe é adequada. Assim sendo, as concepções da realidade, mesmo que sejam diferentes nos detalhes, se agrupam em dois grandes grupos, as metafísicas e as dialéticas: “A cada uma destas concepções correspondem uma lógica própria: a lógica formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica da dialética é a lógica da dialética”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 72).

Com relação às concepções metafísicas, o mundo é formado de coisas definidas por serem portadoras de essências estáticas. Nessas concepções,

[...] existe uma distinção de origem e de natureza entre a razão espiritual, de um lado, e o mundo natural, de outro; a compreensão do mundo faz-se pela abstração especulativa das formas comuns aos seres semelhantes ou, noutra variedade, pela imposição à matéria dos arquétipos ideais que o espírito contém em si mesmo. Em tal modo de pensar, a lógica tem, evidentemente que proceder da mente humana, direta ou indiretamente, caso este último em que procederia de fato da mente divina, sendo apenas aplicada a um mundo de fenômenos que não a procriou, e que será sistematizado, regulado e explicado pelos princípios e idéias que o espírito impõe à mole desordenada, absurda, irracional da matéria em movimento. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 72).

Nesta perspectiva se entende que para as concepções metafísicas o movimento torna-se ininteligível, e apontado por muitos sistemas filosóficos como sinal de irracionalidade, e ilogicidade. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 72).

Contrário à concepção metafísica a dialética busca compreender a realidade por uma lógica ligada ao próprio desenvolvimento da realidade. A dialética interpreta a realidade pela lógica do movimento.

Por ser uma lógica do “movimento, no movimento”, a dialética supera a lógica formal, considerando-a como o momento do entendimento, da decomposição ou análise do real. Permanecer ao nível do entendimento ou formalismo é congelar o real. (CASTANHO, 1993, p. 15).

Assim, “o movimento neste modo de compreender o mundo, é o sinal da autêntica racionalidade de todos os objetos de conhecimento”. (VIEIRA PINTO, 1969, 72). Em concordância com estes princípios, qualquer fenômeno do mundo que o homem se proponha a conhecer não deve se visto como estático, imóvel, indiferente ao ato de conhecê-lo, oferecendo-se a inerte apreensão humana, mas sim como processo, em permanente alteração e, portanto sede de contradições entre traços ou finalidades opostas, é que podemos chegar a compreendê-lo.

Hegel analisando a contradição

[...] mostra que ela é geral, que entra no conteúdo de cada coisa, de cada ser. Tudo o que existe, escreve Hegel, é alguma coisa de concreto e, logo, alguma coisa é diferente e oposta em si. O caráter finito das coisas, continua Hegel, consiste em que seu ser imediato não corresponde a sua essência, por isso, elas esforçam-se sempre para resolver esta contradição e, em decorrência, elas modificam-se constantemente. A modificação das coisas é, pois, a consequência de seu caráter contraditório. Em outros termos, a contradição é a fonte do movimento e da vitalidade [...] (CHEPTULIN, 1982, p. 28).

Neste sentido Hegel compreende que o movimento ocorre em função da contradição em que a coisa comporta em si; e que ela possui um impulso; é ela que põe o mundo em movimento, a contradição é a origem do movimento, desta forma, é ridículo afirmar que é impossível pensar a contradição. “[...] a contradição, é a origem do movimento, o impulso da vida, é na realidade um pensamento genial, que entrou na história da ciência para tornar-se o centro da dialética [...]” (CHEPTULIN, 1982, p. 28).

A contradição como categoria central da dialética não constitui a negação formal do senso comum, que exclui o termo negado, mas inclui o termo negado, para superá-lo numa síntese de grau superior. A contradição não é considerada como uma simples categoria de pensamento e sim como o próprio modo de ser o real. Caso contrário recairia no idealismo.

O real, sendo contraditório, propicia ao pensamento o instrumento para sua própria explicação. Desta forma entendemos que a contradição é simultaneamente modo de ser do

real e categoria do pensamento, pois o pensamento pensa a realidade a partir da própria realidade, explicando-a. Neste sentido,

As categorias, a começar da contradição, são instrumentos, saídos da realidade objetiva, apropriados pelo pensamento para explicar a realidade. Elas não têm força própria, não transcendem à realidade objetiva, são-lhe imanentes, podendo-se dizer que vêm e voltam da realidade e do pensamento, servindo para expressar, no movimento do pensamento, o movimento real. (CASTANHO, 1993, p. 15).

Segundo Cury (1985) a contradição deve ser entendida como uma categoria interpretativa vinculada ao real, pois ela é inerente ao próprio movimento do real, funcionando como um estopim gerador dos conflitos e das disputas onde existe a argumentação dialética. A realidade na sua totalidade subjetiva-objetiva é contraditória, portanto, ela é essencialmente dialética, ainda que uma ideologia hegemônica queira ocultar as contradições do fenômeno.

O modo, muitas vezes excessivo, de se analisar a realidade sob uma visão idealista, bem como a forma dogmática ou doutrinadora de pensar, não partem da realidade concreta na reflexão de suas análises.

Filosofias como o Positivismo e o Estruturalismo, ao negar o elemento contraditório como parte, naturalmente integrante da realidade, impede a visão dialética de realizar sua primordial função.

Este papel consiste na análise do fenômeno com base nas suas contradições, ou seja, a aceitação da contradição como algo inerente e natural no processo de gestão e aquisição do conhecimento humano, sendo uma negação do devir, ou seja, a incapacidade de perceber que cada fenômeno encerra em si uma potencialidade que permite em suma a sua transformação.

A realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, o que implica a centralidade desse conceito na metodologia proposta. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é.

Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

O movimento dialético consiste em três etapas distintas e complementares, que podem ser resumidas da seguinte maneira: a formulação de uma tese (como ponto de partida); o inevitável encontro dessa tese com elementos contraditórios à mesma, formando, assim, a antítese; e, enfim, a convergência de idéias que funciona, temporariamente, como um denominador comum (entre ambas).

Tal aparente consenso e acomodação de idéias é o momento da síntese - entre a tese e a antítese, que, por sua vez, gerará uma nova tese que repetirá “ad infinitum” o movimento acima descrito.

Resumidamente, esta é a dinâmica da contradição, contradição esta que, genericamente, pode ser considerada como o motor interno do movimento dialético.

[...] a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que os engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o ‘novo’ recém surgido, negam aquilo que os produziu. [...]. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 198).

Tanto Hegel quanto Marx sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. A distinção consiste na explicação que é dada ao movimento. Hegel localiza o movimento contraditório na lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, de todas as coisas, e em íntima relação com elas. (GADOTTI, 1997, p. 20). Mao Tsetung sintetiza desta forma o pensamento de Marx a esse respeito:

A concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento dum fenômeno deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se, aliás, cada fenômeno como sendo o seu movimento em ligação com outros fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é externa; mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento. (MAO TSETUNG apud GADOTTI, 1997, p. 20).

Contudo a dialética de Hegel é decorrente do princípio idealista enquanto que a dialética de Marx decorre do princípio materialista. A diferença entre a dialética de Marx com relação a dialética de Hegel é dada pelo próprio Marx. Trata-se de uma passagem “*Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital*”. Nele Marx descreve:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de idéia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da idéia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto no cérebro do homem. Critiquei o aspecto mistificador da dialética hegeliana há cerca de 30 anos, quando ainda se achava em moda. Na época em que eu escrevia o primeiro tomo de O Capital os epígonos enfadonhos, pretensiosos e medíocres, hoje catedráticos na Alemanha culta, divertiam-se em falar de Hegel do mesmo modo que o bravo Moisés Mendelssohn, nos tempos de Lessing, falava de Spinoza: tratando-o de “cão morto”. Por isso declarei-me abertamente discípulo daquele grande pensador e inclusive, em algumas passagens do capítulo sobre a teoria do valor, cheguei a usar com prazer a sua forma peculiar de expressão. A mistificação sofrida pela dialética nas mãos de Hegel não anula de modo algum o fato de ter sido ele o primeiro a expor em toda a sua amplitude e com toda consciência, as formas gerais do seu movimento. Em Hegel a dialética anda de cabeça para baixo. É preciso colocá-la sobre os pés para descobrir o núcleo racional encoberto sob a envoltura mística. Em sua forma mistificada, a dialética pôs-se em moda na Alemanha porque parecia glorificar as coisas existentes. Para a burguesia e seus porta-vozes doutrinários, o seu aspecto racional é um escândalo e uma abominação,

uma vez que na concepção positiva das coisas existentes inclui a concepção de sua negação fatal, de sua destruição necessária; uma vez que concebendo cada forma chegada a ser, no fluir do movimento, enfoca também o seu aspecto de transitoriedade; não se deixa submeter a nada; é essencialmente crítica e revolucionária. (MARX. s/d.).

Diante da incapacidade dos antigos métodos, a ciência precisa da reflexão epistemológica para a invenção de novos métodos que dêem conta de seus problemas e para desvendar interesses que comandam seus processos e a utilização de seus resultados. Sendo assim a reflexão sobre a ciência e a análise de seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais) é, uma necessidade urgente da época (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Sendo o conhecimento científico complexo e multidimensional requer um estudo multidisciplinar e a necessidade de métodos que permitam essa interdisciplinariedade e concebam a ciência como uma práxis histórico-social determinada pelas condições materiais de sua produção. Um desses métodos é o dialético materialista.

O entendimento da dialética como método epistemológico requer o desenvolvimento da idéia da identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

Em O Capital aplica-se à mesma ciência, a lógica, a dialética e a teoria do conhecimento (não se necessita de três palavras: são a mesma coisa) do materialismo, que tomou de empréstimo tudo de valioso que havia em Hegel e fez esse valioso evoluir. (LENIN, apud SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 18).

Essa coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é o resultado do desenvolvimento histórico da Filosofia.

Como descrevemos anteriormente não havia divisão entre a Filosofia e outras ciências.

Nos seus primórdios a Filosofia não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnosologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento). Essa divisão apenas começou a ser vislumbrada com Aristóteles e se concretizou com Kant. A divisão foi fundamental para o desenvolvimento das ciências e da mesma Filosofia. A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências, leis gerais do ser etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas a partir daí, a Filosofia se distancia da ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 18).

Sánchez Gamboa (1998) entende que a unificação da teoria do conhecimento com a lógica e a ontologia ocorreu a partir das críticas proferidas por Hegel a Kant. Na tentativa de superar este abismo entre as leis e formas de pensamento e as leis do mundo objetivo Hegel elaborou o princípio da identidade. Entretanto para Hegel essa identidade realizava-se a nível do ideal e que “as leis do pensamento são, simultaneamente as leis da realidade objetiva, por-

quanto o pensamento é a base de todo o processo de desenvolvimento não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo, isto é o autoconhecimento” (KOPNIN 1978, p. 49).

Desta forma Hegel unifica os três campos (lógica, ontologia e gnosiologia), sendo que a ontologia e a gnosiologia são dissolvidas na lógica. Para ele toda a filosofia se converte em lógica. Marx parte de uma identidade inversa ao proposto por Hegel. Desta maneira

[...] Marx supera a separação entre ontologia e gnosiologia na base materialista e histórica da lógica dialética. A dialética materialista relaciona sujeito e objeto na base real de sua unificação na história. Na atividade prática e histórica dos homens verifica-se a relação dialética entre o sujeito e o objeto e a interação entre o homem e a natureza, considerados isoladas e com leis próprias, nas concepções filosóficas anteriores a Hegel. A prática histórica, entendida como a ação transformadora do homem sobre a natureza, é a base para entender a relação entre pensamento e natureza como um processo de reflexo desta na consciência do homem, e para compreender melhor a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 19).

Entendemos que a coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser alcançadas e verificadas pela ação do homem sobre a natureza, é a base para o entendimento da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

Na concepção marxista não pode haver o conceito de ser fora de sua relação com a consciência, coerentemente não pode haver uma ciência do ser isolada (ontologia) que não atinja simultaneamente os problemas gnosiológicos. E como também, não pode haver gnosiologia, que destaca as formas e leis do conhecimento, que não aborde suas relações com as formas e leis do ser. Nesse prisma a relação do pensamento com o ser é o ponto de partida de todas as categorias do materialismo dialético e que estas são ao mesmo tempo ontológicas (por ter conteúdos da realidade objetiva) e gnosiológicas (relação do pensamento com o ser). (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 19)

Uma vez compreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis do desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis do desenvolvimento do pensamento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo. É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações (KOPNIN, 1978, p. 53).

Considerando a Epistemologia numa perspectiva crítico-dialética, a partir das concepções e categorias elaboradas pelo materialismo histórico-dialético, entendemos que uma pesquisa epistemológica, cuja meta se constitui na análise da produção científica num determinado campo do saber, deve incluir elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, presentes nos processos de conhecimento humano.

Nesta perspectiva é importante considerar algumas categorias para o desenvolvimento deste estudo, ou seja: a totalidade, o lógico e o histórico, a causa e efeito, o concreto e o abstrato, fenômeno e essência, explicação e compreensão.

Tendo em vista as características próprias desta pesquisa, apresentaremos breves considerações a respeito da categoria da totalidade e do lógico e o histórico¹⁸, fornecendo, desta forma, elementos que possibilitem ao leitor a percepção do eixo que serviu para o desenvolvimento deste estudo.

As categorias da dialética materialista como instrumento da especulação na produção científica, busca de maneira livre, por via do método científico, alcançar novos conceitos e resultados. As categorias entendidas como graus do desenvolvimento do conhecimento científico e das práticas sociais são formas do pensamento que expressam noções mais gerais possibilitando ao homem representar adequadamente a realidade.

Essas categorias não têm uma função epistemológica isolada; elas se inter-relacionam, se elucidam e se explicam mutuamente.

A “totalidade” é considerada uma das categorias centrais da dialética materialista, pois para ela o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização e isto implica na compreensão de que cada fenômeno deve ser compreendido como parte do todo e que cada ação empreendida pelo homem se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados.

Consideramos que uma investigação científica no campo da educação precisa ter uma visão de conjunto¹⁹ deste fenômeno, ainda que este conhecimento não seja definitivo. Nesta compreensão, “[...] a pesquisa científica tem de ser interpretada desde o primeiro momento com o emprego do conceito de totalidade [...]”. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 14).

Algumas tendências que se manifestaram na história da Filosofia com relação ao conceito de totalidade mostram que os primeiros a utilizar o conceito de totalidade foi Platão e Aristóteles. Platão conferia ao geral uma forma ideal de existência e manifestava-se para ele como conceitos gerais, existindo fora e independentemente da sociedade humana. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 22)

¹⁸ Pode-se saber mais a respeito das categorias de análise da dialética materialista, consultando as obras de: CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias existentes e leis da dialética**, 1982; KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. 1978; e KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2002.

¹⁹ Para Konder (2006, p. 38) “há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras. A maior e menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada”.

Na Idade Média, a discussão escolástica sobre o todo levou à consideração de diversas categorias como: o todo contíguo, o todo homogêneo, o topo potencial, o todo essencial, o todo integral. Kant considerava o todo como “a priori” que tem origem na estrutura da mente humana. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 22)

Para Husserl a totalidade é considerada como um conjunto de conteúdos que estão envolvidos em uma fundamentação unitária. Lukács considera a totalidade vinculada à práxis histórica. Para Goldman o conceito de totalidade tem uma função gnosiológica e metodológica e que a inter-relação entre o todo e as partes é fundamental para o progresso do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 23 – 25).

O conceito de totalidade tem uma função epistemológica fundamental para a filosofia e a ciência modernas. Para elas, o conhecimento representa um dos modos de apropriação do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o sentido subjetivo e o sentido objetivo. Na captação e descobrimento do sentido objetivo, o homem cria um sentido correspondente, e na construção desses sentidos, o conceito de todo explica dialeticamente o processo ativo dessas construções. O homem sempre que vê ou escuta, vê ou escuta mais do que aquilo que percebe imediatamente. Essa percepção ou construção de sentidos, por meio dos quais o homem se apropria da realidade e descobre o sentido dela, são fruto das condições histórico-sociais que determinam essa percepção. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 25 -26).

A categoria da totalidade enquanto noção de totalidade concreta traz implícita a mesma noção de realidade. O conhecimento da realidade é sempre precedido por uma questão fundamental: o que é a realidade? A categoria da totalidade é, sobretudo, em primeiro lugar a resposta à questão: o que é a realidade? Em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira pergunta ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. (KOSIK, 2002, p. 43).

A categoria da totalidade como categoria fundamental na explicação e percepção da realidade não se restringe apenas numa função epistemológica e metodológica, mas têm também importância ontológica. Portanto

A tridimensionalidade da totalidade na visão dialética – como categoria epistemológica, metodológica e ontológica -, tem a ver com a unificação da ontologia, da lógica e da gnosiologia no método dialético. O método dialético não se entende fora da concepção da realidade como totalidade concreta. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 27).

A compreensão da realidade como um conjunto de fatos, de elementos simplíssimos e até mesmo inderiváveis traz a noção, em primeiro lugar, que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos; e em segundo lugar que esta realidade “é essencialmente incognoscível, pois é possível acrescentar a cada fenômeno ulterior, facetas e aspectos [...] ainda não descobertos, [...]” (KOSIK, 2002, p. 43).

Contudo compreendemos que totalidade não significa todos os fatos, mas que:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento (sic) da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK 2002, p. 44).

Considerar a categoria da totalidade no desenvolvimento de uma pesquisa científica subentende uma compreensão da realidade concreta como algo dinâmico, em constante transformação ou como um todo estruturado que se desenvolve e se cria e em que se expressam diferentes tipos de contradição. Nesta perspectiva o fenômeno existe independentemente da consciência humana e significa a síntese de múltiplas relações.

A utilização da categoria da totalidade no estudo da produção científica das teses de doutorado da Faculdade de Educação da UNICAMP, especificamente as do grupo de pesquisa “PAIDÉIA”, traz como exigência metodológica o conhecimento da historicidade do objeto pesquisado, de seu conteúdo, significado, função objetiva e o lugar histórico que o mesmo ocupa na realidade.

As categorias de “o lógico e o histórico” ocupam uma relevância neste estudo, por esta ser premissa indispensável na solução dos problemas da inter-relação do conhecimento e da estrutura do objeto e do conhecimento da história e de seu desenvolvimento. Por meio desta inter-relação é possível um aprofundamento na essência do objeto e na sua história. A correlação entre o lógico e o histórico tem sempre uma relação com o real. Desta forma

Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua no objeto do pensamento, o reflexo histórico, como conteúdo. O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história. (KOPNIN, 1978, p. 183-184).

O conhecimento do objeto, em qualquer campo da ciência, é indispensável para o estudo do processo histórico real de seu desenvolvimento. Nesta perspectiva Engels escreveu que;

De onde começa a história deve começar também a marcha das idéias, cujo movimento sucessivo não será mais que o reflexo do processo histórico em forma abstrata e teoricamente coerente; o reflexo é corrigido, mas corrigido de acordo com as leis dadas pelo próprio processo histórico real, sendo que cada momento pode ser exa-

minado no ponto de seu desenvolvimento onde o processo atinge plena maturidade, sua forma clássica (ENGELS, apud KOPNIN, 1978, p. 184).

No conhecimento do objeto no campo da pesquisa o caráter lógico atua como meio de conhecimento do histórico e fornece o princípio para o estudo deste. Da mesma forma, o estudo da história do objeto amplia, corrige; completa e desenvolve os conceitos que o expressam, visto que a reprodução da essência de um fenômeno no pensamento constitui ao mesmo tempo explicitação da história desse fenômeno. Neste entendimento

O estudo histórico de um objeto, deve começar pela forma mais madura, pelo estágio mais desenvolvido, em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos e mais explícitos. "As abstrações mais gerais só nascem, em resumo, com o desenvolvimento concreto mais rico, em que um caráter aparece comum a muitos, como comum a todos" (MARX, 1983, p. 222) e "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco".... da mesma forma a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga" (p. 223). Essas afirmações de Marx, destacam a importância das categorias mais complexas, mais completas e da sua articulação de noções e definições, como fundamentais no estudo do processo histórico de desenvolvimento do objeto, e conseqüentemente, a necessária inter-relação do lógico com o histórico. "A investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico" (KOSIK, 2002, p. 50); mas, por sua vez, a história do desenvolvimento do objeto é premissa indispensável para uma compreensão mais profunda da essência, deste modo, a lógica (articulação de categorias ou teoria) fornece a chave do estudo da sua história, e de igual maneira, o estudo da história, enriquece, corrige, completa, desenvolve a lógica (ou teoria). A investigação lógica, além de refletir a história do objeto, também revela a história de seu conhecimento. "Daí a unidade entre o lógico e o histórico ser premissa necessária para a compreensão do processo do movimento do pensamento, da criação da teoria científica". (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p.39).

Tendo em vista que a unidade entre o lógico e o histórico é premissa importante para a compreensão do objeto investigado faremos um estudo de alguns dados e determinantes históricos da origem e identidade do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP. Bem como também recuperar os determinantes históricos da criação, formação e organização do "PAIDÉIA". Isto será assunto para o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A PRODUÇÃO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO – PAIDÉIA – (1985 – 2002): contradições epistemológicas e hegemonias institucionais.

Este capítulo apresenta a gênese, estrutura, organização do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP e do Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” e está dividido em três partes; a primeira busca sistematizar informações acerca das determinações históricas que orientaram a criação e organização do Curso de Pós-Graduação da FE/UNICAMP; a segunda refere-se a tese de Sánchez Gamboa (1987), referencial proeminente deste estudo; a terceira busca recuperar dados pertinentes à formação e organização do Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA”.

2.1 - A gênese e identidade do Programa de Pós-Graduação FE/UNICAMP.

O contexto desse nosso objeto singular – ou seja, a produção discente do curso de Pós-graduação da FE/UNICAMP especificamente as teses de doutorado desenvolvidas no Grupo de Pesquisa PAIDÉIA - passa pelas condições da produção dessas pesquisas, pela organiza-

ção, estrutura e funcionamento da Unicamp, do Departamento de Educação da Faculdade de Educação, do Curso de Pós-Graduação e políticas a nível nacional. Portanto, a recuperação dessas condições é prioritária antes de apresentarmos os resultados da análise dessa produção.

Na Europa e nas Américas a história das universidades mais antigas se conta por séculos. No Brasil ainda se conta por décadas. Por isso mesmo a história da universidade brasileira é recentíssima. A da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) é ainda mais recente, pois teve seu campus instalado oficialmente em 5 de outubro de 1966. Poucos anos mais tarde já havia se firmado como uma das principais universidades brasileiras e latino-americanas, verdadeiro campos de pesquisas avançadas e de interesse social, hoje inteiramente consolidada.

A Unicamp, com uma forte experiência na produção de conhecimento novo em praticamente todas as áreas, concentra 15% de toda a produção científica brasileira e cerca de 10% da pós-graduação nacional. Isto faz com que mantenha áreas de compatibilidade científica e tecnológica com os principais centros de pesquisa do mundo, com os quais mantém mais de uma centena de convênios de cooperação.

Em 2001 a Unicamp contava com 11.625 alunos de graduação e 9.428 alunos de pós-graduação. A maioria dos graduandos vem do Estado de São Paulo. Na pós-graduação, entretanto, a grande maioria procede dos demais Estados brasileiros. O corpo docente inclui cerca de 1.800 professores.

O resgate da memória histórica e intelectual de um grupo de pesquisa, inserido dentro da Universidade, proporciona meios de disseminar as informações podendo, desta forma, entender a sua relevância na elaboração e desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Segundo Santos (1999):

A produção científica da Faculdade de Educação é algo de grande valor para a comunidade universitária, pois através dela desenvolvem-se pesquisas que favorecem o Conhecimento Produtivo das experiências dos docentes e Pós-Graduandos, que ao longo dos anos vem elaborando pesquisas de alto nível para a representatividade da Faculdade tanto nacional e internacionalmente. (SANTOS, 1999, p. 02).

A Pós-graduação foi instituída pelo Parecer 977/65. Nele afirma-se: *temos que recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para complementar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado* (p. 421). Os dois objetivos do ensino de Pós-graduação *stricto-sensu* são: formar o pesquisador e o professor de ensino superior. (AZZI, 2002 p. 17).

Desde sua criação, conforme o previsto nos Pareceres CFE 977/65 e CFE 77/69, além da Resolução CFE 5/83, a pós-graduação comprometeu-se com a formação de pesquisadores

e professores para o magistério superior, além da qualificação de técnicos de alto nível para responderem às exigências trazidas pelas mudanças políticas e econômicas que marcam a vida nacional no final da década de 60. Estes compromissos foram ratificados pela Nova Lei de Diretrizes da Educação promulgada em 1996, situando a pós-graduação como *locus* de formação do pesquisador e do docente de ensino superior.

A Faculdade de Educação da UNICAMP foi instalada em agosto de 1972, começando com oferta das disciplinas de caráter pedagógico que compõem o Currículo de Licenciatura. Em 1974 teve início o curso de Pedagogia, com finalidade de formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental e de habilitar profissionais para a Administração Escolar, a Supervisão Escolar, a Orientação Educacional e o magistério na Pré-escola e em Educação Especial.

Em 1975, três anos após de ter sido instalada a Faculdade de Educação da Unicamp, teve início a pós-graduação *stricto sensu* com o mestrado em cinco áreas de concentração, correspondente aos departamentos de Filosofia e História da Educação, Administração e Supervisão Escolar, Psicologia Educacional, Ciências Sociais aplicadas à Educação e Metodologia do Ensino²⁰.

Sánchez Gamboa (1998) em estudos sobre a produção das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo e de outros centros de pesquisa mostra que estas pesquisas passam pelas condições tais como: organização, estrutura e funcionamento, formação histórica, políticas educacionais a nível nacional etc. Apresentamos a seguir uma síntese deste estudo²¹.

Até 1965 a Pós-Graduação se desenvolvia com certa naturalidade como um movimen-

²⁰ Vale a pena considerar que o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP localiza-se entre os primeiros criados no país, no período heróico, segundo Saviani (2002). Esses primeiros programas em educação têm seu início no mesmo ano do Parecer no 977/65 que teve por objeto a conceituação da pós-graduação. Nesse ano, foi criado o programa da Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-RJ). E no mesmo ano do parecer 77/69 que regulamentou a implantação da pós-graduação no país, coincidentemente, foi criado o Mestrado em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Na seqüência foi criado, em 1970, o mestrado em Currículo na Universidade Federal de Santa Maria, em convênio com a Organização dos Estados Americanos. Em 1971 foram criados os programas da Universidade de São Paulo (USP), da Federal Fluminense (UFF), o mestrado em Filosofia da Educação da PUC-SP, o Programa do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de Rio de Janeiro. Em 1972 foram criados mais seis programas: das universidades federais de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, da Universidade metodista de Piracicaba e da Universidade Católica de Rio Grande do Sul. Em 1993, o Mestrado de Ensino de Ciências da USP. Em 1994, o programa da Universidade de Brasília. Em 1995, o Programa da Unicamp e o mestrado em Supervisão e Currículo da PUC-(SP). O Programa da Unicamp vem a ser o 16º Mestrado criado em educação no país. (SANCHEZ GAMBOA, 2005).

²¹ Pontuamos alguns dados no sentido de podermos compreender as condições históricas que antecederam a organização do Grupo de Estudos e Pesquisa PADÉIA no Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* na FE/UNICAMP. Para um estudo da trajetória histórica da Pós-Graduação no Brasil sugere-se a leitura do estudo realizado por SÁNCHEZ GAMBOA, Epistemologia da Pesquisa em Educação. Tese de doutorado, Campinas, 1987, p. 81-111.

to interno no próprio meio acadêmico e com a finalidade de estruturar a carreira docente e a qualificação dos professores. A partir de 1965 o Governo Federal solicita do Conselho Federal de Educação uma regulamentação referente aos cursos de Pós-Graduação (Parecer 977/65).

Em 1968 surge uma nova reformulação política. O relatório do Grupo de trabalho da Reforma Universitária (GTRU) de modo semelhante ao Parecer 977/65 afirma que:

(...) na universidade moderna a Pós-Graduação constitui, por assim dizer, a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica, se formam os quadros do magistério superior e se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas de cultura universitária. A implantação dos estudos pós-graduados é condição básica para transformar a universidade brasileira em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 68).

Em meados de 1973 um grupo de trabalho constituído pelo governo federal cria o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) que imediatamente se ocupa de elaborar o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação aprovado em novembro de 1974 para o período de 1975/1979 seguindo os princípios enunciados anteriormente.

O objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de Pós-Graduação exerça eficientemente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 68).

Após 1964 o modelo econômico assume progressivamente as características do capitalismo de mercado associado-dependente enquanto que os estudantes continuam com a ideologia nacional desenvolvimentista. Procurando romper com este conflito cria-se a Lei 4464/65 regulamentando a organização e funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões a partir dos acordos MEC-USAID. Contrariando estas medidas os estudantes resolvem fazer as reformas com as próprias mãos invadindo as universidades e criando cursos pilotos.

Estes conflitos levaram o governo a criar a Lei 5540/68 de novembro de 1968 para esmagar o nacionalismo desenvolvimentista prevalecendo o modelo econômico do capitalismo de mercado associado-dependente. Assim sendo, a Pós-Graduação passa favorecer a expansão do capitalismo (função técnica); restabelece o valor do diploma do ensino superior (função social) e assegura o controle ideológico determinado autoritariamente num modelo único de Pós-Graduação (função política).

Na área da educação a Pós-Graduação nasce tendo em vista a urgente necessidade de titulação de jovens que atuavam nas instituições de Terceiro Grau, a permanência nos cargos e

educação dos educadores. A Pós-Graduação passa a atender a formação de recursos humanos atendendo às exigências do desenvolvimento econômico em todos os setores.

Outra característica da expansão da Pós-Graduação é a vinculação de sua política com o mercado de trabalho que ocorre com a ampliação do capitalismo no Brasil.

A universidade, certamente, está integrada ao processo de desenvolvimento capitalista, e a escola, além de ser um importante mecanismo de discriminação social e convergir para a reprodução das hierarquias sociais, também é um lugar importante para a qualificação da nova força de trabalho, para o treinamento e para a aprendizagem em diferentes níveis, necessários para o desenvolvimento do capitalismo. Ao nível dos pós-graduandos é possível que se procure pessoal para preencher os níveis superiores da hierarquia e por isso se pretende despertar neles a consciência de que serão os dirigentes de amanhã e "os pensadores da classe dominante" ou "os funcionários das superestruturas" ou "os intelectuais orgânicos dos donos do poder". Mas também é possível que surja uma massa crítica que desvele as relações de interesse, implícitas nas condições do desenvolvimento científico e tecnológico, e os Cursos de Pós-Graduação sejam o lugar privilegiado para sistematizar as alternativas mais radicais contra as políticas sociais e educacionais vigentes, e daí surjam importantes propostas de mudança. Embora a intencionalidade da legislação existente não seja essa, uma boa parte da produção desses cursos contribuem para aguçar a crítica social, política e ideológica e, recentemente, para implementar propostas de ação, visando mudanças nas atuais condições sociais, políticas e culturais. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 75 - 76).

Dentro destas condições nasceram e se institucionalizaram os cursos de Pós-Graduação no País.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Mestrado em Educação teve início em 1975 com a mesma equipe da PUCSP, mas introduzindo algumas modificações com relação à expansão da fundamentação teórica segundo os departamentos existentes na Faculdade de Educação. Pretendeu-se que o primeiro contato do mestrando com a educação brasileira deveria ser mais cuidadoso através de uma disciplina que tratasse desses problemas, e que recebeu o título de Política Educacional Brasileira, com a finalidade de colocar o aluno em contato com a história recente dessa educação. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p 80).

Em 1980 começou o doutorado na área de Filosofia e História e, posteriormente nas demais áreas, Metodologia do Ensino em 1983, Psicologia da Educação, em 1985 e Administração e Supervisão Educativa em 1986. Em 1994 foi criada uma nova área interdepartamental de Educação Matemática²². O programa foi inicialmente credenciado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) conforme Parecer No 307/91 e Reconhecido pela Portaria do MEC 1461/95 de 29 de novembro de 1995, tendo sido recomendado pela CAPES em todas as suas avaliações.

²² O doutorado da Unicamp também se localiza entre os pioneiros e na fase da consolidação da Pós-graduação segundo Saviani (2002). Os primeiros doutorados surgem na PUC-RJ e na Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1996; o doutorado em Filosofia da Educação na PUC-SP, em 1977; da USP, em 1978 e da Unicamp e da UFRJ em 1980. O doutorado da Unicamp vem a ser o quinto doutorado criado na área da Educação no Brasil.

2.2 A emergência das pesquisas doutorais em filosofia e educação na FE/UNICAMP: dos primórdios à tese referencial de SÁNCHEZ GAMBOA (1987).

Depois de seis anos de existência da Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP alguns autores como Santos Filho (1991); Balzan (1991) e Sánchez Gamboa (1991 e 1987) desenvolvem estudos de avaliação das produções das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Santos Filho, Balzan e Sánchez Gamboa (1991) apresentam estudos sobre os “Rumos da Pesquisa Educacional – O caso da UNICAMP”. Neste estudo os autores verificaram tendências dominantes nas áreas da pesquisa educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP e também procuraram compará-las com a situação vigente durante os seis primeiros anos de funcionamento dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade.

Os autores constataram que no início dos anos de 1970 as pesquisas valorizavam o positivismo como forma válida por excelência para explicações dos fenômenos educacionais. Contudo, no final da década de 70 inicia a crítica deste paradigma e a proposta de novas abordagens.

Referente aos procedimentos metodológicos,

(...) o predomínio da abordagem empírico-positivista, que utiliza prioritariamente técnicas estatísticas, dando um tratamento analítico ao objeto, vem sendo reduzido em prol de outros enfoques que tratam o objeto específico como tópico de uma realidade fenomênica ou como uma concretude inserida numa totalidade sócio-econômica mais abrangente. (SANTOS FILHO, BALZAN, SÁNCHEZ GAMBOA, 1991, p. 20).

Em estudo desenvolvido por Sánchez Gamboa (1987) sobre a produção discente dos cursos dos Programas de Pós-graduação de universidades do Estado de São Paulo (1971-1984), identifica a dialética como tendência da pesquisa educacional.

Os resultados foram obtidos através de uma análise epistemológica da produção em educação sendo utilizada como categoria metodológica a relação entre o lógico e o histórico. Foram encontrados três níveis de abordagem no universo estudado: as empírico-analíticas (66%), as fenomenológico-hermenêuticas (22,5%) e as crítico-dialéticas (9,5%).

A reconstituição das estruturas internas dessas abordagens teve como componentes de suas lógicas as categorias técnico-metodológicas, teóricas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas. Verificou-se que as pesquisas empírico-analíticas e fenomenológica-hermenêuticas tiveram uma hegemonia, porém foram diminuindo progressivamente ante o surgimento de outras alternativas, vindo a ocorrer um aumento das abordagens crítico-dialéticas entre o período de 1981 a 1984, obtendo um índice de crescimento de 12% sobre as

demaís. Trata-se de uma das importantes constatações do estudo em questão.

As implicações técnicas, metodológicas, teóricas e epistemológicas das pesquisas educacionais brasileiras, realizadas sob a abordagem empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialéticas serão melhor visualizadas, a seguir, por meio da apresentação dos resultados dos estudos de Sánchez Gamboa (1987) que se propôs a analisar a pesquisa educacional brasileira, articulando sob as abordagens metodológicas utilizadas com os diferentes níveis e pressupostos.²³

Com relação ao *nível técnico*, as pesquisas empírico-analíticas, utilizaram técnicas de coleta de dados marcadamente quantitativas com uso de medidas, procedimentos estatísticos, testes padronizados, questionários, entrevistas, observações. Os tipos de pesquisa mais utilizadas foram pesquisas bibliográficas, históricas, documentais, avaliativas, estudos de caso, experimentais. Também foram identificadas pesquisas que utilizaram técnicas descritivas. Por outro lado, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas utilizaram técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso. Quanto às pesquisas crítico-dialéticas, além das anteriores, utilizaram pesquisa-ação e pesquisa participante.

Com relação ao *nível teórico*, constatou-se que as pesquisas de cunho empírico-analítico privilegiaram os autores clássicos do positivismo e da ciência analítica, seus fundamentos teóricos aparecem em forma de revisões bibliográficas sobre o tema de estudo.

Neste mesmo *nível teórico*, as pesquisas apresentam características bastante diferentes com relação ao tipo de críticas e de propostas de mudanças.

Referente às críticas nas pesquisas empírico-analíticas algumas pesquisas excluem qualquer tipo de crítica, amparando-se na pretensão de neutralidade axiológica do método científico e na imparcialidade do investigador. Neste mesmo grupo constata-se pesquisas que apresentam algumas críticas referentes aos aspectos técnicos, tais como a defasagem e incoerência entre fins e meios, objetivos e atividades propostas e ações e outras que denunciam a inadequação e deficiência dos instrumentos e técnicas utilizadas nas várias áreas da educação.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas explicitam críticas às abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas. Têm interesses na denúncia e na explicitação das ideologias subjacentes, e procuram desvendar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações.

²³ Para saber mais sobre o assunto pode ser consultado: SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **A pesquisa em educação: métodos e técnicas**, 2007.

Quanto às crítico-dialéticas buscam questionar a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Tem uma postura marcadamente crítica e procuram desvendar o conflito de interesses. Manifesta um interesse transformador da realidade investigada, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de superação.

As suas propostas são direcionadas em destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos, buscando além da formação da consciência, e propondo a participação ativa dos sujeitos na organização social e na ação política.

Com relação ao *nível epistemológico*, as pesquisas empírico-analíticas apresentaram algumas semelhanças relativas à concepção de causalidade. A base da explicação científica (relação causa-efeito, estímulo-resposta), variáveis independente-dependente (investigações experimentais ou empiristas), correlação de variáveis, ou interação de elementos (investigações positivistas), entendidas como causas organizadas em sistemas de entrada de processos, de controle e de saída (investigação sistêmicas), entendidas como causa-final (investigação funcionalista).

As demais abordagens, ainda que não priorizem a relação causal, possuem uma concepção da causalidade compreendida como uma relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto (fenomenológicas); ou ainda inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese a antítese, na luta dos contrários e na explicação dos fenômenos pela sua produção histórica.

Quanto aos *critérios de cientificidade* nas abordagens empírico-analíticas estão fundamentados no teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, caracterizando-se na precisão dos resultados e no afastamento do pesquisador em relação ao objeto de estudo. O tratamento estatístico dos dados coletados e a visão de mundo foram considerados basilares para a validação científica desse grupo de pesquisas. Já nas pesquisas fenomenológicas é sustentada pela lógica interpretativa e pela capacidade reflexiva do sujeito sobre o objeto e seu contexto.

Referente a estes critérios as pesquisas crítico-dialéticas fundamentaram-se na práxis humana que significaram a reflexão, a ação sobre uma realidade buscando sua transformação. Estes estudos se pautaram na legitimação do processo dialético (análise-síntese, da relação de contradição, da relação de quantidade-qualidade) cuja ação é geralmente expressa através do materialismo histórico.

A concepção de ciência, nas pesquisas empírico-analíticas, relacionou-se com a concepção de causalidade. Buscou conhecer os fenômenos pelas suas causas, explicando-as pelos seus antecedentes ou condicionantes. A racionalidade científica exige um processo hipotético-

dedutivo que se fundamenta em dados de origem empírica, na formação de hipóteses, na comprovação ou falsificação destas, geralmente demonstrados via matemática. Estas abordagens seguiram os procedimentos aplicados, fundamentalmente nas ciências naturais e tratam os objetos como um todo previamente delimitado, a parte, se possível dissecado.

Referente, às pesquisas fenomenológico-hermenêuticas a ciência consistiu na compreensão dos fenômenos em suas diferentes manifestações, na elucidação dos pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, e dos contextos nos quais os fenômenos fundamentaram-se. As pesquisas buscaram captar o significado dos fenômenos, em desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe a interpretação, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, para compreender e descobrir a essência do fenômeno.

As abordagens crítico-dialéticas não renunciaram à origem empírica objetiva do conhecimento, nem renunciaram à interpretação e compreensão fenomenológica, à distinção entre o fenômeno e a essência. O processo de conhecimento parte do real objetivo percebido através de categorias abstratas para se chegar à construção do concreto no pensamento. Nas concepções dialéticas as outras concepções são retomadas, criticadas e reintegradas, procurando sua superação.

Com relação aos pressupostos lógico-gnosiológicos referem-se às concepções de objeto e de sujeito e sua relação no processo de conhecimento. Se, por um lado, nas pesquisas empírico-analíticas o processo cognitivo está centralizado no objeto, por outro lado nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas o processo cognitivo está centralizado no sujeito e nas pesquisas crítico-dialéticas o processo cognitivo está centralizado na relação dinâmica sujeito-objeto.

Decorrentes das noções de sujeito aparecem noções de homem e educação. Nas concepções empírico-analíticas a noção de homem é marcada por uma visão tecnicista e funcionalista. O homem é entendido como um elemento passível. A educação para este homem é buscada através de estímulos, treinamentos, desenvolvimento de suas aptidões, a aprendizagem de papéis, de normas sociais e padrões de comportamentos.

Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas predominou a visão existencialista do homem. O homem é concebido como um ser inacabado, um ser social, um ser de relações com o mundo e com os outros. A educação visa desenvolver e possibilitar o projeto humano, criando condições para que este homem possa realizar sua própria essencialização.

Nas concepções crítico-dialéticas o homem é considerado com um ser social e histórico; ainda que determinado pelas realidades econômicas, políticas e culturais, é criador da realidade social e transformador da mesma. A educação é entendida como uma prática nas for-

mações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas. A educação também é vista como espaço de reprodução das contradições que possibilitam a gestação de novas formações sociais.

À semelhança da concepção de história verifica-se duas concepções de realidade as que preferiram, a partir das categorias materialistas e de movimento, uma visão dinâmica e conflitiva da realidade, e aquela que privilegia uma visão pré-definida, funcional, fixista e predeterminada da realidade²⁴.

As pesquisas que tiveram como predominância a visão sincrônica concebem os fenômenos estudados enquanto colocados dentro de um ambiente externo, dentro de uma realidade mais ampla, dentro de condições que os circunstanciam. O fenômeno estudado é isolado tendo como pano de fundo fixo o contexto.

Entretanto as pesquisas com preocupação diacrônica criticam as pesquisas que têm uma preocupação sincrônica quanto à visão homogênea e não-conflitiva da sociedade, a visão estática das concepções positivistas, funcionalistas e estruturalistas. As pesquisas que tiveram uma preocupação diacrônica coerentes com a visão dinâmica da realidade buscaram perceber o fenômeno no seu devir e na sua história.

O estudo desenvolvido por Sánchez Gamboa (1987) demonstrou que as abordagens dialéticas presentes nas pesquisas educacionais apresentaram-se como uma das alternativas críticas com relação ao domínio das abordagens empírico-analíticas nas produções da pesquisa na área.

A busca de compreensão e explicação no campo educacional, referente às práticas pedagógicas, ações educativas, relações da escola como um todo social, contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática, requer a busca de novas abordagens que permitam este conhecimento.

A dialética se afirma como um dos métodos mais apropriados, dada sua relação próxima com este tipo de interesse cognitivo. Falta entretanto maior aprimoramento teórico, pois as pesquisas analisadas que revelam a utilização de algumas categorias do materialismo histórico e dialético são questionadas, as (sic) mais das vezes, por falta de maior rigor metodológico dentro dos princípios epistemológicos da dialética. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2001, p. 114).

O crescimento de pesquisas crítico-dialéticas nas pesquisas doutorais do “PAIDÉIA” demonstra uma tendência marcante no seguimento dos objetivos da Filosofia, definidos no documento de sistematização e institucionalização do referido grupo de pesquisa: “Assim,

²⁴ Essas duas tendências remetem a discussões de caráter filosófico como o debate entre o materialismo e o idealismo, entre metafísica e dialética, entre lógica formal e lógica dialética, ou a discussão mais recentes como essencialismo-existencialismo, existencialismo-marxismo, hermenêutica-dialética, ciências empírico-analíticas e dialéticas, consenso-conflito, ordem-desordem etc. (SÁNCHEZ GAMBOA. 2001, p. 106.).

nestas linhas de pesquisas procuraremos identificar uma natureza ética e política da reflexão sobre Educação no Brasil, a partir da tradição da História e da Filosofia clássica, revitalizando sua potencialidade crítica e emancipatória”. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 10).

Filosofar é questionar sobre os fundamentos da realidade, os processos da História e as coisas e contradições do agir humano. É prescrutar sobre os processos de configuração – de sua natureza associativa e política – das categorias de seu agir racional e buscar entender racionalmente seu existir. Tanto no *esclarecimento* do ser no mundo (ciência/empirista) e superar a doxa, a opinião, quanto no *estar-aí* do ser-do (sic) homem (política) através do consenso da virtude (*aretê*) ou *sofia*, o filósofo precisa compreender racionalmente o agir humano. Deste modo, a discussão ética e política sobre o processo educacional conformam, desde suas origens, uma profunda conexão com a Filosofia e a investigação sobre os pressupostos e finalidades da prática educativa. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, P.13).

O Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” da Faculdade de Educação da UNICAMP se caracterizou por um grupo aberto às diversas abordagens, no entanto teve, nestes anos de existência, a predominância da tendência crítico-dialética como demonstra a análise das abordagens utilizadas nas pesquisas doutorais deste grupo. A seguir apresentaremos o histórico da criação do “PAIDÉIA”, seu significado e sua relevância para a pesquisa.

2.3 A criação do Grupo de Estudos e Pesquisa PAIDÉIA: marcos institucionais e projetos epistemológicos e políticos.

A Unicamp organizou-se em 1967 a partir de alguns eixos do conhecimento: as Faculdades Tecnológicas, os Institutos de Educação, de Filosofia e os departamentos em cada uma das unidades.

A Faculdade de Educação da UNICAMP contava com cinco departamentos: Departamento de Filosofia e História da educação; Departamento de Psicologia Educacional; Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação; Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Departamento de Metodologia de Ensino. Esses cinco departamentos constituíam a estrutura da Faculdade de Educação.

Essa forma de organização prevaleceu até meados dos anos 1990. Em 1995 por força até das demandas internacionais e dos ajustes que se fez na educação brasileira, o crescimento da Pós-Graduação, a CAPS, o CNPQ, a FAPESP, todos os órgãos de financiamento empreenderam uma nova sistemática de avaliação dos cursos das Faculdades e das Pós-Graduações.

Percebendo que os cinco departamentos já não davam conta da produção da pesquisa, pois havia muita diversidade e muita demanda, formaram-se grupos de pesquisas. Os departamentos passaram a ter uma função administrativa e os grupos de pesquisa passaram a organizar as pesquisas, os estudos, as dissertações e as teses.

No Grupo de Psicologia formaram grupos que queriam estudar a sexualidade, estudar Piaget, estudar a questão da evasão e repetência e no Grupo de Sociologia, uns queriam estudar o financiamento da educação, outros educação de jovens e adultos. Assim foram surgindo os Grupos de Pesquisas.

O departamento de Filosofia e História da Educação era constituído de dois grandes eixos: a História da Educação e a Filosofia da Educação. O primeiro grupo a se organizar até por maior maturidade do Prof. Dr. Dermeval Saviani, do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, o Prof. José Luís Sanfelice foi o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Este grupo se organizou em 1990, criou uma articulação nacional, definiu três linhas internas do grupo sendo elas: Historiografia e Concepções Teórico- Metodológicas da História da Educação, Estudos temáticos e História da Educação e Estudos Histórico-biográficos do Pensamento Educacional.

O Grupo HISTEDBR tinha uma sede, uma sala especial para pesquisas, realizava reuniões sistemáticas e formou grupos de pesquisa em vários pontos do País. Assim, sendo faltava organizar um Grupo de Pesquisa para a área de Filosofia e Educação²⁵.

Em abril de 1996 os professores da área de Filosofia da Educação²⁶ elaboraram uma primeira tentativa de formar o grupo de pesquisa, indicando duas linhas assim denominadas:

a) Fundamentos Filosóficos da Educação que aborda “*as dimensões antropológica, epistemológica, ética e política e abordagem filosófica da cultura brasileira em seus aspectos educacionais. Aqui inclui-se igualmente estudos filosóficos de teorias ou de autores da educação*”.

b) Epistemologia e Educação que “*Abrange estudos de natureza filosófica sobre as questões do conhecimento, sobretudo as que tocam mais de perto a problemática educacional*”. Particularmente esta segunda linha se propôs como objetivo viabilizar pesquisas em torno dos Métodos da Filosofia, recuperando, num primeiro momento os conteúdos desenvolvidos nessa disciplina de pós-graduação, oferecida desde 1987.

As temáticas foram assim distribuídas: para as epistemologias clássicas, professor Dr. José L. Sigrist; para o positivismo e filosofia analítica, os professores Dr. Hermas Gonçalves Arana e Dr. Eduardo Chaves; para a fenomenologia e hermenêutica os professores Dr. Newton Aquiles Von Zuben e Dr. Augusto Novaski; para o marxismo e escola de Frankfurt, pro-

²⁵ Dados coletados através de entrevista feita com Prof. Dr. César Nunes (2006).

²⁶ Hermas Gonçalves Arana, Eduardo Oscar de Campos Chaves, Newton Aquiles Von Zuben, Pedro Laudinor Goergen, José Luis Sigrist e Sílvio Sánchez Gamboa.

fessores Dr. José L. Sanfelice e Dr. Pedro L. Goergen. As epistemologias e a pesquisa em educação, o professor Dr. Sílvio A. Sánchez Gamboa.

Duas grandes abordagens foram se estabelecendo dentro do “Paidéia”: a fenomenológica e a dialética. A proposta fenomenológica tem sua origem histórica com a vinda de professores que atuavam nesta tendência na PUC, São Paulo. Os professores Newton Aquiles Von Zuben, Geraldo Tonaco e Joaquim Severino, formados em Filosofia na Universidade de Louvain, e a professora Maria Fernanda Beirão, todos eles com experiência em estudos da fenomenologia, foram convidados pelo professor Joel Martins para organizar o curso em Filosofia da Educação. Através da disciplina Fenomenologia e Psicologia e do vínculo do professor Joel Martins com instituições internacionais que trabalhavam essa tendência, a fenomenologia foi desenvolvida também na área da Psicologia Educacional. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2001, p. 110).

No período dos anos de 1980 nos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP, UNIMEP e UNICAMP os debates sobre as questões educacionais e a problemática social econômica e política, tinham a predominância de orientação tipo fenomenológica. Posteriormente com a criação do mestrado em Filosofia da Educação, os pesquisadores passam a fazer uma leitura mais crítica da educação do ponto de vista de sua inserção social. Assim sendo, buscaram a análise marxista. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p. 206).

Para uma melhor definição das linhas da área de Filosofia, Sánchez Gamboa (2005, p. 10 a 13) fez um levantamento sobre a produção apresentado sucintamente a seguir.

A Faculdade de Educação da UNICAMP, nos seus 18 anos de produção, isto é, de 1977 (quando teve a sua primeira dissertação defendida) a junho de 1985 e registrava 424 dissertações e 186 teses, procurou segundo consenso dos docentes da área de Filosofia e Educação, organizar seus grupos com base num balanço dessa produção.

Além do mais, esses dados sugeriam a se questionar quais foram os núcleos de conhecimento mais desenvolvidos ao longo desses anos, os núcleos mais promissores e os com uma perspectiva mais definida.

Neste levantamento sobre a produção em Filosofia da Educação, tomando como fonte de informação os relatórios sobre dissertações e teses defendidas, publicadas nos cadernos 11 e 12 da FE, e ainda complementados com os registros da Secretaria da Pós-Graduação no referente ao período de novembro de 1994 a junho de 1995, das 424 dissertações defendidas no programa 72 (17%) e das 186 teses defendidas no programa 63 (34%) correspondiam ao DEFHE.

Analisando essas 135 pesquisas os núcleos mais desenvolvidos foram: pensamento pedagógico (autores e educadores) e teorias da educação e pesquisas, 52 pesquisas (38.5%).

Esse núcleo junto com as 11 pesquisas sobre epistemologia possuía 63 estudos que equivalia a 46.6% da produção. Com base nesse resultado foi sugerida a linha Epistemologia e Teorias da Educação.

Outros núcleos como educação, cultura, sociedade e educação e religião, 20 pesquisas (14.8%) e os estudos sobre política (5) ofereceram condições para integrar a base da linha de pesquisa Educação Ética e Política.

Outros núcleos menos desenvolvidos como educação e trabalho (9), ensino superior (9), educação especial (7), corporeidade e educação física (5) e ensino da filosofia não tiveram peso suficiente para nesse momento se constituírem como linhas de pesquisa na reestruturação do grupo Paidéia. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999)

Durante o período de 1995 a 1998 ocorreram os debates e as incertezas sobre a reestruturação dos programas a partir das avaliações da CAPES que diminuíram a nota de cinco para três, possivelmente pela demora da adequação do programa ao novo modelo de grupos e linhas de pesquisas já implementadas na maioria dos programas do País (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005, p. 11).

Algumas decisões foram sendo tomadas visando à superação do trabalho individual e a relação restrita de um orientador com um orientando e a conseqüente articulação de um trabalho coletivo que integrasse os alunos de mestrado e doutorado de um mesmo grupo.

A aprovação das Atividades Programadas de Pesquisas (APPs) pelas Congregações da Faculdade de Educação em 17/12/97 e 6/6/98 e divulgadas pela Resolução CPG/FE 04/99 teve por objetivo criar condições para o trabalho coletivo. Trabalho este que, com a participação de pesquisadores docentes e discentes, vem ajudando na elaboração e execução do projeto de pesquisa do aluno de mestrado e doutorado e sua discussão como seus pares (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005, p. 11).

No ano de 1998, numa reunião do departamento de Filosofia e História da Educação definiu que era necessário organizar as pesquisas de Filosofia tendo em vista que o HISTEDBR já estava organizando pesquisas relativas a Histórias da Educação e seria necessário que se organizasse um Grupo de Estudos e Pesquisas para a área da Filosofia e Educação. Sanfelice sugeriu que o Grupo de Pesquisas viesse a se chamar de “PAIDÉIA” que em grego quer dizer a formação plena do homem. (NUNES, 2006)²⁷.

A origem grega do conceito de *paidéia*, entendida como a busca do sentido de uma *teoria consciente da educação e do agir do homem em sociedade*, permanece como um ideal arquetípico para a Filosofia. Em sua constituição histórica a Filosofia tema-

²⁷ Dados adquiridos em entrevista com O Prof. Dr. César Nunes (2006).

tiza de diversas maneiras e em diferentes tradições sistêmicas esta problemática fundante. Este tema emerge como uma questão central no mundo constituído dos homens e dele recebe um fundamento racional a partir do século IV a.C. *Platão e Aristóteles* debruçam-se sobre a tarefa de justificar racionalmente a existência social do homem. Os *Sofistas* foram considerados os fundadores da ciência da educação. A transformação da ciência numa técnica esteve sempre presente na tensão histórica deste campo de investigação. A própria política é uma *téchné*, para os gregos, que se traduz numa prática de núcleo espiritual que conserva unidas a comunidade e a civilização humanas. A educação ética e política é o traço fundamental da essência da verdadeira *paidéia*. A educação é assumida como ação consciente. A educação para os gregos é a manifestação do esforço constante da *poiésis* e do *pensamento* grego para conseguirem uma expressão normativa da forma do homem. *Poiésis e episteme se fundem na paidéia*. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 11).

Na *pólis* do séc. IV a.C. o conceito de "*paidéia*"²⁸ não se limita à da criança, mas estende-se a refletir sobre a formação do homem para a vida racional na "*pólis*". Aplica-se à vida adulta, à formação e a cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana. A construção histórica deste mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à idéia consciente de *educação*. (JAEGGER, 2001, 244-246).

Encontramos nas origens da Filosofia um eixo cultural sobre a reflexão antropológica, o ser do homem e do mundo. Sócrates mostra uma *paidéia* avançada com relação à *paidéia sofista* e às concepções da *paidéia* antiga, de cunho aristocrático e de formas eclético-religiosas. Em Sócrates encontramos uma ampliação da reflexão racional sobre o papel proeminente do Estado, demiurgo²⁹ de toda ação educativa, tendo em vista despertar uma nova reflexão ou matéria do filosofar: a virtude, a ética e o autodomínio. Para Sócrates a conduta moral brota do interior do próprio indivíduo e não como mera sujeição coercitiva à Lei ou ao Estado. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 12)

Os gregos da época clássica formulam uma concepção ética derivada da vida coletiva (*pólis*) e, com Sócrates, na tradição de Platão, inserem a transferência da imagem da cidade para a "alma" do homem. Transfere-se uma "*paidéia*" centrada no Estado, tal como preconizam os sofistas, para uma *paidéia* interior, ética, derivada da consciência da natureza moral do homem. Assim, se na tradição clássica da Grécia a Educação nascia colada à *paidéia* política, com a atuação de Sócrates esta passa a ser uma nova realidade, fundamentada na *Ética*, na capacidade racional do autodomínio, instância ideal do filósofo, capaz de ser livre e não submetido às "paixões dos sentidos". A *paidéia* ético-socrática funda-se no ideal de liberdade e projeta um estado ideal de "homens livres" e virtuosos. Assume-se a conjunção de que a Filosofia e a Educação e a própria *Paidéia* são formas da natureza racional do homem, centrados nas exigências da "*polis*" e nas "determinações" nascidas da consciência ética, que conforma os homens num universo e conjunto *pletórico* coletivo, instância final do sentido da existência individual. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 12).

Para a Filosofia Grega a verdadeira educação consiste em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida. O homem nasceu para esta *paidéia*. A

²⁸ Para maiores conhecimentos sobre a "paidéia" grega poderá ser lido (NUNES, 2000, p. 57 à 75)

²⁹ Nome que os filósofos platônicos davam ao criador dos homens. (SEGUIER, Jaime, **Dicionário Prático ilustrado**, 1961).

finalidade e a natureza de seu ser é a consubstanciação desta forma de vida interior, de cultura e da "sabedoria" que nasce de sua "práxis" humana e política. Paidéia é formação integral do homem, é formação para cidadania, a formação do homem para viver na cidade.

A história da paidéia, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a pólis, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educados da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens (JAEGER, 2001, p. 407).

Na reunião do departamento, no ano de 1998, referendada anteriormente o professor Dr. César Nunes recebeu a incumbência de ajudar a sistematizar o Grupo de Estudos e Pesquisas "PAIDÉIA", que já estava se organizando, mas não tinha documento sistematizador. Assim sendo, no primeiro semestre de 1998 o professor Dr. César Nunes organizou algumas reuniões, com a participação do professor Dr. Eduardo Chaves, professor René José Trentin Silveira e o professor Dr. Sílvio Sánchez Gamboa, tendo como finalidade a elaboração do documento proposicional para o Grupo de Pesquisa "PAIDÉIA". (NUNES, 2006)³⁰.

O documento (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999) propunha que o "PAIDÉIA" abrangeria "*estudos e pesquisas relativas às questões de ordem teórico-metodológica da educação ou do pensamento educacional, principalmente brasileiro, e das questões que tenham por objeto o desvelamento da relação entre Ética, e Educação, Política e Educação* e teria como Linhas de Pesquisa: Epistemologia e Teorias da Educação e Ética, Política e Educação. Esta iniciativa considerava a nova tendência da Pós-Graduação no Brasil que dava prioridade à produção do conhecimento centralizando a dinâmica dos Programas em torno das linhas ou núcleos de pesquisa.

Com essa nova prioridade buscava-se superar as dificuldades derivadas da estrutura curricular organizada em áreas de concentração, imposta desde a legislação que regulamentou a Pós-Graduação (Pareceres 977/65 e 77/69 do CFE). Desde sua criação, conforme o previsto nos Pareceres CFE 977/65 e CFE 77/69, além da Resolução CFE 5/83, a pós-graduação comprometeu-se com a formação de pesquisadores e professores para o magistério superior. Também tinha como finalidade a qualificação de técnicos de alto nível para responderem às exigências trazidas pelas mudanças políticas e econômicas que marcam a vida nacional no final

da década de 1960. Estes compromissos foram ratificados pela Nova Lei de Diretrizes da Educação promulgada em 1996, situando a pós-graduação como *locus* de formação do pesquisador e do docente de ensino superior. (AZZI, 2002, p. 28).

Com referência às duas linhas de pesquisa Epistemologia e Teorias da Educação e Ética, Política e Educação o documento propõe finalidades específicas para cada uma delas. Caberia à linha pesquisa em Ética, Política e Educação alguns objetivos como: discutir os Fundamentos da Filosofia e da Educação; apresentar os sistemas filosóficos e produções da História da Filosofia sobre Educação; investigar as relações ente Educação, Filosofia e Sociedade; analisar a Educação e a Ética, as razões que justificam a ação racional do homem e a sociedade; discutir as teorias sobre Ciência e Política e os determinantes ético-morais e educacionais; debater a questão da ação consciente do Estado na determinação da Educação e sistematizar conceitos e produções sobre Educação e Políticas tendo como abrangência estudos sobre teorias políticas, axiológicas da Educação, Estado, Legislação e Cultura, Valores e Educação³¹.

Quanto à linha de pesquisa em Epistemologia e Teorias da Educação teria por abrangência estudos e pesquisas sobre o estatuto científico das ciências da educação, o objeto das Ciências da Educação; problema da unidade, especificidade, integração e autonomia das Ciências da Educação; contribuição das ciências para a explicação e compreensão da educação, compreendendo também balanços críticos sobre a produção científica em educação suas tendências epistemológicas e teórico-metodológicas e evolução das teorias da educação, seus limites e a fundamentação científica das mesmas³². (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999)

No final dos anos de 1980 a maior parte dos Programas de Pós-Graduação³³ em Educação apresentou iniciativas que modificam sua estrutura curricular, flexibilizando as exigências do modelo de curso organizado em *áreas de concentração*, estrutura esta que exigia numerosas disciplinas obrigatórias e abria espaço para a articulação de algumas disciplinas eletivas de domínio conexo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005, p. 02)

³⁰ Dados obtidos em entrevista com o Prof. Dr. César Nunes, 2006.

³¹ Docentes vinculados à esta linha: Prof. Dr. César Aparecido Nunes, Profa. Dra. Martha Rosa Pisani Destro, Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben, Prof. Dr. Silvio Donizetti de O. Gallo, Prof. Dr. José Luís Sigríst, Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira.

³² Docentes vinculados à esta linha de pesquisa: Prof. Dr. Eduardo Oscar de Campos Chaves, Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana, Prof. Dr. Pedro L. Goergen, Prof. Dr. Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa.

³³ Essa discussão sobre a mudança de eixo dos Cursos de Pós-Graduação das áreas de concentração para linhas de pesquisas ou núcleos temáticos pode ser acompanhada nos debates da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –ANPED - a partir de 1988 e registrada no documento *Avaliação e Perspectivas* (1993), especialmente nos textos de Fávero e Warde. Discussões sobre essa tendência também podem ser encontradas na publicação do Fórum Paulista de Pós-Graduação (CASTRO et al. 1996).

Essas iniciativas deste período têm em comum a organização de grupos interdisciplinares, a ênfase na produção da pesquisa, que se torna no eixo central da organização curricular e indicam um esgotamento do modelo implantado com base no Parecer CFE 977/65 e manifestam-se concretamente na superação da estrutura de *áreas de concentração* e sua substituição por uma nova organização curricular tendo como eixo de seu desenvolvimento as *linhas de pesquisa* e a proposta da articulação dos programas de Pós-Graduação e os cursos de graduação, tomando como estratégia básica esses núcleos de pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2005, p. 02)

A proposta teórico-organizacional explícita no documento visava a sistematização e institucionalização do grupo de estudo “Paidéia” e que as *linhas de pesquisa*, referem-se fundamentalmente a áreas problematizadoras que exigem estudos aprofundados em torno dos quais se agrupam interesses comuns de investigadores de diversos campos do conhecimento (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 4 - 6).

Toda a pesquisa se constitui numa investigação de um determinado problema da realidade, buscando encontrar respostas científicas para os mesmos. A pesquisa, que ocorre em uma determinada área do saber, exige condições para a sua realização. Depende de articulações e de linhas definidas e núcleos temáticos. Nestes aspectos:

(...) as linhas de pesquisa, no sentido das preferências acima apontadas, organizam-se com a finalidade de sistematizar a experiência de pesquisa, desenvolver novos projetos, pautar a construção de novos planos de estudo, captar e organizar recursos humanos institucionais e técnicos. Na organização dos Programas de Pós-Graduação, os núcleos articulam interesses, centralizam recursos, definem prioridades na produção científica, estabelece critérios de seleção de alunos e professores e de aprovação de projetos de dissertações e teses e projetos de pesquisas dos docentes. As linhas de pesquisas também propiciam a elaboração de investigações em grupo, integrando pesquisadores de diferentes níveis desde os "seniores" até alunos que desenvolvam pesquisas em nível de iniciação científica. Contudo as linhas de pesquisa não são a condição principal necessária para a geração de novos conhecimentos, exigindo, necessariamente a formação de grupos de pesquisa. Não pode ser considerada a existência concreta de uma linha de pesquisa sem um grupo de pesquisadores que abordem sistematicamente a problemática dessa linha (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 61).

A organização de um grupo exige necessariamente a determinação de condições materiais adequadas como: uma infra-estrutura mínima de espaço, recursos bibliográficos, equipamentos de informática, tempo de dedicação e a organização de tarefas mínimas distribuídas entre os membros participantes desses núcleos.

As tarefas básicas dos grupos e núcleos de pesquisas são: o acompanhamento cuidadoso e permanentemente atualizado da produção científica sobre a problemática própria da linha de pesquisa; a evolução do conhecimento nos campos do saber referente à compreensão dessa problemática e a socialização e constante atualização de sua produção com outros grupos afins.

Estas tarefas foram articuladas através de boletins periódicos, atualização de referências bibliográficas, sistematização de fontes e estudos sobre o estado da arte e temas referenciais e realização de convênios com instituições e grupos de pesquisa afins sediados em outras instituições nacionais e internacionais.

As linhas de pesquisas não devem ser entendidas como categorias estanques, ou subcategorias temáticas das antigas áreas de concentração. As discussões levantadas, no âmbito de algumas associações nacionais como a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) indicam para a compreensão das linhas de pesquisa como eixos que articulam interesses de diversos pesquisadores, proporcionando um trabalho interdisciplinar, podendo ter desta maneira a contribuição de diversas visões, de diferentes abordagens teórico-metodológicas e o concurso de diversas tradições epistemológicas.

Esse trabalho de pesquisa articulado com outros grupos de pesquisas nos cursos de Pós-Graduação vem a ser uma solução para o trabalho individual e isolado, propiciando o conhecimento de pesquisas semelhantes e revisões bibliográficas.

Dentro destas discussões e condições históricas se estrutura o Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” que no dia 12.05.99 foi aprovado no DEFHE a proposta de sua Institucionalização, com base no documento apresentado. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999).³⁴

No dia 18.05.99, o professor Dr. Pedro L. Goergen, aceitou ser Coordenador do Grupo “PAIDÉIA”; para a coordenação das linhas de pesquisas Epistemologia e Teorias da Educação foi escolhido o Professor Dr. Sílvio Sánchez Gamboa; para a linha Ética, Política e Educação, o Professor Dr. César Nunes.

Na reunião foram apresentadas as seguintes sugestões: a) realização de uma Aula-Magna de institucionalização do Grupo “PAIDÉIA” com o Professor Dr. José Luiz Sigríst; b) elaboração de um Projeto de Pesquisa (coletivo) sobre a Filosofia e o Ensino de Filosofia na Rede Pública Paulista; c) organização de um Simpósio em outubro/99, (por ocasião da celebração do aniversário de 90 anos do fuzilamento do líder anarquista F. Ferrer); d) encontro ou Simpósio sobre o tema Razão e Fé, uma questão que aparece em quase todas as aulas, instâncias e debates da Faculdade de Educação da UNICAMP³⁵.

Assim sendo, o “PAIDÉIA” é integrado na comissão de Pós-Graduação e o Professor Dr. César Nunes imediatamente inscreveu-o no CNPQ, pois já era um Grupo de Pesquisa a-

³⁴ Documento intitulado: Proposta teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do grupo de estudos e pesquisas: Paidéia. Campinas, 1999. Dados obtidos na ata da reunião do dia 12.05.1999.

³⁵ Dados obtidos através da ata da reunião do dia 18.05. 1999.

provado e institucionalizado. Era o início da trajetória institucional do Grupo.

A partir destes fatos inicia-se a sistematização das Linhas de pesquisas. A primeira linha a ser sistematizada foi a Linha de Epistemologia e Teorias da Educação organizada pelo professor Dr. Sílvio Sánchez Gamboa desenvolvendo estudos que buscavam a cientificidade da educação, as tendências metodológicas, os procedimentos dominantes, as matrizes políticas e filosóficas da educação.

A segunda linha, Ética Política e Educação organizada pelo Professor Dr. César Nunes desenvolvia pesquisas que discutiam a questão das relações de poder e a questão da educação, articulando as dissertações de mestrados, as teses de doutorados, vinculando temas relativos a valores, moral, formação do professor, no campo da ética e as questões das políticas educacionais.

Em 1998 havia uma terceira linha de pesquisa chamada: Educação Ciência e Tecnologia. Era uma linha solicitada pelo Prof. Dr. Eduardo Chaves que era extremamente sensível às novas tecnologias, à questão computacional que ainda era novidade. A proposta do professor Eduardo Chaves era de estudar os impactos dessas novas tecnologias na organização da escola, no currículo, na formação de professores.

Com a aposentadoria do professor Dr. Pedro L. Goergen o prof. Dr. Sílvio Sánchez Gamboa assumiu por um mandato de dois anos, isto porque o regulamento determinava que o mandato do coordenador fosse de dois anos. Assim sendo, o professor Dr. César Nunes assume a função de coordenador executivo do “PAIDÉIA”.

Depois de conquistada a institucionalização do grupo, mesmo assim o Grupo “PAIDÉIA”, continuou estabelecendo relações com o Grupo de Pesquisa HISTEDBR e os dois grupos produziram no ano de 2000 a primeira coletânea coletiva³⁶ e em 2001 produziram mais uma coletânea coletiva³⁷ e em 2005 produziram outra coletânea coletiva sobre ética e educação³⁸.

Conforme Nunes (2006) em 2005, por força de uma produção muito pequena na Linha “Educação, Ciências e Novas tecnologias” e por força até da possibilidade de aposentadoria do professor Dr. Eduardo Chaves que já se encontrava em licença prêmio o grupo cancelou a linha de pesquisa Educação, Ciências e Novas tecnologias e no seu lugar aprovou a terceira linha: Ensino de Filosofia, que já conta com um projeto coletivo sobre o Ensino de Filosofia

³⁶ LOMBARDI, José Claudinei (org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2000.

³⁷ LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

com aprovação de bolsa no CNPQ.

A partir do ano de 2005, o “PAIDÉIA” conta com a terceira Linha de pesquisa e já tem participado do processo seletivo para o ano de 2006 conforme consta no caderno do Programa de Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado.

Desta forma a partir de 2006, o “PAIDÉIA” tem em suas abrangências estudos e pesquisas sobre o Ensino de Filosofia o que parece ser muito mais pertinente com a vocação do “PAIDÉIA”. Pois,

Se compreendermos a Filosofia, em sua pluralidade histórica e temática, como a “arte de produzir, de fabricar, de criar conceitos, diríamos, então, que o específico da Filosofia é o conceito. Assim uma das tarefas proeminentes do Grupo de Pesquisa PAIDÉIA – Grupo de Pesquisas em Filosofia e Educação seria, portanto, a construção de conceitos filosóficos sobre problemas educacionais. (NUNES, SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 14).

O “PAIDÉIA” mesmo tendo poucos anos de existência com relação aos grandes grupos e grandes corporações, porém, de 1996, ano em que se iniciou as organizações para a concentração das pesquisas na área de Filosofia da Educação, até o ano de 2005 foram produzidas 49 teses e 50 dissertações de mestrado.

Para melhor articulação entre os pesquisadores em agosto do ano de 2006 foi organizado, via on-line, possibilidade de discussões com participação voluntária de interessados em assuntos pertinentes à área de Filosofia e Educação. Isto determina uma nova identidade do “PAIDÉIA” no campo da pesquisa.

Vale também lembrar, muito embora considerando a relevância das demais linhas de pesquisa que abrangem o grupo “PAIDÉIA”, que o crescimento das atividades referente à linha de pesquisa sobre Epistemologia e Teorias da Educação. Com a finalidade de proporcionar estudos relativos à Epistemologia e Teorias da Educação (EPISTED) determinou a formação de um o sub-grupo de pesquisa, (EPISTEDUC).³⁹

Este grupo tem realizado reuniões mensais onde são organizadas as atividades do grupo, discutidos projetos de pesquisa oportunizando um aprofundamento teórico-metodológico, superação de dificuldades, exercício de ouvir e interagir com o outro, potencializando o desenvolvimento do pensamento reflexivo e estratégico sobre o pesquisar, de habilidades de relacionamento, a capacidade de resolução de problemas e autonomia intelectual.

O grupo EPISTEDUC organizou no salão nobre da FE/UNICAMP, em 06 e 07 de dezembro de 2005, o I EPISTED (Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação)⁴⁰ tendo

³⁸ LOMBARDI, J.C., GOERGEN, P. (ORGS.). Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

³⁹ <http://www.geocities.com/grupoepisteduc/>

⁴⁰ A aceitação da proposta foi além das expectativas de um modesto primeiro seminário. Registramos mais de

como temas centrais: Teorias críticas, Epistemologia e Educação, Filosofia, Método e Educação, Epistemologia, Pesquisa e Educação, temas esses que pautaram as mesas redondas.

Além das atividades acima mencionadas o grupo EPISTEDUC estabeleceu intercâmbio com grupos de pesquisas de outras universidades do País e com a Universidade de Coimbra⁴¹. Estes intercâmbios possibilitaram discussões mais amplas referente à Epistemologia e Teorias da Educação.

Nunes (2006) considera relevante o trabalho do grupo “PAIDÉIA”, tendo em vista que, a filosofia e a educação encontram-se, hoje muito dividida nas atuais formas de organizar a educação. Há diversas linhas de filosofias, algumas mais tradicionais e outras mais modernas. As influências dessa fragmentação, caracterizada como tendências da pós-modernidade, passam a privilegiar um autor só, privilegiar muitas vezes a subjetividade e a reflexão clássica sobre filosofia. As matrizes epistemológicas, os marcos políticos da filosofia como questionamento do homem, ético ela praticamente no grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED)⁴² que a vinte e cinco anos se reúne todo ano, tentando organizar todas as linhas da educação.

Ainda que a ANPED tenha desempenhado um papel preponderante no intercâmbio entre pesquisadores e instituições, porém o GT de filosofia da educação na ANPED parece apresentar uma visão muito dividida e se caracteriza como uma crítica ao Marxismo, como uma crítica à filosofia clássica, tendo uma visão pós-moderna, sobretudo, considerando os trabalhos da Faculdade de Educação da UNICAMP. (NUNES, 2006).

O “PAIDÉIA” nasceu com uma identidade socialmente e politicamente definida no que se refere aos estudos e reflexões sobre o ensino de filosofia, a ética, a política, a educação e a epistemologia. Isso não determina que seja uma oposição a outros grupos. Eles devem continuar, mas o “PAIDÉIA” quer garantir o seu espaço com qualidade, com democracia, sem excluir a possibilidade de debate.

210 inscritos faltando um mês para o encerramento das inscrições. Foram aceitos 61 trabalhos para a sessão de comunicações e 36 pôsteres. O sucesso do Seminário deve-se a experiência de trabalho coletivo dos membros da Linha de pesquisa EPISTEDUC e o apoio dos professores a alunos integrantes do grupo PAIDÉIA. Deve-se também ao decisivo apoio da Direção da Faculdade de Educação e do suporte financeiro do fundo de apoio dos grupos da FE e Fundo de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão FAEPEX da Unicamp. (SÁNCHEZ GAMBOA (et. Al) Anais do 1º EPISTED, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2005).

⁴¹ Os referidos grupos são: “Educação para o Pensar” (EDUCÓGITANS), Grupo de “Filosofia e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); (<http://www.furb.br/hp/pesquisa/dadp/grupos.php3>), a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/FACED. (<http://www.faced.ufba.br/~lepel/>). Referente ao intercâmbio internacional se efetuou através do Prof. Dr. João Arriscado Nunes do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES/UC – Portugal).

⁴² A ANPED promove anualmente reuniões nacionais de pesquisadores onde são apresentados trabalhos e comunicações.

Desta maneira, o “PAIDÉIA” contribui muito para que a filosofia e educação, por ter uma abordagem clássica, uma fecundidade, ser produtivo, ter um espaço democrático, conclama alunos em diferentes graus de maturidade, alunos que estão começando mestrado, alunos que estão terminando doutorado.

No “PAIDÉIA” encontram-se alunos sem muitas condições materiais . Já fez muita coisa nesse processo, espera-se que possa fazer ainda mais. Na verdade o maior embate é teórico metodológico, é entre a predominância da inspiração Marxista no “PAIDÉIA” e a convivência com outras abordagens metodológicas sobre tudo a fenomenológica e hermenêutica e a empírico-analítica ou positivista.

Nos últimos anos se percebem que houve uma demanda muito grande das chamadas metodologias pós-estruturalistas, as chamadas pós-modernas e as questões de discussões sobre temas fragmentados. No grupo “PAIDÉIA” apesar de reconhecer que isso ainda é uma realidade, prevalece a abordagem critico-dialética, a materialista dialética constituindo, desta forma, um desafio a ser enfrentado no campo da pesquisa na área educacional. A seguir desenvolveremos uma análise epistemológica das teses doutorais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO DE PESQUISAS DOUTORAIS NO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISAS PAIDÉIA (1985 -2002).

Depois de termos analisado o contexto da origem e formação do grupo “PAIDÉIA” nos ocuparemos de verificar as abordagens metodológicas utilizadas nas produções da pesquisa desenvolvidas neste grupo, tendo como referência as tendências empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e a crítico-dialéticas. Através do “Esquema Paradigmático” (anexo, 01) serão abordados os níveis técnicos, metodológicos, teóricos, epistemológicos (pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológico) destas três tendências.

Foram analisadas 51 teses de doutorado (Anexo 03). Detectamos nas teses analisadas a presença de duas grandes abordagens metodológicas: a fenomenológico-hermenêutica (27%) e crítico-dialética (53%). As teses empírico analítico-analíticas correspondem a 06% das pesquisas analisadas.

Tivemos dificuldades para identificar, em determinadas pesquisas, o caminho metodológico utilizado, assim sendo entendemos que esses autores adotaram outras abordagens. Este tipo de pesquisa corresponde a 14%, das teses analisadas.

Os referidos dados podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 1
Tipos de abordagens

Abordagens	Quantidade	%
Crítico-dialeticas	27	53
Fenomenológico-hermenêuticas	14	27
Empírico-analíticas	03	06
Outras	07	14
Total	51	100%

Também deparamos com pesquisa cujo autor considerou não haver necessidade da presença de hipóteses e a não vinculação do problema a uma linha teórica.

Para realizarmos nossa pesquisa [...] seguimos como diretrizes a posição de Schatzman e Straus, para quem [...] o problema não precisa estar vinculado a um (sic) linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes (Amostra, 21, p. 14 -15).

Não foi possível entender determinada pesquisa como sendo produção doutoral. O estudo tem a característica de uma série de levantamentos de expressões, de ditos. O autor não aponta problema a ser pesquisado, não apresenta objetivos. Tem mais característica de um ensaio (Amostra, 31).

Encontramos teses que desenvolvem uma reflexão filosófica sobre um determinado fenômeno sem estabelecer vínculo com os problemas educacionais. O autor se preocupou em descrever o fenômeno, para si, apresentando o texto de maneira estritamente metafísico e complexo a exemplo da pesquisa (Amostra 06).

Embora que o estudo aponta para um aumento da abordagem crítico-dialética⁴³ e uma marcante presença da abordagem fenomenológico-hermenêutica constatamos também a presença da abordagem empírico-analítica nas teses doutorais analisadas. (Amostras 07, 15, 23).

Tendo constatado, nas teses doutorais investigadas, uma grande presença das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, optamos por apresentar uma análise epistemológica das mesmas.

⁴³ Estes dados confirmam a constatação de SÁNCHEZ GAMBOA (1987, p. 200) do crescimento das abordagens crítico-dialéticas nas pesquisas educacionais.

3.1 Abordagem fenomenológico-hermenêutico.

As pesquisas de abordagem fenomenológica-hermenêutica correspondem a 14% do total das teses analisadas.

Nos estudos desse grupo há uma predominância de pesquisas bibliográficas, de caráter descritivo, interpretativo, (Amostra, 28), hermenêutico (Amostra, 30), estudo de caso, histórias de vida e pesquisa participante. As fontes dos dados e informações são bibliográficas, como se pode constatar nesta afirmação: “descrição de suas principais obras” (fontes primárias - Amostra, 09, p. 02).

Quanto à determinação dos passos da pesquisa, em geral, são explicitados na introdução, pois não há um capítulo específico apontando os requisitos tais como: objetivos, problematização, hipóteses, metodologia e instrumentos utilizados e opção teórica. A maioria dos autores deste grupo apresentam os objetivos da pesquisa inseridos nos capítulos. Algumas dessas pesquisas não esclarecem os objetivos nem mesmo no resumo. Inclusive alguns pesquisadores optaram por uma introdução demasiadamente ampla, podendo causar um desestímulo no leitor em continuar lendo a obra, (exemplo disso Amostra 06)

Constatou-se, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, um interesse de vários autores em analisar e interpretar o pensamento filosófico e educacional de um determinado autor. Estas pesquisas têm como características o levantamento histórico do autor escolhido e procuram a compreensão do objeto através da interpretação do pensamento do autor como pode ser observado nas afirmações a seguir:

- “Identificar na obra filosófica de Giambattista Vico (1668 -1744) uma nova forma de conceber a infância, [...]” (Amostra, 39, p. 11).

- Estudo completo das propostas educacionais comeniana (Amostra. 09, resumo)

- “O estudo encontra enlace hermenêutico no interior da própria obra do educador e pedagogo Paulo Freire” (resumo, Amostra 10).

- “O presente trabalho, uma breve incursão em interpretações e na obra de Descartes, tenta, para além de uma perspectiva científica racionalista, apresentar elementos teóricos subjacentes e aspectos patentes para uma leitura mais humanista”. (Amostra, 35, resumo).

- O conceito de responsabilidade, seu significado para as tarefas atuais da humanidade cada vez mais influenciada pelas transformações tecnológicas em Hans Jonas. (Amostra, 36, p. 14).

- Descrever o método fenomenológico a partir das obras de Husserl. (Amostra, 06, p. 09).

- Interpretação da trajetória e estrutura do pensamento cartesiano com ênfase na perspectiva humanista (Amostra 35, p. 15).

- Buscamos na “fenomenologia do espírito” de Hegel o esteio para as nossas reflexões. (Amostra 47, p. 140).

- Procurar-se-á descrever fenomenologicamente o contato perceptivo e muitas vezes ingênuo, do homem com a iconosfera cultural, a fim de se verificar a possibilidade de outorga, às imagens, de um status epistemológico. (Amostra, 28, p. 06)

Quanto aos aspectos teóricos das pesquisas desse grupo (temáticas, autores privilegiados, propostas apresentadas e críticas realizadas), verificou-se que as temáticas tratadas nas pesquisas abordam aspectos diversos sobre: ética, política e educação, democracia e educação, infância, uso da imagem no ensino.

Em relação aos autores privilegiados nesses estudos foram: Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty, Nietzsche, Hanna Arendt, Descartes, Ricoeur, Sartre, Leibniz, Adorno, Horkheimer, Apel, Gadamer, Hegel, Berger, Habermas, Kant, Koyré, Marx, Piaget, Platão, Ricoeur, Ladriere, Aristóteles, Conford, Carnap, Popper.

Em determinada tese o autor procurou somente explicitar sobre o pensamento do autor pesquisado: “a finalidade é explicitar o método [...] Explicitá-lo é o objetivo do nosso trabalho”. (Amostra, 06, p. 45); em outras mostra o papel da educação: “nossa pretensão, aqui, é mostrar que a educação é sobretudo, um instrumento político, do qual depende o assentamento da cidade”. (Amostra, 18, p. 15), porém sem a pretensão de criticá-los.

Os critérios de cientificidade adotados, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, tanto quanto constatado nos estudos de Sánchez Gamboa (1982 e 1987) e Silva (1997), se fundamentam: a) na reflexão interpretativa do pesquisador sobre o objeto e seu contexto. Não importa ao pesquisador, apenas o que expressa o objeto, cumpre interpretá-lo, desvendar o seu significado ou os seus significados, desvelar as mensagens ocultas (o essencial) no aparente. b) no método da compreensão busca os fundamentos que venham explicitar ou evidenciar as contradições existentes entre o que é dito e o que é efetivamente feito; o que é oficial o que é real; o que diz a teoria; a lei e o que a realidade concreta apresenta. c) na busca de respaldo na teoria que serviu de suporte para a investigação (confronto dos dados empíricos com as evidências teóricas). Na seqüência, apresentamos trechos que exemplificam os critérios de validação científica identificados:

Esse trabalho pretende ser uma tentativa de interpretação da trajetória e da estrutura do seu pensamento na justificativa da razão, dos fundamentos em que se apóia e de algumas conseqüências daí decorrentes, principalmente, um possível espaço das humanidades, como exigência da razão, na filosofia e educação. (Amostra, 35, p. 15).

[...], procurar-se-á descrever fenomenologicamente o contato perceptivo e muitas vezes ingênuo, do homem com a iconosfera cultural, a fim de se verificar a possibilidade de outorga, às imagens, de um *status* epistemológico. (Amostra 28, p. 06).

As principais concepções de ciências encontradas são decorrentes dos critérios de cientificidade supramencionados.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas entendem a ciência como método de conhecimento subjetivo, para o qual a ciência consiste na compreensão de fenômenos, a partir dos dados coletados em suas várias manifestações, na elucidação de pressupostos, dos mecanismos ocultos ou subjacentes, dos contextos nos quais os fenômenos fundamentaram-se.

A compreensão supõe a interpretação, isto é, revelar o sentido ou sentidos, os significados implícitos nos textos, sendo necessário a intervenção da hermenêutica, da indagação, de esclarecer o que está oculto por detrás dos fenômenos.

Diferente da abordagem empírico-analítica a fenomenológico-hermenêutica não confia na percepção imediata do objeto que somente proporciona as aparências, mas busca resgatar o verdadeiro sentido dos fenômenos aparentes e esclarecer a questão de saber em que estado se encontra o ser com sua possibilidade mais originária.

Nessa concepção, a ciência deve ir da aparência à essência. Essas características podem ser encontradas nos seguintes textos:

A interpretação, diremos, é trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal.” (Amostra, 35, p. 29).

A dimensão fenomenológica expõe o saber da consciência fenomenal, segundo a qual o sujeito é fenômeno para si mesmo; tem saber de si e do objeto por ele próprio produzido no horizonte das suas experiências. A exposição desse saber fenomenal é o próprio caminho que segue a consciência natural, ordinária e ingênuo em direção ao saber verdadeiro. (Amostra, 47, p. 36).

A ciência também é entendida como levantamento dos pontos significativos das experiências de valor, das vivências cotidianas, dos sentimentos dos aspectos cognitivos, visando à compreensão desses fenômenos em sua totalidade.

Parece-nos inevitável que a devida compreensão dessas afirmações seja precedida pela explicitação da intenção mais geral da fenomenologia, a saber: o desenvolvimento e a formação cultural da consciência empírica, natural, ordinária e comum em direção ao saber filosófico (saber absoluto). Sem essa prévia consideração sobre o desígnio central da obra, estaremos impossibilitados de mostrar o que visamos ao destacá-lo. Temos em vista a articulação dos seus elementos (sujeito, totalidade e historicidade) no processo de formação cultural (*Bildung*), e isso será bem explicitado se tratado à luz da intenção central da *Fenomenologia*. (Amostra, 47, p. 36).

A relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento (aspectos lógico-gnosiológicos), nas pesquisas fenomenológico-hermenêutica, enfatiza a ação cognitiva do sujeito que conduz o processo do conhecimento desde representações dos dados, dos discursos, dos textos, porém o sujeito não fica na experiência fenomênica.

O pesquisador (cognoscente) parte do objeto (cognoscível) buscando, através de reflexão e interpretação dos dados coletados de várias maneiras de descobrir a essência do fenômeno. Segundo Silva (1997) nesta trajetória, na qual o objeto é construído, o sujeito tem por objetivo desvelar o que está implícito, oculto, utilizando de procedimentos hermenêuticos. Isto pode ser percebido nas afirmações:

Como toda apreensão é intencional, a descrição do objeto inclui necessariamente a descrição de seu aparecimento, da sua revelação, de seu modo de apresentar-se à ciência. Por outro lado, como cada tipo de objetividade corresponde um tipo diferente de experiência, de evidência, a descrição desse revelar-se, desse doar-se, inclui o modo correspondente de consciência, através ao qual o objeto se constitui. (Amostra, 06, p. 206).

É necessário, para poder chegar ao espírito crítico da razão, romper com o caminho primário e evidente do exercício da razão e entrar no patamar mais íntimo dos jogos construtivos da crítica, da imaginação, da intuição e da percepção fenomenológica da realidade. Em resumo, é preciso acostumar-nos a contemplar a realidade sob o prisma das essências, no jogo que vai do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto para possibilidade de integração da realidade. (Amostra 25, p. 21 e 22).

Referente à visão de homem prevalece a concepção existencialista. O homem é concebido como ser inacabado, ser de relação com o mundo e com os outros. Isto significa ser “dotado de consciência e liberdade que age no mundo com o mundo e sobre o mundo, é sujeito transformador de seu mundo” (SÁNCHEZ GAMBOA (1988, p.139). O homem é um ser condicionado socialmente.

Ainda que desapercivelmente, o homem está a aprender ininterruptamente [...]. O homem é antes de tudo uma pessoa. Ele se percebe como sendo ele mesmo e não outrem, o que lhe permite a busca constante de ser mais que ele mesmo a cada momento que passa. Daí o caráter de inacababilidade a permear a estrutura de todo indivíduo. (Amostra, 01, p. 67- 68).

Destarte, compreendendo-se o inacabamento do homem como prematuro, deve-se rever o conceito de educação. Se o homem-pessoa é um ser inacabado ou prematuro, a educação terá a função principal de permitir a de o fazer-se a partir da situação concreta e global em que se está colocado. (Amostra 04, p. 15).

[...] o homem consegue situar-se a si e frente a si e frente ao mundo, como um primeiro nível do acionar criativo. (Amostra 25, p. 27).

A concepção de história dominante nas pesquisas deste grupo considera que é possível mudar os rumos da história, mas isto depende do homem do indivíduo, que deve de preferência iniciar por ele próprio. A história, também, é entendida em cenários fixos: “Este trabalho

estabelece um recuo histórico para, epistemologicamente, explicitar o ambiente e a origem dos temas relevantes para a filosofia e teologia no século XVI”. (Amostra 24, p. 17 – 18).

Quanto à concepção de realidade ou visão de mundo (cosmovisão) é compreendida como algo externo ao homem, espaço em que se ocorre as interações sociais específicas e que precisa ser decifrado. O mundo, verdadeiramente, é a síntese das relações do homem consigo mesmo, com a natureza, com o universo e com os outros. (Amostra, 01, p. 61).

As principais concepções de educação explícitas na abordagem fenomenológico-hermenêutica são descritas a seguir:

A educação é vista como uma atividade que tem a função de despertar no indivíduo uma consciência crítica, pois, “ao fomentar no indivíduo a consciência crítica, a educação prepara-o para provocar transformações sociais não através do sangue e dos músculos, mas sim através da inteligência e da lei” (Amostra 01, p. 58). Outras concepções de educação são apresentadas a seguir.

O objetivo derradeiro da educação “não deve ser outro senão a construção duma sociedade justa e pacífica” (Amostra 01, p. 5); e o de propiciar o desenvolvimento da racionalidade do homem como condição necessária para a sua formação plena, pois “O homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem” (Amostra 09, p. 98).

A educação é entendida como um ato de desenvolver, de dentro para fora, algo que está no próprio homem. Neste sentido o ato de educar significa conduzir para fora, fazer sair, tirar de dentro. Educar é libertar, através de estímulos, as forças latentes existentes dentro da pessoa humana.

Como o homem-pessoa é um ser educável, ou seja, um ser que nasce com energias interiores, que são potencialidades e virtudes a serem desabrochadas e desdobradas por um processo de crescimento e amadurecimento obtido com auxílio do outro, [...] (Amostra 04, p. 180).

Há autores que entendem a educação em sentido durkheimiano. Isto significa admitir a educação com sendo uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontra ainda preparadas para a vida social, sendo necessário desenvolver na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais reclamados pelas sociedades. Entre estas concepções estão as que identificam a educação numa visão kantiniana. Kant defende a tese de que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Kant, 1996, p. 85). Contudo, note-se que o homem só pode receber esta educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros.

[...] a tarefa primordial da educação para a democracia é ajudar o homem no seu processo de amadurecimento, graças ao qual ele se forma como pessoa humana, equipando-se com as armas do conhecimento, da força de discernimento, das virtudes morais, e toma posse da herança espiritual e cultural, que é o patrimônio secular das gerações que o precederam. Esta educação conduz o homem-pessoa ao aprimoramento humano, tornando-o capaz de construir uma sociedade mais justa (Amostra 04, 155)

A educação é única maneira de assegurar ao ser humano a possibilidade de realizar plenamente sua natureza e, portanto, basta ser humano para ser encaminhado à escola. (Amostra 09, p. 102).

São criticados os modelos educacionais que optaram por um ensino profissionalizante, deixando as ciências humanas em espaços secundários, por não se converterem facilmente em carreiras rendáveis. As atividades educativas da escola se tornaram meramente calculativas deixando de ser criativas e reflexivas.

Numa tentativa de modernização, a escola moderna optou pelo modelo profissionalista, basicamente orientado pelo mercado de trabalho, e aí encontrou se próprio calvário. A chamada especialização, fruto deste modelo, devido à vitalidade das estruturas políticas e econômicas, mais parece uma caixa de pandora. (Amostra, 01, p. 01)

Em nome de certo progresso, a vinculação, entre humanidade e ciências, filosofia e educação, sempre tensa, em virtude dessa tensão, extremamente fecunda, foi, rompida. As humanidades foram relegadas a um segundo plano, e a educação, em nome de procedimentos científicos e interesses e econômicos, reduzidos a treinamento profissional, perdendo sua dimensão de criadora e difusora de cultura, sua dimensão mais humana. (Amostra 35, p. 13).

Esses são os resultados da análise epistemológica das produções científicas que adotaram a abordagem fenomenológico-hermenêutica. No próximo tópico, apresentaremos os resultados da análise efetivada nas pesquisas que utilizaram abordagem crítico-dialética.

3.2 Abordagem crítico-dialética.

As pesquisas que adotaram a abordagem crítico-dialética correspondem ao maior grupo de teses analisadas, alcançando 53% da Amostras.

Houve uma incidência de interesse, de diversos autores, em estudar temas referentes a uma determinada linha de pesquisa. Entre estes estão autores que escolheram como objeto de sua pesquisa a análise epistemológica das produções científicas (teses e dissertações) efetivas em cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*. (Amostra, 05, 16. 29)⁴⁴. Também vários autores se

⁴⁴ Também foi constatado um estudo referente à análise epistemológica da produção científica nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas (Amostra, 30).

interessaram por temas vinculados à teoria crítica (Amostra, 43) e ao pensamento de Habermas (Amostra, 26, 37, 46).

Neste grupo de estudo as pesquisas se caracterizam como sendo de natureza teórico-filosófica, bibliográfica, seguidas de estudo de caso e análise de discurso, utilizando técnicas de estudo de textos.

Os dados referentes às estas pesquisas foram coletados através de diversas fontes: orais, documentais (manuscritos e impressos), históricas, primárias e secundárias; tendo como instrumentos os roteiros de entrevistas, análise bibliográficas e documentais, registro de informações em diários de caso e em componentes eletrônicos (áudio e vídeo), utilização do “Esquema Paradigmático” (anexo 01) observação “in loco” de eventos e práticas pedagógicas e fichas para registro de dados bibliográficos.

Com relação ao nível metodológico, estas pesquisas, da mesma maneira como nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, buscaram compreender o fenômeno, porém de formas diferentes tais como:

1) Estabelecendo a ênfase nas categorias de contradição, totalidade (Amostra, 17), e o lógico e o histórico.

Para o estudo da produção científica dos mestrados foi, portanto, necessário eleger algumas categorias de análise e ter em vista a articulação que deve existir entre elas. Foram consideradas, principalmente, as categorias da totalidade e do lógico e do histórico, (Amostra 29, p. 16).

Somente quando articulada com a totalidade que se percebe a dimensão social concreta da extensão (Amostra 02, p. 05).

Valendo-se dos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico, realizou-se um estudo da atual reforma educativa, que teve seu início após a aprovação da Constituição Cidadã em 1988. (Amostra, 49, resumo).

2) O conhecimento é construído com base no concreto e de suas condições históricas, sócias e políticas. (Amostra 13)

Nossa intenção é a de analisar a sexualidade numa interpretação dialética, isto é: compreendendo-a como construção social a partir da práxis humana, e portanto, condicionada pelos diferentes momentos históricos políticos. (Amostra 22, p. 02).

A produção historiográfica educacional investigada neste trabalho chama a atenção pelo esforço – demonstrado por seus autores – de superação de uma determinada abordagem dos fenômenos educacionais que busca compreendê-los a partir deles mesmos, optando, ao contrário, por investigar esses mesmos eventos a partir das condições históricas que os determinaram. É este enfoque das ocorrências dos fenômenos educacionais que passou a reclamar o recurso à história. Trata-se de uma concepção do fazer científico (na educação) que quer explicar (compreender e interpretar) os eventos educacionais à luz do movimento concreto do real – à luz da história (da *historiam res gestae*). (Amostra 16, p. 242).

3) Estabelecendo oposição ao método metafísico:

Entendemos a dialética no sentido dado por PRADO e KRAPRIVINE, como “concepção de mundo”, como um método que: “em oposição metafísica de abordar e analisar os objetos do pensamento e do conhecimento, considera antes as relações, o “conjunto” e a “unidade” universal donde decorrem tais relações: e é nessas relações, sejam no espaço, sejam no tempo (quando mais propriamente denominam “processos” é nelas que a Dialética vai procurar e determinar os “indivíduos” e sua “individualidade” própria: o homem será caracterizado, individualizado, em função de suas relações biológicas, sociais. [...]”. (Amostra 22, p. 03).

4) Interpretação e compreensão do fenômeno sob o ponto de vista da concepção da dialética materialista.

A determinação de buscar compreender a sexualidade a partir das referências metodológicas da dialética materialista não exime de compreender também sua historicidade e dimensões estruturais de formação. (Amostra 22, p. 22).

Tendo seguido uma certa determinação posta por mim mesma – enquanto profissional na área de Filosofia e na condição na qual me coloco de prosseguir minha opção teórico-metodológico de pesquisa inserida por dentro da teoria marxiana [...] (Amostra 19, p. 113).

Com fundamento no materialismo dialético, que supõe a construção da consciência como instância reagente às condições histórico sociais e materiais concretas, que não se estrutura como ato-reflexo do meio, pode-se concluir que não é só a percepção humana que se pré-sensibiliza pela extensão oferecida pelos *mass media*. Mas, o homem em sua totalidade e as necessidades criadas pelas mediações da tecnologia. (Amostra 38, p. 26).

5) Considerando a realidade dinâmica em oposição ao método empírico que a vê de maneira estática e segmentada.

Na busca de compreender este processo de “esportivização” da educação física e suas conseqüências, KUNZ (1994), em uma perspectiva habermasiana, evidenciou a hegemonia que o “interesse técnico” exerce sobre a produção do conhecimento na educação física, o que se traduz na supremacia das pesquisas empírico-analíticas. E o que é pior, acreditando que são a única forma de pesquisa “verdadeiramente científica”. No meu entender, isto revela uma total incapacidade de auto-reflexão, além daquela balizada pelos seus próprios termos. Em outras palavras, a incapacidade de reflexão epistemológica, movidas que são, pela crença em sua isenção político-ideológica. Isto faz com que a legitimação das “Ciências do Esporte” dê-se apenas pelo seu papel junto ao sistema esportivo [...] (Amostra 40, p. 15).

As reflexões expostas até aqui nos sugerem a necessidade de pensar a criança não como uma entidade estanque, fixa e imutável, mas em seus momentos históricos e culturais, em suas condições concretas de vida, já que são estas condições que nos apontam para um olhar mais fiel sobre a realidade das questões que circundam a noção de infância. (Amostra 42, p. 03).

6) O a realidade é vista em certas pesquisas com um reflexo da realidade social em que está inserida. O autor analisa a universidade brasileira como sendo um reflexo do contexto social em que está inserida. “Parto do contexto social e do pressuposto de que ela só pode ser entendida como reflexo dele”. (Amostra 08, p. 17). O contexto visto como realidade determinante dos contextos políticos, econômicos e das condições históricas. (Amostra 45).

A preocupação com a reprodução das condições históricas para a sobrevivência do autoritarismo, em função do caráter totalitário da indústria cultural, torna-se mais e-

vidente, pois, remetem à questão da psicologia das massas e à irracionalidade do comportamento coletivo. (Amostra 38, p. 171).

Os aspectos teóricos das pesquisas desse grupo (temáticas, autores, críticas e propostas apresentadas) apresentaram uma variedade de temáticas referente ao fenômeno educação. No presente estudo verificamos, que as pesquisas realizadas no período de 1985 a 1997, algumas são relacionadas à História da Educação e outras à Filosofia da Educação. Somente a partir de 1998 que as pesquisas privilegiam a abordagem filosófica.

Os autores mais citados nas pesquisas nas pesquisas de abordagem crítico-dialética são: Sánchez Gamboa; Schaff; Kosik; Goldman; Soares; Brandão; Oliveira; Saviani; Vieira; Habermas; Marx; Marx & Engels; Foucault; Freud; Cardoso. Reich; Nunes; Souza

A maioria das críticas apresentadas pelos autores das pesquisas crítico-dialéticas são decorrentes dos determinantes históricos, das contradições entre o capital e trabalho, capitalismo e educação e às ideologias dominantes e a modelos educacionais.

Com relação ao nível epistemológico essas pesquisas apresentam concepções sobre a causalidade fundamentadas por meio de seus contextos sócio-político-econômico.

As causas dos fenômenos são explicadas na inter-relação entre o texto e o contexto do fenômeno, entre o todo e as partes e vice-versa, no princípio da contradição ou luta dos contrários e também nas inter-relações com os determinantes históricos.

A dialética permite-nos compreendê-la como uma dimensão dinâmica, histórico-social, e portanto condicionada pelos fatores determinantes da realidade econômico-político de cada época. (Amostra 22, p. 11)

Busquei [...] explicar, a partir das abordagens metodológicas, as implicações epistemológicas das pesquisas desenvolvidas nesses cursos, nas suas inter-relações com os determinantes históricos [...]. (Amostra 29, p. 11).

Os critérios de validação científica, implícitos ou explícitos, demonstrados pelos autores das pesquisas se sustentaram:

1) No próprio método dialético que aborda o fenômeno em suas contradições numa perspectiva histórica e dinâmica e geralmente expressado através do materialismo histórico.

Aplicado ao problema de que nos ocupamos, a realidade histórica, não é difícil concluir que, por ser ela extremamente móvel, e assim fugidia, o pensamento, ao confrontá-la, não tem mais do que três vias: a primeira é dizer que a ciência não se ocupa de tais assuntos imprecisos e imperfeitos, mas apenas daquilo que, perfeito em si, não se move: é a postura metafísica clássica. A segunda consiste em aceitar a história como objeto de ciência verdadeira, mas abordá-la, ou incompletamente, ou congeladamente: são posturas do historicismo, do positivismo e, mais contemporaneamente, do estruturalismo. A terceira, que aqui nos interessa, é a dialética, capaz do prodígio de trazer a realidade viva ao pensamento vivo numa reprodução viva. (Amostra 12, p. 10).

Assumindo as matrizes da concepção materialista histórica, analisando a relação e a articulação entre os fatos econômicos, sociais e políticos e suas repercussões dentro

da cultura, da sociedade, das idéias, dos valores, o presente trabalho se pauta pelas categorias apresentadas por autores que articulam seus estudos de análise histórica, sob o ponto de vista de uma interpretação materialista dialética. (Amostra 44, p. 11).

Além dessa consideração de ordem epistemológica e política é necessário compreender um método para investigar a sexualidade. A dialética permite-nos compreendê-la como uma dimensão dinâmica, histórico-social e portanto condicionada pelos fatores determinantes da realidade econômico-política de cada época. (Amostra 22, p. 11).

2) no referencial teórico que serviu de suporte ao autor e que lhe permitiu explicar a relação do todo com as partes e a recuperação da totalidade no processo da pesquisa.

Na pesquisa filosófica, que tende à formação de conceitos, é nesta fase que se determinam as *categorias* aplicáveis ao assunto, sem embargo do caráter de necessidade de que as de contradição e totalidade se revestem. (Amostra 12, p. 23).

A ciência é entendida como:

a) construção do conhecimento através do desvelamento do que está oculto em seu texto e contexto, partindo do empírico ao concreto pensado, através dos elementos abstratos (as categorias).

b) como a atividade que procura compreender e interpretar os fenômenos, visualizando-os em suas inter-conexões com o todo. A realidade é apreendida como uma totalidade concreta, isto é, algo que está se autoproduzindo como um todo dotado de certa estrutura interna.

c) a busca da compreensão do fenômeno a partir das correlações analíticas e interpretativas da filosofia, através do concurso da História.

Trata-se de uma pesquisa *bibliográfico-analítica*, conquanto estuda os conceitos estruturais do pensamento destes autores, sob uma perspectiva metodológica *histórico-filosófica*. A questão do método sempre nos remete a um estudo mais aprofundado das categorias que assumimos para a determinação da pesquisa. No presente caso, queremos que a Sexualidade seja compreendida a partir das correlações analíticas e interpretativas da Filosofia, através do concurso significativo da História. (Amostra 50, p. 06 e 07).

3) na análise, qualitativa ou quantitativa-qualitativa dos dados, procurando uma compreensão mais completa do fenômeno.

A opção é a de se considerar os recursos de tipo qualitativos e quantitativos, que se justificam pela possibilidade de nos oferecer várias alternativas e opções de articulação de dados, o que não limita a apresentação de informações (Amostra 51, p. 50).

O método dialético é um método unitário, não importa o domínio em que o aplicamos, a tese da unidade dos contrários, da transformação da quantidade em qualidade, etc., é válida em todos os campos. (Amostra 50, p. 241).

Os pressupostos ontológicos explícitos ou implícitos expostos nas pesquisas realizadas através da abordagem crítico-dialética exprimem noções sobre o conceito de homem, educação história e realidade.

A concepção de realidade apresentada nessas pesquisas está relacionada à idéia de totalidade complexa, dinâmica e repleta de contradições.

A realidade [...] é captada na medida em que um dos sujeitos da história é afetado pelos outros sujeitos dessa mesma história; é expressão das relações sociais por um dos sujeitos dessas relações. Quer dizer, ao fazermos história, nos posicionamos no contexto; sofremos as ações dos outros sujeitos, tendo como parâmetro as nossas pretensões; reagimos em defesa desses interesses; contamos o acontecido, a partir de nossa experiência. A história é história das relações sociais e as relações sociais são vividas e descritas a partir de um dos pólos.

A realidade brasileira [...] procede no conjunto das relações sociais, apoiada, de um lado, em sua própria tradição, em sua estrutura, em seus objetivos e na explicação que ela dá de si mesma; e de outro lado, na situação em que encontra as outras instituições sociais. (Amostra 03, p. 01).

A realidade como um todo, que se opõe, enquanto objeto de conhecimento, mas que inclui o pensamento, não é dada abstratamente, porque a abstração já é uma operação humana. Ela é dada historicamente, o que significa que a própria mundanidade do mundo evolui no tempo. [...] a realidade como um todo, e não apenas aspectos do real, é histórica e é social. [...] o pensamento, por sua vez, é todo movimento pois se insere no movimento da realidade e dela se destaca no ato de conhecimento. (Amostra 12, p. 13).

A relação sujeito-objeto, (aspectos gnosiológicos), é construída no processo de investigação, através dos componentes colhidos na realidade concreta a partir das observações realizadas, do conteúdo dos documentos e fontes bibliográficas ou das análises do discurso.

A história nessas pesquisas é concebida como;

1) Movimento ou dinâmica social.

(...) a história, que é o movimento concreto de homens em ação (Amostra 12, p. 118).

O que o homem é está nele e fora dele no mundo; o que o mundo é está nele, fora dele, na cultura; o que a cultura é está nela e fora dela, no homem e no mundo; o que o homem, o mundo e a cultura são está neles e fora deles na história; o que a história é senão o movimento pelo qual o homem age sobre o mundo e cria a cultura. (Amostra 12, p. 94).

2) Reprodução da vida social e de como os homens trabalham e se organizam em sociedade, pois:

[...] a história é a produção e a reprodução da vida real (Amostra 02, p. 05)
O que caracteriza a história de um povo, de qualquer sociedade, de uma formação social determinada, é o modo como essa sociedade produz e se organiza para tal. (Amostra 12, p. 120).

Entendemos, com Marx, que para compreender a história é preciso compreender as transformações que se deram no trabalho. De uma forma geral tendemos a confundir estas transformações que resultam em mudanças de mero caráter técnico, com uma evolução material que os homens imprimiram nas suas ferramentas de trabalho. As transformações que apontam para o desenvolvimento das formas de trabalho, ou seja, aquelas que apontam as formas diferenciadas do homem produzir, constituem a própria história. (Amostra 27, p. 38-9).

Entendemos, com Marx, que o trabalho é a forma de ser do homem e, portanto, tal como produz, assim ele é. Este é o pressuposto de que parte a “ciência da história”. (Amostra 26, p. 41).

As concepções de homem entendida nas pesquisas desse grupo estão de certa forma articuladas com a noção de história e realidade.

O homem, assim como, na fenomenológico-hermenêutica, também é visto, na crítico-dialética, como um ser inacabado que não nasce pronto. Entretanto na visão dos autores desta abordagem entendem o homem como sendo um ser inserido na sociedade que estabelece relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros, pois “assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele”. (Marx, 2006, p.127). Porém, estas relações, como apontam as pesquisas, são construídas produzindo a sua própria existência, nas relações de trabalho.

O homem entendido como produto de seu próprio trabalho constitui-se numa colocação revolucionária. “Muito mais profunda é análise de Marx que consiste em ”ir às raízes” da história, isto é, em explicar o que é o homem. Marx avança em relação a todo um pensamento que o antecede porque deixa claro que o homem é produto de seu próprio trabalho”. (Amostra 27, p. 32). Ou ainda como afirma Saviani “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas”. (2004). “Os homens são seres reais sensíveis marcados por uma determinidade histórica” (Amostra 33, p. 137).

Está evidente a concepção de homem criativo e transformador, pois “ao produzirem-se a si mesmo, os homens transformam o mundo e transformam a si próprios, produzindo cultura” (Amostra 02, p. 126). Essa concepção, de homem, explicita nas pesquisas são descritas a seguir:

O homem é um ser em realização, não acabado, que exige uma formação, educação emancipatória para levar até o fim o desenvolvimento das suas disposições naturais de conduzir-se pela razão e diálogo intersubjetivo (Amostra, 46, p. 92).

O mundo do trabalho deve ser o mundo da ação humana, pois o homem é, em nossa modesta interpretação um ser que ama e trabalha. O trabalho aqui não significa operação extrínseca, meramente ativa operacional, estranha ao próprio homem, mas sim o que lhe é próprio: transformar-se e transformar a natureza, modificar o real, produzir sua vida e ser produzido por ela, realizando assim a dimensão essencialmente ontológica do próprio homem. Esta experiência historicamente constituída é marcada por relações sociais capitalistas, que constituem sistemas econômicos e instituições que registram o poder operação de certos sobre outros. (Amostra 22, p. 288).

O homem resulta, ao mesmo tempo, das condições sociais em que vive e do esforço individual de autoconstrução. Daí a afirmação de Gramsci de que nós somos criadores de nós mesmos. O homem se constitui, pois, produzindo a sua existência em sociedade. A produção da própria existência implica, no entanto, a necessidade de ir compreendendo-se enquanto compreende-se com o mundo e com os outros homens. (Amostra 02, p. 126).

O homem não tem com ser considerado fora da sociedade. Em relação a ela, *sempre* adotará um pensamento que, dependendo de sua posição na estrutura social, será conservador, reformista ou revolucionário. (Amostra 12 p. 107).

O homem é um ser que se faz, continuamente, na relação que trata e tem que entabular com a natureza, para prover sua subsistência, e com os demais homens, donde deriva seu caráter eminentemente social. Os homens, a partir de algumas pré-condições, constroem sua identidade e diversidade, sua natureza e seu ser. (Amostra 50, p. 76).

Marx subverte todo pensamento que antecede o seu ao afirmar, pela primeira vez na história, que o homem é um ser que se faz, pelo trabalho [...] (Amostra 27, p. 31).

As concepções de educação apontadas pelos autores das pesquisas realizadas na perspectiva da abordagem crítico-dialética apresentam noções semelhantes às expostas nas concepções de homem, história e realidade supramencionadas.

Os autores das pesquisas desse grupo apresentam diversas noções de educação tais como:

1) A educação vista como um fenômeno humano, com suas determinações históricas e como uma produção social do homem e compreendida a partir do processo de trabalho.

O trabalho é visto como um projeto coletivo e um processo educativo. Educar pelo trabalho significa aprender fazendo. Dessa relação nova, um novo projeto pedagógico: a pedagogia do trabalho nas ruas, não apenas como geradora de renda mas como geradora da consciência. (Amostra 20, p. 106).

A Educação é para nós um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. E educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes. (Amostra 22, p. 73).

2) Uma educação que seja emancipatória e não reprodutora dos interesses de uma sociedade capitalista e utilizada como instrumento de repressão social.

Nessa sociedade, a cultura capitalista põe a ciência em destaque, mostrando que a vida moderna só pode ser entendida pela ótica dos métodos científicos e, com isso a educação deixa de refletir apenas os valores religiosos como no tempo da sociedade feudal. (Amostra 20, p. 75).

[...] caso a emancipação e o esclarecimento não sejam possíveis, a educação perderá sua razão de ser ou, então, tornar-se-á, de vez, um instrumento de repressão e de reprodução social. (Amostra 37, p. 02).

3) Uma educação que não suda ao modismo de tendências e práticas pedagógicas sem uma prévia reflexão.

Octávio Paz (1984),entendo que a “missão” do professor não é “oferecer aos jovens uma filosofia, mas sim os meios e as possibilidades para criá-la.” Tarefa que julgo de extrema importância, principalmente se tivermos em conta a facilidade com que os profissionais da educação física transformam-se do dia para a noite em "construtivistas", "humanistas", "marxistas", etc. O que, logicamente, revela uma falta de reflexão sobre os pressupostos que orientam sua prática, tornando-os suscetíveis a in-

corporar discursos de forma mecânica e infundada, rendendo-se aos modismos ditados pelo último "gurú", o que, via de regra, significa o abandono de conquistas já realizadas. (Amostra 40, p. 11).

4) A educação, também surge, no bojo das contradições da própria sociedade capitalista, em práticas revolucionárias transformando o trabalho em uma atividade geradora de renda e da consciência e sendo produzida pela classe popular em função de seus interesses de classe.

[...] a Educação Popular é entendida enquanto produzida pelas classes populares ou mesmo produzida para elas ou com elas em função de seus interesses de classe. É um processo que permite às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada a seus interesses, ou seja uma construção social da realidade educativa. (Amostra 20, p. 100 -1).

[...] a educação não tem poder transformador como pretendem os entusiastas, mas também não se reduz a um puro reflexo, a um papel meramente caudatário na sociedade, como pensam os mecanicistas. A educação, bem como a universidade, não são apenas um instrumento de conservação social – embora o sejam precipuamente – uma vez que elas trazem em seu bojo as contradições da própria sociedade. (Amostra 02, p. 06).

5) A educação escolar que não se restrinja à função de ser, apenas, transmissora de informações de conhecimentos, de formação profissional, de espontaneísmo e da improvisação.

O educador deve ultrapassar a tarefa de acumular ou reproduzir meramente as informações. O acumulador de informações nem sempre é aquele organizador e articulador de conhecimento. O mundo globalizado exige deste último, criteriosa e crítica atitude de pensar e entender as motivações dos fatos e acontecimentos e, com muito mais urgência, no campo da educação. Este modo de organização pedagógica do conhecimento é a grande novidade que temos perseguido. Porém, a capacidade para organizar o conhecimento só virá depois da apropriação construtiva e histórica deste conhecimento. (Amostra 50, p. 255).

[...] a educação não está entregue à pura contingência e a um acontecer determinado exclusivamente pelas circunstâncias de cada momento. [...] a educação tem possibilidade de manter o seu potencial crítico e seu poder de romper com as visões facciosas e dogmáticas de mundo. (Amostra 37, p. 261 e 262).

A educação, como processo de construção (ou desconstrução) do sujeito será encarada aqui como práxis que supõe um determinado estado da subjetividade daqueles a quem se dirige e uma meta de um novo patamar ao qual esta mesma subjetividade deve ser conduzida. (Amostra 34, p.34).

6) Uma educação universitária comprometida com os interesses do, preocupada em buscar a formação profissional da elite e vinculada a ideologia da classe dirigente conforme descritos:

O compromisso social da universidade, pela mediação da extensão, aparece, pois vinculado à divulgação da ideologia, consoante com os altos interesses nacionais, vale dizer, a ideologia da classe dirigente (Amostra, 02, p. 147).

Apesar de existirem diferenças no tratamento e no nível de aprofundamento de um ou outro aspecto abordado, todos os autores dos estudos de abordagem metodológica crítico-dialética, partilham a busca de um entendimento da Educação numa perspectiva mais crítica que os estudos de abordagem empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas. Destaca-

ram por exemplo, de forma mais explícita, questões políticas referentes ao papel social do profissional da área da Educação, questionam conceitos imbricados nas práticas pedagógicas, dentre outras. Ressaltam também a necessidade de historicizar os fenômenos investigados e percebê-los nas suas relações com a totalidade social.

A seguir procuraremos expor, em forma de síntese, os elementos mais comuns dessa análise e algumas conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos os elementos comuns, identificados na leitura e análise das teses, confrontadas pelas abordagens metodológicas utilizadas pelos autores, procurando recuperar as principais informações relacionadas às condições históricas que explicam e determinam a construção das principais tendências das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” da Faculdade de Educação da UNICAMP na forma de teses no período de 1985 a 2002.

A análise das pesquisas doutorais desenvolvidas no período de 1985 a 2002, vinculadas ao “PAIDÉIA” apontou a presença das abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Contudo o estudo identificou uma presença maior das abordagens fenomenológico-hermenêutica e a crítica-dialética.

Nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas (com a utilização de técnicas como: entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso) predominam pesquisas descritivas e interpretativas com estudo de campo. Vale ressaltar que algumas pesquisas não explicitaram o tipo de pesquisa realizada. As pesquisas crítico-dialéticas além das anteriores, utilizam técnicas historiográficas, a "pesquisa-ação" e a "pesquisa participante".

As pesquisas do grupo com abordagens fenomenológico-hermenêuticas expressam interesse específico na denúncia e na explicitação das ideologias subjacentes, propõem desvendar e decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações. Têm como objetivo interpretar as diversas mensagens, os diferentes sentidos, desvendar as distorções presentes na comunicação humana em geral, e especificamente, recuperar o verdadeiro sentido da relação humana e da comunicação pedagógica. Os elementos críticos são abundantes e as propostas têm geralmente interesse na "conscientização" dos indivíduos envolvidos na pesquisa e manifestam interesse por práticas alternativas e inovadoras.

As pesquisas com abordagens crítico-dialéticas apresentam críticas à visão estática da realidade implícita na abordagem anterior. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. Buscam desvendar não apenas o "conflito das interpretações", mas o conflito de interesses que determinam as diferentes visões de mundo. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

As propostas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Propõem a formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito e a participação ativa na organização social e na ação política.

A relação causa e efeito tem uma concepção da causalidade entendida como relação entre o fenômeno e a essência. O todo e as partes, o objeto e o contexto (fenomenológicas), ou como uma inter-relação entre os fenômenos, inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese. (dialéticas).

Os critérios de cientificidade variam segundo a abordagem. A validação da prova científica, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas se dá no processo lógico da interpretação e na capacidade reflexiva do pesquisador sobre o fenômeno estudado, e nas pesquisas crítico-dialéticas ocorre na lógica interna do processo e no método dialético histórico que manifestam a dinâmica dos fenômenos e priorizam a relação teoria-prática.

A concepção de ciência, nos estudos fenomenológico-hermenêuticos, consiste na compreensão dos fenômenos a partir dos dados coletados em suas diversas manifestações, na elucidação dos mecanismos ocultos, das implicações dos contextos nas quais os fenômenos se fundamentam.

Busca na aparência a essência do fenômeno. A compreensão supõe a uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente, motivo pela qual precisamos da hermenêutica. A hermenêutica é compreendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, dos princípios de interpretação e da compreensão. Para a hermenêutica os fenômenos podem possuir mais de um sentido, não são completamente racionais e não muitas vezes não são conscientes para os homens que os produzem (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 122).

As abordagens dialéticas, à semelhança das hermenêuticas reconhecem a distinção entre o fenômeno e a essência, que se inter-relacionam entre si formando uma lógica interna, contudo, tendo como características uma dinâmica (história) que a fenomenologia parece não definir como importante. A ciência possui a sua dinâmica, não é estática. É tida como catego-

ria histórica e está em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção da ciência serve de mediação entre o homem e a natureza.

A abordagem dialética também não deixa de considerar a realidade empírica objetiva do conhecimento.

As abordagens dialéticas, à semelhança das analíticas, não renunciam a origem empírica e objetiva do conhecimento, nem a distinção entre o fenômeno e a essência como faz a fenomenologia. Nesse sentido, realiza uma síntese entre os elementos de outras abordagens. O processo do conhecimento parte do real objetivo através de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e ao atuar num processo cognitivo-transformador da natureza. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 89).

Entre a fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética se estabelece uma diferença. Enquanto que na fenomenológico-hermenêutica tem a interpretação como eixo da explicação, a crítico-dialética considera a ação como categoria epistemológica fundamental.

As pesquisas dialéticas buscam compreender o mundo com realidade dinâmica, a partir das condições materiais e históricas privilegiando sua gênese social e material. Considerando mais as relações mais do que as individualidades formais são categorias fundamentais para análise dialética.

Tendo explicitado as semelhanças e diferença entre as duas grandes tendências cabe expor seus pressupostos gnosiológicos, que se referem às concepções de objeto e de sujeito e a sua relação no processo da produção científica.

Os estudos fenomenológicos destacam o caráter subjetivo da relação cognitiva. Essa subjetividade é estabelecida pelo sujeito que tem papel marcante na interpretação dos dados da realidade. Esse modelo de conhecimento da realidade é denominado por Schaff (1986) de “idealista e ativista” e salienta, que apesar do papel do sujeito ganhar ser relevante no ato de conhecimento, o objeto é escamoteado, e o processo centralizado no sujeito que conhece e às suas conjecturas mentais.

Nesse processo cognitivo tanto o sujeito, quanto o objeto mantêm uma existência objetiva e real, atuando, ao mesmo tempo um sobre o outro. Assim sendo, o conhecimento é tido como um processo subjetivo-objetivo. (SCHAFF, 1986).

Decorrentes destes pressupostos, identificamos nas pesquisas estudadas os pressupostos ontológicos entre os quais está a visão de Realidade, História, Homem e Educação.

A realidade, nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, necessita ser decifrada. Ela se apresenta repleta de símbolos que precisam ser decodificados. Os homens estabelecem, no ambiente contextual, relações específicas denominadas interações simbólicas. A realidade

contextual é implicitamente ou explicitamente identificada com a estrutura sócio-cultural que determina as ações do sujeito que explica e justifica essas ações. Aqui evidenciam dois lados distintos, referente ao sujeito e o outro à realidade, que se manifesta como cenários de acontecimentos, como contexto existencial e como horizonte de significados. Essa concepção apresenta uma visão estática da realidade. “Os fenômenos estão aí para serem compreendidos. Embora adquiram ‘movimento’ no conflito das interpretações, eles, são a manifestação se uma ciência permanente (o invariante)”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, P. 190).

A principal concepção de realidade nas pesquisas crítico-dialéticas está relacionada à idéia de totalidade-concreta, ao contexto, repleto de contradições.

Nas duas abordagens são identificadas duas tendências em relação à concepção de realidade. Aquela que apresenta uma visão fixista e não conflitiva da realidade e aquela que privilegia uma visão dinâmica e contraditória de realidade, a partir das categorias materialistas da contradição e do movimento. Essas duas concepções remetem aos debates de caráter filosófico e discussões entre materialismo e idealismo entre lógica formal e lógica dialética (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987).

Sendo a realidade entendida como um conjunto de fatos, de elementos simples resulta disso, que a concreticidade é a realidade de todos os fatos e, que a realidade em sua concreticidade, é essencialmente incognoscível, visto que é possível acrescentar a cada fenômeno ulteriores facetas e aspectos, sendo possível, desta forma, demonstrar a abstratividade e a não concreticidade do conhecimento (KOSIK, 2002, p. 35-36).

Os estudos fenomenológico-hermenêuticos por preferirem o método da compreensão e da interpretação, utilizam categorias fundamentadas na lógica formal, no raciocínio hipotético dedutivo. Já nos estudos crítico-dialéticos buscando captar a dinâmica dos fenômenos e o homem em sua perspectiva histórica, utiliza categorias da lógica dialética, do movimento e da luta dos contrários.

As concepções de realidade, expressas nas teses, indicam a visão de mundo dos autores. É essa visão que explicita e justifica as opções metodológicas, técnicas, teóricas e epistemológicas feita por cada pesquisador. Porém o elemento não pode ser considerado na visão individualista do autor e sim, como expressão de sua prática social desenvolvidas em condições históricas específicas sócio-políticas-culturais.

Qualquer produção artística, literária ou científica, não pode ser explicada isoladamente, pois é a expressão de uma visão de mundo. Uma visão de mundo sempre manifesta um conjunto de idéias, aspirações e sentimentos que reúne os membros de uma classe social e o distingue de outras. Essas aspirações, sentimentos e pensamentos, se desenvolvem a partir de

condições históricas, sociais e econômicas específicas que determinam formas de ações e maneiras de compreensão da realidade que se manifesta na atividade investigativa. (GOLDMAN, 1979).

A história nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, é compreendida como resultado das ações individuais dos homens que provocam mudanças. A história é cumulativa e as mudanças ocorrem gradativamente. Os rumos da história podem ser mudados, mas isso deve começar, de preferência, pela mudança do indivíduo.

Diferentemente os autores das pesquisas crítico-dialéticas concebem a história como sendo base da explicação da realidade e, portanto, da própria ciência. A práxis social é considerada categoria fundamental para a compreensão da História.

Referente à concepção de homem as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas trazem uma visão existencialista deste. Já as crítico-dialéticas concebem o homem como ser social e histórico determinado por contexto econômicos, políticos e culturais e com um ser transformador desses contextos.

As principais concepções de Educação demonstradas nos estudos fenomenológico-hermenêuticos correspondem no entendimento da Educação como sendo um fenômeno social e ao mesmo tempo reflexo dos problemas sociais. Enquanto fenômeno social tem a função de emancipar o homem a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica. A educação, ainda, deve visar a autonomia do homem o domínio de comportamentos e a formação de hábitos que possam ser transferidos para outras situações e possibilitem o desenvolvimento de interações conscientes e aceitáveis socialmente.

Os estudos crítico-dialéticos apresentam uma concepção de Educação, cuja tendência se caracteriza no estabelecimento de relações entre a Educação e movimento e destes, com o contexto sócio-econômico-político. A Educação é vista como o processo que deve levar os educadores e educandos a se conscientizarem do papel, do ato educativo, como possibilidade histórica de mudança da realidade.

A análise das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas doutorais no Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” aponta a predominância da abordagem crítico-dialética, mas sem anular a presença das demais abordagens como demonstra os dados históricos deste grupo e sem eximir debate, a reflexão e críticas sobre as mesmas.

Assim sendo, percebemos que a tendência crítico-dialética, fundamentada no materialismo histórico, vem se estabelecendo como uma nova potencialidade no campo da investigação educativa. Isto contraria a visão de alguns autores de que as concepções marxistas são ultrapassadas e somente servem para o século XIX (KONDER, 1992).

Esta presença da dialética materialista como método de investigação no campo educacional evidência o engajamento da filosofia marxista na produção científica. A filosofia marxista, ainda que, tendo como aspecto determinante a postura com relação ao fenômeno educação, não se fixa na crítica pela crítica. O caráter crítico da filosofia marxista tem seu fundamento na capacidade de ser teoria e práxis. Ao mesmo tempo, que demonstra uma postura crítica, desmascarando toda e qualquer alienação que pese sobre a consciência, busca uma prática que altere e transforme a realidade.

A filosofia marxista não advoga a fuga de uma experiência de significação com o mundo. Rejeita isto sim, um espectro significativo dado à priori, estabelecido, pronto, acabado, de maneira cabal e determinista. Para a filosofia marxista a cultura é a marca milenar da ação humana, densa de significações e sentidos carregados e oriundos da longa e trágica experiência humana histórica. Cabe a cada homem decifrá-la, tomá-la sobre si, constituir-se como consciência subjetiva, tomando da grande humanidade aquela parte que precisamente a faz existir, que é cada subjetividade. A filosofia marxista é a presença de homem, sua epigênese e marcha histórica. Tal conhecimento do passado não altera a responsabilidade para com o futuro, que nos faz responsáveis e participantes de nosso próprio tempo. Comporta ao homem, livre dos determinismos religiosos alienantes e da exploração política e econômica delinear as silhuetas deste futuro com responsabilidade e tensão, com a ciência e a participação política capaz de construir experiências de liberdade e de transformação. (NUNES, 1996, p. 56).

O conhecimento para Marx não é um elemento puramente cognitivo ou contemplativo. Este conhecimento tem sempre uma dimensão prática e paradigmática dirigida à transformação da realidade. Este é um ponto importante.

A realidade é conhecimento aplicado. A ciência é para Marx conhecimento ligado ao interesse revolucionário e transformador. Que teoria e prática estão unidas constituindo outro elemento próprio do marxismo que o distingue do restante das teorias. Nosso conhecimento tem o objetivo de transformar.

A Filosofia marxista tem sua identidade na transformação do real pela ação. “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo” (MARX, 1999).

Esta identidade crítica e transformadora da filosofia marxista inserida nas produções científicas na área da filosofia e educação proporciona a possibilidade de refletir sobre os diversos problemas da educação brasileira, sem deixar de considerar as condições sociais econômicas, políticas e históricas.

Um estudo epistemológico buscando analisar a produção científica em educação traz algumas conclusões, apresentadas a seguir:

A epistemologia compreendida como Teoria Crítica do Conhecimento, que tem “na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 50), propicia

subsídios teóricos e metodológicos para analisar e compreender a produção das pesquisas doutorais em educação. Assim sendo, possibilitará o entendimento dessa produção na realidade dinâmica da totalidade social, levando a superação do conflito entre filosofia e ciência, podendo, a filosofia, exercer a sua função crítica-reflexiva e a ciência desenvolver sua auto-reflexão.

A realização desta pesquisa epistemológica, limitada a produção de pesquisas doutorais em educação no Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” (1985 – 2002), considerando as limitações próprias de um trabalho inicial, constitui uma contribuição também limitada. Neste sentido é necessário ampliar estudos sobre a epistemologia da pesquisa e suas tendências metodológicas.

As pesquisas foram classificadas em empírico-analíticas (06%), fenomenológico-hermenêuticas (28%) e crítico-dialéticas (53%).

A pesquisa demonstrou uma predominância da abordagem metodológica crítico-dialética, diante das demais abordagens. Contudo a presença de outras abordagens oferece a sua contribuição, pois permite o confronto entre elas e realização de debates e o confronto positivo entre as mesmas, sendo possível o aprimoramento qualitativo da pesquisa.

Através da análise lógica verificamos que na relação entre sujeito (cognoscente) e o objeto (cognoscível) o caminho varia segundo o interesse do pesquisador que orienta sua relação com a realidade investigada. Por trás de determinada abordagem está a visão de mundo que o pesquisador deixa transparecer na sua tese. A visão de mundo permite desvendar a relação entre os processos do conhecimento e os interesses que os orientam.

Ainda que o Grupo de Estudos e Pesquisas “PAIDÉIA” seja recente notou-se um grande contingente de produções científicas desenvolvidas na área educacional. Isto determina que o GP “PAIDÉIA” tem uma eminente potencialidade de contribuição quanto às pesquisas no campo da Filosofia e na área da Educação; desenvolvendo estudos referentes ao Ensino de Filosofia, a Ética, a Política e a Epistemologia. Embora não constitua assunto desta pesquisa analisar as atuais atividades do GP “PAIDÉIA”, contudo é notória a efervescência de atividades, desde colóquios, seminários e grupos de estudos desenvolvidos, organizados por este Grupo de Estudos e Pesquisa, referentes ao problema educacional.

Este estudo inaugura o processo de auto-avaliação do “PAIDÉIA”, constituindo-se num registro histórico da produção científica, da dinâmica e variações epistemológicas, políticas e institucionais do GP “PAIDÉIA”; num estudo socialmente e politicamente definido; num estudo filosófico no campo epistemológico. Espera-se que ele possa contribuir para o aprimoramento das futuras pesquisas no campo da educação e para novas e possíveis avalia-

ções da produção científica, como também para pertinentes debates sobre as diversidades temáticas vinculadas a campo da educação.

Esta pesquisa trás os limites de um trabalho inicial, contudo espera-se que, através deste estudo epistemológico das produções científicas, possa-se contribuir para futuras discussões sobre a pesquisa e sobre os problemas na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES_MAZZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** in Caderno de Pesquisa, n. 113 p. 39-50, julho/2001.
- ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado. FE UFJ, 1972.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001.
- AZZI, Roberta Gurgel (org.). **Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP.** Campinas, SP: Graf. FE, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não.** Lisboa: Editorial Presença, 1972.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia, trechos escolhidos.** De Dominique Lecourt, Zahar Editores, 1983.
- BLANCHÉ, Robert. **A epistemologia.** Lisboa: Presença; Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.
- BENGOECHEA, S.; CORTES, F.; ZEMELMAN, H. **Investigación Empírica y Razonamiento Dialéctico: a Propósito de una Práctica de Investigación.** in Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, 1978, (93-94), 73-95.
- BIBLIOTECA PROF. JOEL MARTINS. **Biblioteca digital de teses e dissertações completas.** Disponível em <http://www.bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/form.html>. Acessado em 09/092006 passim.
- BOMBASSARO, Luiz C. **As Fronteiras da epistemologia: uma tradução ao problema da Racionalidade e da Historicidade do Conhecimento.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

- BRASIL, MEC, CNPG. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, Departamento de Divulgação, 1975. BRASIL, MEC. **Reforma universitária, relatório do grupo de trabalho sobre reforma universitária. (GTRU)**, Brasília, S.I.L., 1968.
- BRUNYE, Paul de, HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s/d.
- BUNGE, Mario Augusto. 2. ed. **Epistemologia: curso de atualização**. São Paulo: T. A. Queiroz, Univ. de São Paulo, 1980.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **Pensando a Pós-Graduação em educação**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1996.
- CARNAP, Rudolf. **“Testabilidade e significado”**. [Tradução por Pablo R. Mariconda.]. In: Mariconda, P. R. (org.). Os Pensadores - Schlick / Carnap, pp. 171-219. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- CARVALHO, Maria Cecilia M. **Construindo o saber: técnicas de metodologia científica**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- CAMPOS, Maria Aparecida. **Política de Pós-Graduação do Brasil**. in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 1972, 58(128), 232-248.
- CAMPOS, Maria Malta; FÀVERO, Osmar. **A Pesquisa em Educação no Brasil**. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 5 -17 fev. 1994.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. in Boletim Carioca de Geografia, Rio de Janeiro, n. 25, 1976.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Nasce a Nação, Roland Corbisier: o nascimento e a teoria da cultura brasileira**. Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1993.
- CASTRO, C. L. **Os mestrados em educação na Guanabara**. UFF, Niterói, 1975.
- CASTRO, C. L. **Eficácia e eficiência e efetividade dos cursos de mestrado em educação no país**. in Forum Educacional, 1(1), 111-42, 1977.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **Pensando a Pós-Graduação em educação**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1996.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **Ensino de Matemática e Ciências, Produção e Comunicação de Pesquisas**, in Educação e Matemática, 1, 66-72, 1978.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo; Alfa e Omega, 1982.
- CLOSSI, I. G. **Mestrado em educação no Brasil**. in Caderno de Pesquisa, 27, 41-57, 1978.
- CORDOBA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA Sérgio Vasconcelos de. **A pós-graduação na América Latina: O Caso Brasileiro**. UNESCO/CRESALC, MEC-SESu/CAPES, Brasília, 1986.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos**. in, Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- CUNHA, Luis Antônio. **A pós-graduação no Brasil função técnica e função Social**. in Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, 1974, 14(5), 66-70.
- CUNHA, Luis Antônio. **Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão**. Caderno de Pesquisa, São Paulo (77): 63-80, maio 1991.
- CUNHA, Luis Antônio. **Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em Educação**. in CAPES, Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 1979, 3-24.
- CUPANI, Alberto. **A hermenêutica ante o positivismo**. in Manuscrito, CLE - UNICAMP, Campinas, IX (1), 1986, 75-100.
- DIDIO, R. A. **A pesquisa educacional no Brasil**, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 136, 518-26, 1976.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- ETGS, N. **Avaliação dos cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS**. in Educação e Realidade, 6(1), 45 – 60, 1981.
- FÁVERO, Osmar; CRUZ, Marília Martins. **Análise da política de pós-graduação em Educação**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, Relatório Final, 1990, mimeo.
- FÄVERO, Osmar; CAMPOS Maria Malta. **A pesquisa em educação no Brasil**. in Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev./1994.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado. **Alternativas Metodológicas para a Pesquisa em Educação: Reflexões e Questionamentos**. in Ciência e Cultura, São Paulo, 1983, 10(35), 1521-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A questão metodológica da trabalho Interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre o vestibular.** in Cadernos de pesquisa, São Paulo, 1985. (55), 68-75.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa Educacional.** In. FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernardete. **Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade.** in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 40, p. 3-14, fevereiro de 1982.

GATTI, Bernardete. **A pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981,** in Cadernos de Pesquisa, n.44, pp. 03-17, fev. de 1983.

GATTI, Bernardete. **Pesquisa em educação: um tema em debate.** in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, fev. 1992, 106-111.

GATTI, Bernardete. **O projeto de intercâmbio em pesquisa e seus conseqüentes.** in, ANPEd, Avaliação e perspectivas na área de educação, 1982-91, Porto Alegre: CNPq, 1993, pp. 171-178.

GATTI, Bernardete. **Retrospectiva da pesquisa educacional no Brasil.** in Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos, vol 68, n.159, pp. 279-288, mai/ago, 1987.

GATTI, Bernardete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo.** In Caderno de Pesquisa, n. 113. P. 65-81, julho de 2001.

GATTI, Bernardete. **Estudos quantitativos em educação.** In **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. , n. 1, p. 11-30, janeiro/abril de 2004.

GEMENTE, Antonio Celso. **A tradição herdada e a nova Filosofia da ciência: uma revisão da obra de Thomas S. Khun.** Campinas, UNICAMP, FE, Tese de Doutorado, 1996.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOERGEN, Pedro Laudionor. **Pesquisa em Educação, sua Função Crítica,** in Educação e Sociedade, 9, 65-96, 1981.

GOERGEN, Pedro Laudionor. **A pesquisa Educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas.** In Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 31, ju./set. 1986.

GOUVEIA, Aparecida J. **A pesquisa sobre educação no Brasil. de 1970 para cá,** In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1976, (19), 75-79.

GOUVEIA, Aparecida J. **Orientações teórico-metodológicas. da Sociologia da Educação no Brasil,** in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1985, (55), 63-67.

GOUVEIA, Aparecida J. **Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil.** in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1974, 60 (136), 496-500.

GOUVEIA, Aparecida J. **Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil.** in Pesquisa e Planejamento, vol. 16, São Paulo, p. 139-145, janeiro 1975.

GOUVEIA, Aparecida J. **A Pesquisa Educacional no Brasil.** in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1971, 1(1).

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HEMPEL, Carl. **A Lógica da Análise Funcional.** in Rev. Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 1976, 38(2), 130-140.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HUISMAN, Denis e VERGEZ, André. **Curso de Filosofia: introdução à filosofia das ciências.** 8. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1983, p. 155 – 156.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 1996.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (coleção passos primeiro, 23).

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. ver. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectivas, 1975.

JAERGER, Werner. **Paidéia : a formação do homem grego.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LAMAR, Adolfo Ramos. **A pesquisa educacional e a concepção “kuhniana” da ciência: o caso das teses de doutorado da FE/UNICAMP.** Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1998.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** São Paulo: Amil, 2003.

- LADRON DE GUEVARA, L. **Lógica de la Investigación Social y Problema de Diseño**, In ROA SUAREZ, Hernando, La Investigación Científica en Colombia, Hoy, Bogotá: Guadalupe, 1979, 95-104.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, Caçador, SC: UnC, 2000.
- LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LUNA, Sérgio V. de. **O falso conflito entre tendências metodológica**. In Caderno de Pesquisa, São Paulo, (66): 70-74, agosto 1988.
- MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- MARX, Karl. **Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital**. In Marx & Engels, Friedrich. Obras escolhidas, vol. 2 São Paulo: Editora Alfa e Omega, s/d. pp. 15 -16.
- MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl & ENGELS Fridrich. **Ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, Amostras e técnica, elaboração análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MEGID NETO, Jorge. **Tendência da pesquisa acadêmica sobre ensino e ciência no nível fundamental**. Tese de doutorado. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. **A pesquisa educacional no Brasil**. in Cadernos de Pesquisa, n. 46, pp. 67-71, ago, 1983.
- MELO, Ana Carolina Staub de. **Contribuições da epistemologia histórica de Bachelard no estudo da evolução dos conceitos da óptica**. Florianópolis, SC: Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, 2005.
- MENDONZA, Wilson Pessoa. **Da teoria do conhecimento à metodologia: análise do projeto epistemológico de Popper**. in Cadernos de História e Filosofia da Ciência, CLE - UNICAMP, Campinas, 7(1984), 5-19.

- MULLER, M. **Epistemologia e Dialética**. in Cadernos de história e filosofia da ciência, Campinas. UNICAMP. cle 7 (1984), 5-19.
- NUNES, César. **Filosofia, Sexualidade e Educação: As relações entre os pressupostos ético-sociais e históricos-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar**. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1996.
- NUNES, César; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Proposta Teórico-organizacional para a sistematização e institucionalização do Grupo de Estudos e Pesquisas Paidéia**. Mimiografado. Campinas, SP. 1999.
- NUNES, César. **Origem do Grupo de Estudos e Pesquisa Paidéia**. Campinas: Pedro Ferrari, 2006. 1 cassete (20 min.).
- PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisa pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. in Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento**. Lisboa: D. Quixote, 1991.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. 158p.
- PLEKHNOV, Guiorgui Valentinovitch. **O papel do indivíduo na história**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- RYAN, Alan. **Filosofia das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional**. Brasileiro. In Espaço Acadêmico. São Paulo. n. 12, maio de, 2002.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins fontes, 1986.
- SANFELICE, José Luís. **Dialética e pesquisa em Educação**. In LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos**. In SANTOS FILHO, Camilo; SÁNCHEZ GAMBOA, (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez 2001. pp. 60 – 83.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, UNICAMP, FE, Tese de Doutorado, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação: Práxis**, 1998. p.155. Disponível em: www.geocities.com.grupoepisteduc. Acessado em 08/05/2006. passim

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio, **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as Dissertações de Mestrado da UnB, 1976 – 1982**. Brasília, UnB. Dissertação de Mestrado, 1982.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **A Dialética na pesquisa em educação: elementos de Contexto**. in FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional, São Paulo: Cortez, 2001. pp. 91 -115.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Alternativas metodológicas en el ejercicio de la Investigación Educativa: un análisis Metodológico**, In Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, n. 19, 1984, 91-11.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **A pesquisa educacional na Pós-Graduação em Educação da UNICAMP: as pretenções críticas a as propostas de ação nas dissertações e teses, 1977-1984**, FE, UNICAMP, Campinas, 1985, Mimeo.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Questões epistemológicas da pesquisa em educação: dos "vieses" e "ismos" aos paradigmas científicos**, in Reflexão, Campinas, PUCCAMP, vol. XII, n. 37, 1987, 84-97.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **As concepções de tempo e a questão de historicidade do objeto na pesquisa em ciências sociais**, in Coletânea, I Encontro da História da Educação Física e do Esporte, FEF, UNICAMP, 1993, p. 128-135.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorila Magisterio, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **La formación del investigador en educación y las tendencias epistemológicas**. in Revista Física e Cultura, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 1, n. 2 de 1990, pp. 71-88.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **La Hiostoricidad del Objeto en la Investigación: um nuevo objeto para la hisoriografia**, in Resumenes, I Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacioanl, 1992

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Atualização da proposta de organização do Grupo de Estudos e Pesquisas Paidéia**. Mimiografado. Campinas, SP. 2005.

- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Apontamentos sobre a Pós-Graduação na Unicamp.** Mimiografado. Campinas: FE/UNICAMP, 2006.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Ata de reuniões do Paidéia.** s/d, Mimeo.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Ata da reunião do Paidéia.** 18.05.1999, Mimeo.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. (et al.). I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação. Anais do 1º Episteed. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.
- SANTOS, Gilденir Carolino; GONÇALVES, Vera Lúcia. **Catálogo bibliográfico da produção acadêmica da Faculdade de Educação/UNICAMP: Curso de Mestrado de 1977 a 1997.** Campinas, SP: Graf. FE, 1999.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; BALZAN, Newton César; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Rumos da pesquisa educacional – o caso da Unicamp.** In Pro-posições, n, 05, agosto 1991.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação.** In BIANCHI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.) A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de dissertações e teses. São Paulo: Cortez, Florianópolis: Ed. UFSC, 2002. pp. 135-163.
- SECRETARIA DA PÓS-GRADUAÇÃO. **Programa de Pós-Graduação Processo Seletivo 2005,** Mestrado e Doutorado. Campinas, SP: Graf. FE, 2004.
- SEGUIER, Jaime. **Dicionário Prático Ilustrado.** Porto: Lello& Irmão, 1961.
- SILVA, Rosana Valéria de Souza. **Pesquisa em educação física: determinações históricas e implicações epistemológicas.** Campinas, 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas: Unicamp, 1997.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1996.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo; Atlas, 1987.
- URSUA LEZAUN, Nicanor. (org). **Filosofia de la Ciencia y Metodologia Crítica.** Bilbao: Descle de Brouwer, 1981.
- VELLOSO, Jacques. **Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, necessidades e Desafio.** in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 81, maio de 1992, 5-21.
- VIELLE, Jean-Pierre. **El Impacto de la Investigación en el Campo Educativo.** In Perspectivas, UNESCO, Paris, 1981, (3), 337-352.

VIET, Jean. **Métodos Estruturalistas nas ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

VIEIRA PINTO, Alves. **Ciência e existência: problema filosófico da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

WARDE, Mirian, **A produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas**. In ANPEd, Avaliação e perspectivas na área de educação, 1982-91, Porto Alegre: CNPq, 1993. pp. 51-82.

WARDE, Mirian. **O papel da pesquisa na pós-graduação em educação**. in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.73, pp 67-75, maio 1990.

WEBER, Silke. **A produção recente na área da educação**. in Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio 1992.

APÊNDICES

ANEXO I
ESQUEMA PARADIGMATICO
LÓGICA RECONSTITUÍDA

Relação dialética entre Perguntas (P) e Resposta (R)

$$P \longleftrightarrow R$$

1. A CROSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo de Necessidades → Problemas → Indagações múltiplas → Quadro de questões → Pergunta

2. A CRONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: Fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações.

Nível Metodológico: Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação do objeto (delimitação do todo), sua relação com as partes, (des)consideração dos contexto.

Nível Teórico: Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta.

Nível Epistemológico: Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência (Critérios de cientificidade).

Pressupostos Gnoseológicos: Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceptualizar, Classificar, Formalizar ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.

Pressupostos Ontológicos. Categorias abrangentes e complexas Concepção de Homem, de Educação e Sociedade.

CONCEPÇÕES DA REALIDADE
(concepção de espaço tempo e movimento)

(C O S M O V I S Ã O)

Elaborado por Sánchez Gamboa (2007, p. 72).

ANEXO II
FICHA DE REGISTRO
ANÁLISE DE TESE

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição	Programa
Área	Nível
Tipo de Pesquisa	Defesa
Pesquisador	
Orientador	
Título do Trabalho	
Palavras Chaves	

2. NÍVEL TÉCNICO

- 2.1 Qual o problema proposto para o estudo?
- 2.2 Quais os objetivos da pesquisa?
- 2.3 Quais as questões ou hipóteses levantadas para o problema?
- 2.4 Quais foram as fontes e dados e informações da pesquisa?
- 2.5 Quais foram os instrumentos utilizados para coletas de dados?

3. NÍVEL METODOLÓGICO

- 3.1 Como o autor especifica a organização da pesquisa ou plano de estudo?
- 3.2 O modelo adotado leva a consecução dos objetivos?
- 3.3 Quais as formas de sistematização de resultado?
- 3.4 Os procedimentos para coletas de dados foram detalhados com clareza?

4. NÍVEL TEÓRICO

- 4.1 Qual o referencial teórico que embasa a pesquisa?
- 4.2 Quais autores fundamentam a interpretação da pesquisa?
- 4.3 Há coerência entre a teoria proposta e a aplicação do modelo?

5. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

- 5.1 Quais as provas científicas ou critérios de cientificidade apresentados na pesquisa?
- 5.2 Os procedimentos para responder as hipóteses ou testa-las foram claramente definidos?
- 5.3 - Foram identificadas e previstas as limitações do método?
- 5.4 - Há coerência lógica entre os elementos estruturais apresentados e o resultado da pesquisa?

6. PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS

- 6.1 Qual a concepção de ciência explicitada ou implícita no trabalho?
- 6.2 Qual o critério de cientificidade adotado pelo autor?
- 6.3 Estão explicitados na pesquisa a concepção de tempo, espaço e movimento?

7. PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS

- 7.1 Há no trabalho a explicação da visão de homem concebida pelo autor?
- 7.2 Qual a concepções de sociedade apresentada no trabalho?

8. PRICIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUISA

9. PARECER DO ANALISTA

ANEXO III
AMOSTRAS – TESES

01) AUTOR: Osvaldo Freitas de Jesus.

TÍTULO: Em busca Duma Educação Crítica e Transformadora.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 12/08/1985.

02) AUTOR: José Fagundes.

TÍTULO: Universidade e Compromisso Social Extensão, Limites e Perspectivas.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 20/09/1985.

03) AUTOR: José Maria Paiva.

TÍTULO: A Imagem que a Igreja tem da Realidade Brasileira, um Estudo; Através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS).

ORIENTADOR: Pedro Laudionor Goergen.

DATA DA DEFESA: 20/09/1985.

04) AUTOR: João Ribeiro Junior.

TÍTULO: Democracia e Educação.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 20/06/1986.

05) AUTOR: Silvio Ancízar Sanchez Gamboa.

TÍTULO: Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 26/11/1987.

06) AUTOR: Hermas Gonçalves Arana.

TÍTULO: Discurso sobre o método fenomenológico.

ORIENTADOR: José Luiz Sigríst.

DATA DA DEFESA: 01/12/1987.

07) AUTOR: Júlio Romero Ferreira.

TÍTULO: A construção escolar da deficiência mental.

ORIENTADOR: José Luiz Sigríst.

DATA DA DEFESA: 04/04/1989.

08) AUTOR: Elias Boaventura.

TÍTULO: Universidade e Estado no Brasil.

ORIENTADOR: José Luiz Sigríst.

DATA DA DEFESA: 31/09/1989.

09) AUTOR: Wojciech Kulesza.

TÍTULO: A Educação Científica Comeniana.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 25/03/1991.

10) AUTOR: Benedito Eliseu Leite Cintra.

TÍTULO: Paulo Freire Entre o Grego e o Semita: Educação: Filosofia e Comunhão.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 06/11/1992.

11) AUTOR: Mariano Norodowski.

TÍTULO: Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 15/06/1993.

- 12) AUTOR; Sérgio Eduardo Montes Castanho.
TÍTULO: Nasce a Nação, Roland Corbisier, o Nacionalismo e a Teoria da Cultura Brasileira.
ORIENTADOR: José Luiz Sigrist.
DATA DA DEFESA: 23/06/1993.
- 13) AUTOR: Sílvio de Donizetti de Oliveira Gallo.
TÍTULO: Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista da Educação.
ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.
DATA DA DEFESA: 25/06/1993.
- 14) AUTOR: Francisco de Assis Correia.
TÍTULO: A Alteridade como critério Fundamental e Englobante da Bioética.
ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.
DATA DA DEFESA: 03/09/1993.
- 15) AUTOR: Antonio Carlos Bergo.
TÍTULO: Darwinismo Social e Educação no Brasil.
ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.
DATA DA DEFESA: 29/03/1993.
- 16) AUTOR: Luiz Carlos Barreira
TÍTULO: História e Historiografia – As Escritas Recentes da História da Educação Brasileira.
ORIENTADOR: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.
DATA DA DEFESA: 09/05/1993.
- 17) AUTOR: Sylvia Peixoto Leão Almeida.
TÍTULO: A Produção do conceito da Produção: identidade e contradição.
ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.
DATA DA DEFESA: 21/09/1995.

- 18) AUTOR: Antonio Jorge Soares.
TÍTULO: O Papel da Educação no Pensamento Político de Platão.
ORIENTADOR: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.
DATA DA DEFESA: 09/04/1996.
- 19) AUTOR: Beatriz Sabóia.
TÍTULO: A Concretização do conceito de Hegel.
ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.
DATA DA DEFESA: 09/04/1996.
- 20) AUTOR: Gabriel Lomba Santiago.
TÍTULO: As utopias nos Processos de Libertação na América Latina.
ORIENTADOR: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.
DATA DA DEFESA: 09/04/1994.
- 21) AUTOR: Antonio Geraldo de Aguiar.
TÍTULO: A Pedagogia da Formação dos Leigos Católicos.
ORIENTADOR: José Luiz Sigríst.
DATA DA DEFESA: 07/03/1996.
- 22) AUTOR: César Aparecido Nunes.
TÍTULO: Filosofia, Sexualidade e Educação: as Relações entre os Pressupostos Éticos-Sociais e Históricos-Culturais Presentes nas Abordagens Institucionais sobre a Educação Sexual Escolar.
ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.
DATA DA DEFESA: 07/05/1996.
- 23) AUTOR: Antonio Celso Gementes.
TÍTULO: A Tradição Herdada e a Nova Filosofia da Ciência: uma Revisão da Obra de Thomas Khun.
ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.
DATA DA DEFESA: 25/11/1996.
- 24) AUTOR: Cezar de Alencar Arnaut de Toledo.

TÍTULO: Instituição e Subjetividade moderna: a Contribuição de Inácio de Loyola e Martinho Lutero.

ORIENTADOR: José Luiz Sigrist.

DATA DA DEFESA: 05/03/1997.

25) AUTOR: Carlos Guillermo Rojas Nino.

TÍTULO: Criatividade do Homem Comum: Estética, Educação e Cotidiano.

ORIENTADOR: Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.

DATA DA DEFESA: 15/07/1997.

26) AUTOR: Luiz Carlos Santana.

TÍTULO: Liberalismo, Ensino e Privatização: um Estudo a Partir dos Clássicos da Economia Política.

ORIENTADOR: José Luiz Sigrist.

DATA DA DEFESA: 27/02/1997.

27) AUTOR: Guaraciaba Aparecida Tullio.

TÍTULO: Transformação ou Modernização? Projeto Pedagógico de José Veríssimo para o Brasil República.

ORIENTADOR: José Luiz Sigrist.

DATA DA DEFESA: 28/02/1997.

28) AUTOR: João Baptista de Almeida Junior.

TÍTULO: imagem e Conhecimento: análise das Concepções Representacionista e Fenomenológicas e suas Implicações na Educação.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben

DATA DA DEFESA: 18/03/1997

29) AUTOR: Rosana Valeria de Souza e Silva.

TÍTULO: Pesquisa em Educação Física: determinações Históricas e Implicações epistemológicas.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 25/04/1997.

30) AUTOR: Adolfo Ramos Lamar.

TÍTULO: A Pesquisa Educacional e a Concepção “Kuhniana” de Ciência das teses de Doutorado FE/UNICAMP.

ORIENTADOR: Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa.

DATA DA DEFESA: 27/02/1998.

31) AUTOR: Ruy Cezar do Espírito Santo.

TÍTULO: Renascimento do sagrado em educação.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 29/04/1998.

32) AUTOR: Maria Cristina Von Zuben de A. Camargo.

TÍTULO: A Vida o Corpo e a Morte com Objeto de Apropriação da Medicina.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 01/07/1998.

33) AUTOR: Pedro Geraldo Aparecido Novelli.

TÍTULO: O idealismo de Hegel e o Materialismo de Marx.

ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.

DATA DA DEFESA: 10/08/1998.

34) AUTOR: Luís Alfredo Chinali.

TÍTULO: Fênix e a Globalização (ou Malthus revistado).

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 23/11/1998.

35) AUTOR: Waldemar Feller.

TÍTULO: Descartes e as Humanidades.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 11/02/1999.

36) AUTOR: Lourenço Zancanaro.

TÍTULO: O Conceito de Responsabilidade em Hans Jonas.

ORIENTADOR: Newton Aquiles Von Zuben.

DATA DA DEFESA: 04/03/1999.

37) AUTOR: Eldon Henrique Mühl.

TÍTULO: Racionalidade Comunicativa e Educação Emancipadora.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 07/04/1999.

38) AUTOR: Belarmino César Guimarães da Costa.

TÍTULO: Estética da Violência: Jornalismo e Produção de Sentidos.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 06/08/1999.

39) AUTOR: Humberto Aparecido de Oliveira Guido.

TÍTULO: a Infância e as Ciências humanas na Filosofia Social de Giambattista Vico.

ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.

DATA DA DEFESA: 10/09/1999.

40) AUTOR: Paulo Evaldo Fensterseifer.

TÍTULO: Educação Física na Crise da Modernidade.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 20/12/1999.

41) AUTOR: Marcos Cassin.

TÍTULO: Louis Althusser e o Papel Político/ideológico da Escola.

ORIENTADOR: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.

DATA DA DEFESA: 29/08/2002.

42) AUTOR: Cezar Donizetti Pereira Leite.

TÍTULO: Labirinto, infância, Linguagem e Escola.

ORIENTADOR: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.

DATA DA DEFESA: 27/11/2002.

43) AUTOR: Antonio Álvaro Soares Zuin.

TÍTULO: A Indústria cultural em formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 25/06/1998.

44) AUTOR: Márcia Chaves Valente.

TÍTULO: a Formação Profissional em Educação Física & Esporte: mercado de trabalho x possibilidades histórias emancipatórias.

ORIENTADOR: Sílvio Ancízar Sánchez Gamboa.

DATA DA DEFESA: 10/12/1999.

45) AUTOR: Martha Pereira das Neves Hees.

TÍTULO: As Missões Culturais no Estado do Rio de Janeiro: jornadas educacionais entre o assistencialismo religioso e o missionário político.

ORIENTADOR: César Nunes.

DATA DA DEFESA: 21/09/2002.

46) AUTOR: Gelson João Tesser.

TÍTULO: Ética e Educação: uma reflexão Filosófica a partir da Teoria Crítica de Jürgen Habermas.

ORIENTADOR: Pedro Laudinor Goergen.

DATA DA DEFESA: 03/10/2001.

47) AUTOR: Germano Rigaci Junior.

TÍTULO: Educação e Formação: uma contribuição da fenomenologia do espírito de Hegel.

ORIENTADOR: José Luiz Sigríst.

DATA DA DEFESA: 18/10/2001.

48) AUTOR: Luiz Carlos Faria da Silva

TÍTULO: A abordagem Filosófico-Antropológica como Alternativa para a Superação das limitações Científico-Filosóficas da Recente Teoria Educacional Brasileira sobre o tema da Disciplina na Educação.

ORIENTADOR: Hermas Gonçalves Arana.

DATA DA DEFESA: 26/02/2002.

49) AUTOR: Jorge Fernando Hermida Aveiro.

TÍTULO: A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001).

ORIENTADOR: Sílvio Ancizar Sánchez Gamboa.

DATA DA DEFESA: 04/03/2002.

50) AUTOR: Edna Aparecida da Silva.

TÍTULO: Filosofia da Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana.

ORIENTADOR: César Nunes.

DATA DA DEFESA: 10/12/2001.

51) AUTOR: Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques.

TÍTULO: A construção do conhecimento na universidade: paradoxos entre os ambientes de ensino, pesquisa e extensão na área de Ciências Agrárias.

ORIENTADOR: Sílvio Sánchez Gamboa.

DATA DA DEFESA: 22/02/2002.