



## A PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Antônio Joaquim Severino<sup>1</sup>**

Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

### Resumo

Ao se propor debater a natureza da pesquisa na pós-graduação em educação, o presente trabalho apresenta um raciocínio que se desenvolve num movimento reflexivo triplamente triádico. A possibilidade da produção de conhecimento científico no campo educacional, no contexto da pós-graduação, dependerá da aceitação de três pressupostos condicionantes, do enfrentamento de três desafios epistemológicos e da assumpção de três posturas dialógicas na condução da prática acadêmica. O resultado deste movimento de reflexão é a afirmação de que, sob tais condições, torna-se viável a instauração da cientificidade no campo educacional entendida sob um diferencial epistemológico em relação ao paradigma clássico da ciência.

**Palavras-chave:** pesquisa em educação, prática acadêmica, produção de conhecimento

### Abstract

#### Post Graduate Research Education

When proposing to debate the nature of post-graduate research in Education, this work follows a reasoning which is developed in a triple reflective movement. The possibility of producing scientific knowledge in the educational field, in terms of post-graduate studies, depends on three conditional presuppositions being accepted, of meeting three epistemological challenges and of the assumption of three dialogic codes of conduct in academic practice. The result of this reflective movement is the affirmation that in these conditions, it can be feasible to establish an educational field scientifically speaking and understood from an epistemological different point of view in relation to the classic paradigm of science.

**Key words:** Research in Education, academic practice, knowledge production.

---

<sup>1</sup> Professor titular de Filosofia da Educação, Faculdade de Educação da USP. Licenciado em Filosofia, Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Doutorado sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972, pela PUC-SP. Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Em 2003, prestou concurso de titularidade. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira.



## Introdução

Ao se propor debater a natureza da pesquisa na pós-graduação em educação, o presente trabalho apresenta um raciocínio que se desenvolve num movimento reflexivo triplamente triádico. A possibilidade da produção de conhecimento científico no campo educacional, no contexto da pós-graduação, dependerá da aceitação de três pressupostos condicionantes, do enfrentamento de três desafios epistemológicos e da assumpção de três posturas dialógicas na condução da prática acadêmica. O resultado deste movimento de reflexão é a afirmação de que, sob tais condições, torna-se viável a instauração da cientificidade no campo educacional entendida sob um diferencial epistemológico em relação ao paradigma clássico da ciência.

### 1. Três pressupostos condicionantes

#### 1.1 - A relevância social do conhecimento

Debater sobre a pós-graduação pressupõe a referência lúcida e competente ao papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. Trata-se de questão substantiva, do ponto nodal, pois é em função desse significado que se pode atribuir sentido aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação. Impõe-se considerar preliminarmente, a exigência do compromisso do conhecimento com a relevância social. A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos relacionados com a construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação da sociedade e de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira.

Assim, no que concerne à realidade brasileira, esse compromisso de contribuir para a construção de uma nova sociedade implica conceber e praticar a ciência e a educação de modo a fazer delas instrumentos da emancipação humana, tanto no plano pessoal como no plano coletivo, levando-se em conta as precárias condições de existência em que ainda se encontra a maioria da população brasileira. São bem conhecidas as carências que marcam a nossa sociedade, seja no âmbito da situação sócio-econômica, seja no universo das relações políticas ou na esfera da cultura simbólica.

A pós-graduação no Brasil já completou cerca de 40 anos e é uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados a contabilizar. Valiosa foi sua contribuição para o melhor conhecimento da problemática da realidade brasileira bem como para a



qualificação de um expressivo contingente de profissionais dos mais diferentes campos do saber e da tecnologia<sup>2</sup>. Deve ser, pois, sua obrigação privilegiar temáticas e objetos socialmente relevantes, engajando os pós-graduandos, seus professores e o próprio Programa como lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo que é, na finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica.

### *1.2 - A natureza construtiva do processo do conhecer*

O segundo pressuposto é a concepção do conhecimento como um processo subjetivo de construção dos conteúdos objetivos. Epistemologicamente falando, também nesse nível de ensino, e talvez sobretudo nesse nível de ensino, o processo de ensino/aprendizagem se constitui substantivamente como um processo construcional de conhecimento. Todo professor precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Com efeito, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção epistêmica dos conteúdos do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto. Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo ou intuí-lo em sua essência, nem representá-lo abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita com os dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza concretamente.

### *1.3 - A pós-graduação como lugar de pesquisa*

O terceiro pressuposto ora assumido diz respeito à condição da pós-graduação, como lugar institucional, ser lugar prioritário de pesquisa. Se, à luz de uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, todos os momentos e espaços do ensino superior deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas,<sup>3</sup> com maior

<sup>2</sup> É preciso não perder de vista que toda esta valorização da pesquisa em nada desqualifica a importância que tem o desenvolvimento das competências pedagógicas do pós-graduando que, em nosso contexto, tem significativa atuação na docência universitária. Até porque a boa qualificação dos docentes do ensino superior é elemento de extremo valor social.

<sup>3</sup> É por isso que exigir que o corpo docente da Universidade tenha formação pós-graduada é o mínimo que se deve fazer, se se tem alguma idéia da natureza do ensino superior. O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação *stricto sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o



razão ainda, no âmbito da pós-graduação, essa postura é absolutamente imprescindível, pois, a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa.

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º. grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional.

Há que se reafirmar a natureza da pós-graduação como lugar de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa, de criação de conhecimento novo, num processo que faça avançar a ciência na área. A existência da pós-graduação tem como justificativa substantiva sua destinação à produção do conhecimento através da prática da pesquisa articulada à formação de novos pesquisadores. Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de objetos específicos, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica. (Cf. Severino, 2000. p.143-144)

É por isso que, sob qualquer aspecto de consideração, um programa de pós-graduação deve ser concebido e organizado como lugar de produção de conhecimento novo. Portanto, deve ser lugar de pesquisa. Deve constituir-se como centro de pesquisa, onde se produz conhecimento mediante sua construção sistemática e permanente. A justificativa da pós-graduação não é a sua condição de curso, entendido como processo de escolaridade. Esta deve ser vista como subsídio para a atividade de pesquisa. Por isso, não basta contar com bons professores, no sentido tradicional de conferencistas; é preciso contar com docentes que sejam simultaneamente docentes e pesquisadores. Sua razão de ser é, pois, mediante uma prática sistemática de construção de conhecimento, fazer avançar a ciência, gerando produtos novos e, simultaneamente, formando novos pesquisadores. Dada esta sua condição, ela não pode se exaurir no desenvolvimento de atividades de ensino. A escolaridade aí deve ser vista e praticada como subsídio à atividade de pesquisa. Por mais sutil que possa parecer a colocação, aos pós-graduandos não compete apenas produzir uma tese ou uma dissertação para obter uma titulação, mas fundamentalmente desenvolver uma pesquisa, do que tudo mais é decorrência.

---

professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. É lá que ele tem podido iniciar-se à pesquisa.



## 2. Dos três desafios para a instauração da cientificidade do campo educacional

A realização, pelo conhecimento no campo educação, de um estatuto científico está longe de ser consenso entre os especialistas da área. Pode-se identificar três grandes vetores problemáticos que dificultam essa realização.

Uma primeira dificuldade, de cunho especificamente epistemológico, é a de se aplicar ao conhecimento educacional o paradigma newtoniano de cientificidade. A segunda, de cunho antropológico, diz respeito às peculiaridades existenciais do objeto desse conhecimento. Já a terceira dificuldade decorre da necessidade de uma vigilância crítica rigorosa, dado o caráter eminentemente ideológico da prática educativa.

Tratar da questão do conhecimento no campo educacional exige uma discussão preliminar de extrema relevância, qual seja, a discussão do estatuto epistemológico da educação ou a questão geral das modalidades de conhecimento possível nesse campo e, de modo especial, de sua cientificidade. Esta tem sido uma preocupação recorrente no âmbito dos estudos sobre a teoria e a prática educacionais, fazendo-se presente na maioria dos trabalhos dos autores que têm se envolvido com as questões da educação.<sup>4</sup> Tradicionalmente, até o advento da ciência, a questão epistemológica do campo educacional se limitava à temática geral do conhecimento humano, uma vez que toda teoria e prática pedagógicas apoiavam-se fundamentalmente na metafísica, que sempre admitia, previamente e sem questionamento, a capacidade da razão humana para apreender as essências de todos os seres e situações. Na sequência, desde a modernidade, as coisas mudaram, uma vez que em decorrência da crítica a essa epistemologia de fundo essencialista, emerge na cultura ocidental, a modalidade científica de conhecimento, que se constitui então com base numa epistemologia fenomenista.

Este debate epistemológico acerca da cientificidade do conhecimento praticado no campo educacional está longe de terminar, como bem o demonstra a intensa e extensa literatura atual sobre o assunto.<sup>5</sup> Esta indefinição quanto à existência e à natureza de um campo científico próprio da educação mantém aceso e acirrado esse debate e, obviamente, interpela a área no concernente a sua atividade da pesquisa que é a razão de ser da pós-graduação, levantando questionamentos quanto à possibilidade e a pertinência de um discurso científico de padrão clássico.

Mas a problematização relativa à cientificidade do conhecimento no campo educacional, na atualidade, tem ainda outra motivação. Com efeito, nas décadas mais recentes, a discussão da problemática do estatuto científico

<sup>4</sup>Cf. José M. Azanha, *Uma idéia de pesquisa educacional*; Zaia Brandão, *A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da pós-graduação no Brasil*; Sílvia Gamboa, *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*, 1995; José C. Libâneo e Selma G. Pimenta, *Pedagogia: ciência da educação*, 1996, Antônio J. Severino, *Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico*, 1996.

<sup>5</sup> (Silveira, 2005; Brzinka, 1980; Charlot, 2000; Delavay, 2001; Carvalho, 1988; Estrela, 1992; Libâneo, 2001; Pimenta, 2001; Not, 1984; Visalberghi, 1983, só para citar os mais recentes).



dos saberes sobre a educação lastreia-se num debate mais abrangente que diz respeito às condições de possibilidade da própria ciência, como modalidade de conhecimento. Ocorre que vem se constituindo e se afirmando cada vez mais, nesta segunda metade do século, um questionamento da própria ciência, no contexto do que vem sendo chamado de uma crise de paradigmas, colocação característica do pensamento que se considera, por sua vez, como pós-moderno ou pós-estruturalista.<sup>6</sup> Trata-se do questionamento do próprio lugar que a modernidade atribuiu à ciência, como sua instância fundamental e da afirmação de um novo e radical posicionamento com relação à própria cientificidade do conhecimento. O cerne dessa contraposição é que, em matéria de conhecimento, o pesquisador contemporâneo quer trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e a quaisquer outras categorias pretensamente universais e apodíticas. A postura pós-moderna caracteriza-se por rejeitar toda pretensão a um pensamento totalizante, às metanarrativas iluministas, aos referenciais universais, às transcendências e essências. Quer lidar com os cacos das racionalidades regionais, com as razões particulares, no dizer de Veiga-Neto.<sup>7</sup> A crítica não se dirige mais apenas à metafísica, mas também, e de modo especial, à própria ciência, que é questionada em seu próprio âmago, nos seus fundamentos. Trata-se de uma crítica desconstrutiva à ciência, considerada ré confessa de iluminismo, cujas categorias são recusadas. Entende que a pesquisa deva ser feita fora dos enquadramentos iluministas e que se trata de pesquisar num cenário de anarquia metodológica, uma vez que é impossível encontrar um critério racional demarcador da cientificidade.<sup>8</sup> (Cf. Bombassaro, 1992; Silva, 2000).

Como afirma Boaventura Santos,<sup>9</sup> um dos mais significativos representantes dessas tendências, estaríamos no fim de um ciclo de hegemonia da ordem científica. Na sua opinião, estamos caminhando para uma nova síntese, na qual a catalização do modo de conhecer se dará no polo das ciências sociais, em detrimento das ciências naturais que, até agora, definiam o próprio sentido da cientificidade. Não se vislumbra mais uma ciência unificada, uma teoria geral, mas um conjunto de galerias temáticas e até mesmo uma indistinção entre conhecimento científico e conhecimento vulgar. O mote é o reencontro do *paradigma perdido*, base de um saber diferente, transdisciplinar, na expressão consagrada pela *Declaração de Veneza*.<sup>10</sup>

Assim, antes mesmo que o campo educacional tivesse se assegurando um estatuto epistemológico sólido, com base no paradigma clássico da ciência, a própria cientificidade do conhecimento humano, em

<sup>6</sup> Ver a respeito Brandão, 1986; Santos, 1987, 1989; Severino, 1999; Silva, 1993, 2000; Veiga-Neto, 1997.

<sup>7</sup> *Ciência e pós-modernidade*, 1997.

<sup>8</sup> Luiz C. Bombassaro, *As fronteiras da epistemologia*, 1992; Tomaz T. da Silva, *Um manifesto pós-estruturalista para a educação*, 2000.

<sup>9</sup> Boaventura Santos, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, 1989, p. 9. Cabe registrar que, embora questionando o edifício da ciência moderna e pleiteando por uma ciência pós-moderna, Boaventura Santos não se identifica inteiramente com a posição estetizante radical dos demais pensadores pós-estruturalistas, uma vez que reconhece a validade da competência da razão no equacionamento das condições da existência histórica.

<sup>10</sup> Edgard de Assis Carvalho, *A Declaração de Veneza*, 1992.



geral, é questionado, elevando assim a problemática epistemológica do conhecimento educacional a um nível ainda maior de dificuldade.

### *2.1. Como tomar o sujeito como objeto de conhecimento?*

Ao criticarem, com toda razão, as pretensões infundadas da metafísica, os modernos questionaram a possibilidade da própria filosofia, substituindo-a pela ciência. Mas, a ciência, onipotente na modernidade, agora encontra-se acuada, seja, de um lado, por toda uma onda de teorias pós-modernas que a desqualificam ao questionarem a racionalidade em que se apóia, seja, de outro, pela emergência de uma revisão especificamente epistemológica do alcance e da natureza de sua metodologia, quando se trata das ciências humanas. Assim, o paradigma newtoniano de ciência está sendo questionado, por trás, pelas perspectivas intuicionistas e estetizantes que colocam em xeque sua pretensão à universalidade e à normatividade e, pela frente, pela especificidade do conhecimento das ciências humanas, irreversivelmente envolvidas com o pluralismo epistemológico.

Na verdade, o que importa levar em conta é que, quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidade homogeneizadora entre as ciências naturais e as ciências humanas. O projeto comteano da física social inviabilizou-se de vez, pois, o sujeito, ao ser objetivado, perde toda sua especificidade de sujeito! Para manter sua especificidade de sujeito, não se pode sustentar aquela cientificidade, tal como inscrita no paradigma newtoniano.

Pode-se então assumir com segurança que: só as ciências naturais são objetivamente ciências de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental-matemática do mundo fenomênico da natureza. Nos limites destas coordenadas, não há o que questionar quanto à validade da representação que as ciências naturais elaboram desse mundo. Trata-se de uma apropriação das relações fenomenais imediatamente atrelada à exigência/possibilidade de domínio e manipulação do mundo pelo homem, esse novo Prometeu. Nesse âmbito, a ciência articula-se diretamente com a técnica, até mesmo confundindo-se com ela.<sup>11</sup>

Mas as coisas não se passam da mesma maneira quando se trata das ciências humanas, exatamente na medida em que a objetivação do sujeito e sua manipulação técnica implicam na sua destruição, na sua desconfiguração como sujeito. Portanto, não é mais possível querer conhecer o homem, servindo-se apenas da metodologia da ciência tradicional. A pluralidade

---

<sup>11</sup> Não creio que determinadas descobertas científicas, sobretudo no âmbito da física, tais como aquelas ligadas à relatividade, à teoria quântica, às indeterminações de Heisenberg, apóiem argumentos suficientes para justificar uma suposta ciência transdisciplinar, que abraze mão dos parâmetros newtonianos. Na verdade, o desencantamento do mundo não deriva do fato do conhecimento ser logocentrado, mas muito mais das significações valorativas abrangentes que os homens atribuem ao mundo em suas relações com ele. O conhecimento objetivo do mundo é válido e procedente e a ciência é uma conquista preciosa da humanidade, em que pese o mau uso que dela possa ter feito ou esteja se fazendo.

epistemológica possível de metodologias no âmbito das ciências humanas compromete a unicidade metodológica da ciência. Por isso mesmo, neste âmbito, não podem ater-se linearmente ao paradigma científico próprio das ciências naturais. Tal afirmação não implica a rejeição do conhecimento científico nem um retorno à metafísica nem, muito menos, a opção por uma visão desreferencializada de qualquer realidade objetiva. O que se tem em pauta é a busca de uma outra maneira de se falar do conhecimento, efetivamente, nossa única mediação para a abordagem significativa do real.

Quando se entra, pois, para o âmbito das ciências que tomam o homem, suas ações e condutas como objeto de conhecimento, as coisas parecem se complicar e comprometer o modelo newtoniano de cientificidade. E neste universo das ciências humanas, mais complicadas ainda ficam aquelas que tratam das ações humanas marcadas por uma intenção interventiva, ou seja, práticas marcadas pela historicidade e pela construtividade. Ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios, ações que visam provocar transformações, são ações interventivas, consequentemente marcadas por finalidades buscadas intencionalmente. Pouco importa que essas finalidades sejam eivadas de ilusões, de ideologias ou de alienações de todo o tipo: de qualquer maneira são práticas intencionalizadas das quais a mera descrição objetivada obtida mediante os métodos positivos de pesquisa não consegue dar conta da integralidade de sua significação. Há dois grandes âmbitos do agir humano que introduzem esta especificidade no campo das ciências humanas: trata-se do campo da política e do campo da educação, o que implica que a ciência política e a ciência da educação perfilam uma fisionomia própria, distinta daquela das demais ciências humanas, nas quais é possível desenvolver uma abordagem mais analítico-descritiva. É apenas no âmbito das ações políticas e das ações educacionais que está em jogo um processo interventivo sobre o ser do próprio homem, onde o aspecto normativo não é apenas o nomotético<sup>12</sup> mas também um aspecto orientador, intencionalizador. A fenomenalidade apreensível do agir político e educacional dos homens fica profundamente marcado pela construtividade e pela historicidade da prática humana, e como tal, escapa da normatividade nomotética e de qualquer outra forma de necessidade, seja ela lógica, biológica, física ou mesmo social, se tomado este último aspecto como elemento de pura objetividade. Vale dizer que os fenômenos de natureza política e educacional não se determinam por pura mecanicidade, ou melhor, só a *posteriori* ganham objetividade mecânica, transitiva, mas, a essa altura, já perderam sua significatividade. É que eles se dão num fluxo de construtividade histórica, construção esta referenciada a intenções e finalidades que comprometem toda logicidade nomotética de seu eventual conhecimento.

A construção do conhecimento referente a qualquer tipo de objeto, coloca sempre a questão da relação sujeito-objeto, questão que se complexifica ainda mais quando se trata da esfera do conhecimento no âmbito das ciências humanas. A tradição epistemológica ocidental vivenciou três

<sup>12</sup> Cf. Piaget, *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*, 1971, onde faz uma classificação das ciências, considerando nomotéticas aquelas ciências que estabelecem leis universais que regulam rigorosamente o comportamento dos fenômenos.



grandes movimentos: o primeiro, típico do modo de pensar metafísico, tendia a privilegiar o objeto, já que o sujeito girava a seu redor e limitava-se a representá-lo; o segundo, típico do subjetivismo moderno, tanto da filosofia como da própria ciência, tendia a privilegiar o sujeito, já que este era o organizador, sintetizador da representação do sujeito; o terceiro, busca privilegiar a relação tensional entre sujeito e objeto, descentrando o primeiro e desreferencializando o segundo: é típico das epistemologias contemporâneas. Assim, as ciências humanas, no atual contexto, sentem-se coagidas a enfrentar um pluralismo epistemológico, pois múltiplos podem ser os modos de se conceber essa relação sujeito/objeto. Podemos identificar então três grandes tradições -- a positivista, a subjetivista e a dialética. Na primeira, podemos situar as tendências neopositivista, transpositivista e estruturalista; na segunda, podemos situar as tendências fenomenológica, hermenêutica e arqueogenealógica; na terceira, as tendências de perfil dialético. O que está em jogo nessas diferentes orientações epistemológicas é a concepção da relação sujeito/objeto e conseqüentemente da forma do conhecimento verdadeiro (Severino, 1996).

Na verdade, as pesquisas na área das ciências humanas, em geral, e naquela da educação em particular, envolvem-se necessariamente com essas perspectivas epistemológicas, vinculando-se a diferentes paradigmas, o que obviamente relaciona-se com sua visão do homem, da sociedade e da própria educação.

Ocorre que a escolha e a utilização de determinadas metodologias de pesquisa são tributárias dessas referências epistemológicas, ou seja, de uma determinada concepção da relação sujeito/objeto no proceder do conhecimento. Por exemplo, assim como pesquisas experimentais-matemáticas se apóiam e se sustentam epistemologicamente numa referência epistemológica de perfil positivista, uma pesquisa qualitativa expressa uma vinculação à epistemologia fenomenológica. Por outro lado, o pesquisador precisa estar atento à compatibilidade que deve existir entre as técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica.

É claro que não se vincula nenhuma orientação epistemológica específica como condição de se implantar um curso de pós-graduação em educação. O que se está tentando dizer é que as questões epistemológicas da pesquisa em educação precisam obviamente ser trabalhadas no contexto do curso, até para que os pós-graduandos pesquisadores possam se situar frente a seus necessários referenciais teóricos.

## 2.2. Como tornar científico o conhecimento educacional?

A exigência de especificidade para o conhecimento em educação decorre do fato de se tratar de uma prática histórico-social. Por isso, um novo contorno epistêmico precisa ser delineado. Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais, é diferente não apenas do fazer ciência no âmbito das ciências naturais, mas também daquele no âmbito das ciências humanas. Daí a distinção entre ciências da educação e uma possível ciência da educação. Uma coisa é buscar conhecer a fenomenalidade envolvida na

dimensão antropológico-existencial, com as perspectivas e recursos teórico-metodológicos das ciências humanas; outra coisa será compreender a especificidade da própria educação.

Na verdade, estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceituação de ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência, não podendo, pois, a abordagem e explicitação desse sentido ser viáveis pelos caminhos epistemológico-metodológicos do processo epistêmico comumente chamado de ciência.

Sem dúvida, os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, perfeitamente cognoscíveis pela via da ciência. Mas, ao agirem, esses sujeitos interagem permanentemente com essas condições, modificando-as pela sua *praxis*. Nesse sentido, como sujeitos, formam-se historicamente, ao mesmo tempo que vão formando, igualmente de modo histórico, os objetos de suas relações. Mas as supostas leis que presidiriam o desenvolvimento histórico não se situam mais nem no plano da determinação metafísica, nem no plano da necessidade físico-biológica. Em decorrência disso, a educação passa a ser proposta como processo, individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade. Como se vê, o que está em pauta é a profunda historicidade humana.

Em decorrência destas peculiaridades da condição do homem e de sua educabilidade, esta discussão sobre a cientificidade no campo do educacional exige outra perspectivação. Um novo contorno precisa ser delineado, uma nova especificidade se impõe quando se fala de ciência e de investigação no campo educacional, por se tratar de um objeto envolvido com a prática histórico-social dos homens. Conhecer, fazer ciência na esfera educacional, se é obviamente muito diferente do fazer ciência no domínio das ciências naturais, é também diferente mesmo em relação às ciências humanas. Cabe fazer uma distinção entre o conhecimento sobre a educação, produzido pelas ciências humanas que dela tratam, e um possível conhecimento intrinsecamente produzido no campo específico da própria educação. De um lado, está presente o conhecimento da fenomenalidade humana envolvida na dimensão antropológico-educacional, com as perspectivas e os recursos teórico-metodológicos das ciências humanas, de outro, o conhecimento da especificidade fenomenal da própria educação.

A cientificidade específica no caso de uma ciência da educação, a Pedagogia, tem de levar em conta o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionalizada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos. E isso com base numa intencionalidade, apoiando-se em significações que não são da ordem da

fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser levadas em conta na construção científica do conhecimento educacional. A educação é uma prática histórico-social, cujo norteamto não se fará de maneira técnica, mecânica, o que impede que se dê conta dela, mediante uma modalidade de ciência aplicada, como a engenharia e a medicina, por exemplo. Mas, se estas perspectivas afastam de um reducionismo metodológico de jaez positivista, elas não endossam as pretensões das teorias fundadas num suposto paradigma da transdisciplinaridade do conhecimento. A educação, na qualidade de fenômeno da prática histórico-social dos homens, é um processo extremamente complexo. Pode-se afirmar que esta complexidade decorre tanto de sua integração ao campo dos fenômenos humanos em geral, herdando assim a complexidade do objeto das ciências humanas, como da condição específica de sua historicidade que lhe confere um caráter de uma realidade em contínua transformação, em incessante devir.

Tal condição explicita bem a exigência para o saber sobre a educação: a necessária multidisciplinaridade. Fenômeno complexo, não se deixa expressar mediante as categorias de uma única disciplina. É aliás neste sentido que se pode afirmar que a educação não constitui um campo epistemológico próprio, como ocorre com a maioria das ciências, ou seja, não tem um objeto monolítico, em relação unívoca com o sujeito conhecedor. Não há como reduzir tudo o que está implicado na educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação.

Mas ao mesmo tempo é preciso ter bem claro que o saber sobre a educação não se constitui apenas de um somatório de conclusões obtidas por várias ciências, colocadas uma ao lado de outras, cada uma tratando de um determinado aspecto do fenômeno educacional. Aqui reside o equívoco, bastante presente em nosso meio, de que só se deve falar de “ciências da educação”, uma vez que não constituindo um objeto único, a educação não poderia ser objeto de uma única ciência. Na verdade, é neste plano que se coloca outra exigência de uma ciência da educação: a sua necessária abordagem interdisciplinar.

Por interdisciplinaridade, não se deve entender a fusão homogeneizadora de conteúdos, como uma espécie de identificação confusional que eliminasse as especificidades das várias formas e campos de saberes.

A exigência da interdisciplinaridade nasce, primeiramente, do próprio caráter coletivo do conhecimento. O saber, de modo geral, e, no caso, o saber sobre a educação, só pode ser realizado por um sujeito coletivo, por uma comunidade de investigação, eis que se trata sempre de uma construção conjunta. Por isso mesmo, o saber sobre a educação precisa operar levando em conta as contribuições de todas as ciências que investem igualmente no esclarecimento dos diversos aspectos, necessariamente múltiplos e complexos, da prática histórico-social da educação.

Por isso, a pesquisa em educação deve se desenvolver tendo bem próximas de si e levando-as em rigorosa consideração, as conclusões das pesquisas realizadas nas diversas áreas das ciências da educação. Não se trata, obviamente, de se refazer no âmbito das investigações, as pesquisas



feitas pelos historiadores, pelos sociólogos, pelos economistas, pelos antropólogos, pelos etnólogos e pelos psicólogos da educação. Isto seria uma postura equivocada. Mas não se pode dar conta do caráter histórico-social da prática educacional desconhecendo-se os resultados explicitadores de seu sentido obtidos pela pesquisa científica realizada pelas ciências positivas da educação.

### *2.3. Como superar o enviesamento ideológico no campo educacional?*

No enfrentamento de suas dificuldades epistemológicas, o conhecimento educacional precisa cuidar também do clareamento da questão da ideologia, pois esta faz com que a educação acabe se transformando num mecanismo de alienação dos sujeitos educandos, agregando a si uma dimensão filosófica. Lidando com ferramentas simbólicas, que atuam no âmago mesmo da subjetividade, a educação é terreno fértil para a ideologização. Os procedimentos da subjetividade não funcionam de forma mecânica como aqueles derivados dos instintos e dos impulsos. Assim, quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo que essas representações e as avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências. Mas, ocorre que a consciência não se dá conta desse desvio, o que transforma as representações/avaliações em conteúdos ideologizados. Esse falseamento se dá então para encobrir interesses de grupos específicos da sociedade, que quer preservá-los para sua vantagem, em detrimento dos interesses universais de todo o grupo social. Interesses reais, oriundos de segmentos particulares da sociedade sobrepõem-se aos interesses comuns da sociedade. Os grupos beneficiados manipulam então o conhecimento e a valoração apresentando os conceitos, idéias e valores como se fossem universais, iludindo assim todos os integrantes dos demais grupos sociais. Assim, a relação das representações simbólicas, tanto as cognitivas como as valorativas, com a realidade objetiva se dá em dois planos: no plano manifesto, são apresentadas como resultantes de uma atividade teórica neutra e competente, dando uma expressão adequada do real; no plano latente, no entanto, elas correspondem, de fato, apenas aos interesses de segmentos privilegiados.

É por isso que a fonte de todo esse processo de ideologização encontra-se na dinâmica das relações de poder que permeiam o tecido social e ao considerar como sendo objetivas, universais e necessárias determinadas conceituações e valorações, a consciência subjetiva está de fato legitimando determinadas relações de poder, presentes na sociedade.

Do ponto de vista antropológico, a cosmovisão que se forma graças aos processos de conceituação e de valoração, formando o conjunto ideológico, independente de sua eventual falsidade, tem um papel positivo na existência humana, pois é ela que confere 'energia' para a ação das pessoas, ela que dá motivação para o agir. Daí a necessária intervenção do pensamento



crítico, única maneira de depurar essa cosmovisão de seu envolvimento espúrio e alienante com os interesses particularizados. Mas a validade da ideologia está no processo de relacionar valor e ação e não no conteúdo em si da avaliação.

Ao proceder com vigilância crítica, o conhecimento não pode mesmo situar-se de um lugar imune à ideologização. Mas o seu critério é o atendimento de interesses universais. A crítica deve se dirigir à ideologia falseadora, na medida em que for um conjunto de valores particularizados, desconsiderando os interesses da coletividade maior. Trata-se então de desarmar toda a argumentação racionalizante do discurso ideológico, que sempre visa legitimar, justificar determinadas relações de poder.

A educação, em decorrência do fato de lidar com os recursos simbólicos da subjetividade, é terreno fértil para esse falseamento ideológico. Tanto mais que é mediante a educação, tanto pela informal como pela formal, que os indivíduos, ao se ingressarem na sua sociedade, se apropriam dos padrões culturais de seu grupo e a contribuição da educação ocorre muito no sentido de manter esses padrões, de reproduzi-los sem questioná-los, até pela demanda da sociedade pela sua auto-conservação.

### **3. Três atitudes dialógicas do pós-graduando pesquisador.**

A condução da vida do pós-graduando deve ser integralmente impregnada pela incorporação de um espírito investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa. A própria escolaridade, a frequência a cursos, as demais atividades acadêmicas dos pós-graduandos precisam estar afinadas com um ritmo de construção de conhecimento. Impõe-se uma nova postura no lidar com todos os aspectos envolvidos por essa condição. A criação de ambientes institucionalizados de pós-graduação tem por justificativa tão somente fornecer condições para que os praticantes da pesquisa possam desenvolver seus trabalhos, mediante recursos didáticos e apoios estratégicos, trabalhos que devem se traduzir em relatórios científicos, a dissertação, no caso do mestrado, e a tese, no caso do doutorado. Estes trabalhos devem expressar o resultado de um exigente processo de pesquisa e de reflexão, sustentado em referências teóricas e praticado de acordo com procedimentos metodológicos e técnicos apropriados. Mas a vivência no espaço-tempo da pós-graduação não se restringe à frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo, e à execução técnica de um projeto. Há todo um conjunto de posturas e de procedimentos que são inerentes à atividade científica e que são solicitadas aos alunos. Tais tarefas exigem do aprendiz de pesquisador atitudes e procedimentos marcados pelo rigor, pela seriedade, pela metodicidade e pela sistematicidade. Inclusive pressupõem da parte do pós-graduando maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino.

Sua atividade intelectual e acadêmica visando a produção de conhecimento e sua auto-formação como pesquisador deve realizar-se mediante três formas de interatividade, dirigida a seus três interlocutores presentes nessa jornada: o objeto buscado, os parceiros de caminhada e a cultura, estabelecendo então um triplice diálogo.



### *3.1. Para dialogar com seu objeto, o pós-graduando deve, recortá-lo mediante o projeto de pesquisa, a partir de um contexto problematizador, centrado numa linha de pesquisa*

O desencadeamento do processo de construção do conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, está ligado à inserção do pesquisador num universo de problematização. O pesquisador precisa estar imerso num contexto problematizador. É o que se espera do currículo de um curso de pós-graduação: é por isso que, além das disciplinas, esse currículo envolve e estimula um conjunto variado de atividades: leituras avulsas, seminários, participação em eventos científicos, produções parciais, debates, estudos em grupo, todas as atividades destinadas a colocar o pós-graduando num clima de problematização, de discussão. É nesse ambiente que o candidato deve amadurecer o seu problema de pesquisa, a respeito do qual elaborará o seu projeto de pesquisa. Da escolaridade propriamente dita, espera-se, além dos subsídios problematizadores, o fornecimento de um instrumental teórico e metodológico que permita ao aluno condições não só de estabelecer a problematidade de seu objeto de pesquisa, de proceder a um levantamento preliminar de fontes e dados necessários para a abordagem desse objeto. Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área. Trata-se de gerar uma proposta provocadora de reflexão e de pesquisa, mediante um processo contínuo de problematização das temáticas, em permanente interação com a produção acumulada da área. Mais que um regime de cursos, o espaço acadêmico e científico da pós-graduação deve ser, efetivamente, uma sementeira... O pesquisador precisa vivenciar uma experiência problematizadora. Além dos subsídios que estará recebendo do acúmulo de suas intuições pessoais, ele poderá colher elementos de suas leituras, dos cursos, dos debates, enfim, de todas as contribuições do contexto acadêmico, profissional e cultural em que vive.

Por outro lado, a delimitação e o desenvolvimento da investigação científica no programas de pós-graduação são estruturados a partir de **linhas de pesquisa**: são estas que constituem a referência central para a docência, para a definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes. A linha de pesquisa deve ser entendida como um núcleo temático suficientemente delimitado que reflita a especialidade e as competências dos docentes do Programa. A tendência adequada é, portanto, que os Programas se organizem em torno delas, concretizando as áreas temáticas. As linhas de pesquisa passam a ser as referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes.

Observa-se a tendência dos Programas em abandonar a organização em torno das áreas de concentração, estas ficando apenas como referências gerais, como campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisa, referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos



pesquisadores, docentes e discentes. Também a produção científica do Programa reflete essas linhas temáticas, contribuindo para a construção da identidade do Programa.

Antes de ser realizado, um trabalho de pesquisa precisa ser planejado. O Projeto é o registro deste planejamento. A elaboração do projeto de pesquisa é a primeira etapa de um longo processo, um primeiro momento de síntese. Imprescindível para desencadear o trabalho de construção do conhecimento, ele deve ser explicitado de forma técnica, não só em decorrência de exigências institucionais, mas porque ele representa o roteiro do trabalho a ser desenvolvido pelo aluno. Trata-se de um planejamento que possibilitará ao pós-graduando/pesquisador impor-se uma disciplina de trabalho não só na ordem dos procedimentos lógico-operacionais, mas também em termos de organização do tempo e das atividades. Além disso, é o ponto de referência para o diálogo com o orientador. Ainda que possa ser alterado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ele constitui um roteiro fundamental, delimitando bem o caminho a ser percorrido, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e as estratégias a serem aplicados ao longo de sua execução. O projeto deve delimitar, com o máximo de clareza e precisão, o objeto da pesquisa, sua problematidade, a contribuição que a pesquisa trará, as hipóteses que pretende defender, os objetivos a serem alcançados, as referências teóricas, os procedimentos metodológicos e técnicos que serão utilizados, o cronograma de execução e as fontes documentais em que se baseará a investigação. (cf. Severino, 2000m. p. 157-164).

### *3.2. Integrando um sujeito coletivo, o pós-graduando precisa estabelecer um diálogo com seus companheiros de caminhada, no âmbito de sua comunidade acadêmica*

Por outro lado, as linhas de pesquisa devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um **sujeito coletivo**. Nada deve ter como referência o trabalho solitário e individual do pesquisador. Toda atividade deve resultar de uma produção coletiva, ainda que sua execução seja mediada pelo agente individual. Os Programas criam uma linha de pesquisa quando contam com vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático.

Isso implica um investimento sistemático, primeiramente, na própria produção científica incentivada e cobrada de todo o corpo docente, a se tornar igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Assim, todos os professores deveriam estar efetivamente envolvidos na execução de pesquisas, não apenas no processo de orientação das pesquisas de seus orientandos. Até porque não se ensina pesquisar sem estar pesquisando.

É visando instaurar essa comunidade de pesquisa que os Programas tendem a selecionar os candidatos através das linhas de pesquisa ou de núcleos assemelhados, incentivando e priorizando os projetos apresentados para ingresso que tenham maior convergência com as temáticas dos grupos e do orientador.



Obviamente, em nosso modelo de pós-graduação, o primeiro interlocutor do pós-graduando é seu orientador. Quanto às relações entre o orientador e orientando, no contexto da formação pós-graduada, devem ser entendidas como um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes. Certamente, trata-se de um relacionamento que, pela sua duração e intensidade, é atravessado por momentos delicados de convivência humana. No entanto, impõe-se a conscientização, por ambas as partes, de que se trata de uma relação a ser profissionalizada, sempre mais: uma relação essencialmente educativa. A função do orientador deveria ser aquela de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, compartilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Duas partes interagindo, num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. O orientador não é nem pai, nem tutor, nem advogado de defesa, nem analista, mas também não é feitor, coronel ou coisa que o valha. Ele é um educador, estabelecendo com seu orientando uma relação educativa, com tudo o que isso significa no plano da elaboração científica. Como tal, pressupõe necessariamente um trabalho conjunto em que ambas as partes crescem, se enriquecem reciprocamente. Por mais difícil que possa ser, nesta relação deve estar presente uma interação dialética em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão.

De seu lado, o orientando deve ir conquistando progressivamente sua maturidade, segurança e autonomia para o exercício de sua criatividade. Em todas as etapas do processo, cabe-lhe tomar a iniciativa, de modo a obter a contribuição enriquecedora do orientador a quem compete interagir com o orientando, sugerindo-lhe pistas, testando opções, esclarecendo caminhos, clareando propostas e desvelando pontos fracos. Bem conduzido, esse diálogo é extremamente enriquecedor e eficaz, sem que o orientando fique abandonado e sem que o orientador abafe o orientando.<sup>13</sup>

O processo de orientação se constitui basicamente numa leitura e numa discussão conjuntas, num embate de idéias, de apresentação de sugestões e de críticas, de respostas e argumentações, onde está em pauta um trabalho de convencimento, de esclarecimento e de prevenção, tanto no que concerne a questões de conteúdo como de forma. Esse diálogo pressupõe a existência do projeto de investigação, ponto de partida para o trabalho conjunto. Mas esta convivência institucionalizada com seus orientadores não deve impedir o intercâmbio com os demais professores do Programa, não apenas aqueles cujas aulas venham a frequentar, mas todos aqueles que tenham interesses investigativos convergentes, podendo contribuir na discussão dos problemas sem estudo.

E o que não dizer da importância do diálogo com os próprios colegas de curso, buscando convergências, trocando experiências e idéias, bem como subsídios complementares aos trabalhos. Trata-se de identificar as

<sup>13</sup> Tem se revelado fecunda a experiência já bastante comum de encontros de orientação coletiva. O orientador planeja e desenvolve atividades conjuntas com todos os seus orientandos, às vezes incluindo também orientandos de outros docentes. Todos analisam e discutem os projetos de todos.



buscas comuns e de tecer estratégias conjuntas que levem ao enriquecimento de ambas as partes.

### *3.3. Rompendo os muros de casa, expandir a vida científica e mergulhar na cultura humana, sincrônica e diacronicamente*

Professores e estudantes de pós-graduação precisam ampliar os espaços e os processos de produção de conhecimento, indo além de suas atividades curriculares básicas. Impõe-se um esforço para expandir as referências de interlocução e de intercâmbio, no interior da comunidade científica da área. Essa a justificativa para participação em eventos de diferente natureza: congressos, seminários, simpósios, com produção e apresentação de trabalhos parciais, que tenham alguma relação com suas investigações.

Trata-se de submeter as próprias idéias e primeiras conclusões a um diálogo mais abrangente bem como de se “antelar” nos debates presentes no seio das comunidades nacional e internacional. Afinal, a construção do conhecimento é uma obra coletiva, feita por um sujeito coletivo, representado historicamente por comunidades científicas de cada área. Obviamente, essa participação deve ser entendida e praticada como um exercício sistemático e competente, e não ser confundida com a prática de turismo cultural ou “curtição” social. Mas ainda se faz mais necessário um mergulho profundo na cultura científica da área bem como nos mares afins. O diálogo com o maior número de estudiosos do assunto com o qual o pós-graduando trabalha, não se limitando apenas à imprescindível revisão técnica da literatura especializada sobre seu tema, mas abrindo frentes de discussão epistemológica, histórica e temática.

### **Referências bibliográficas**

AZANHA, J. Mário P. - **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BOMBASSARO, L. Carlos - **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, Zaia - A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, MEC/INEP, (31):25-30, ago./set. 1986.

BRZINKA, W. - **Metateoria dell'educazione**. Roma: Armando, 1980.

CHARLOT, Bernard - **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELAVAY, Michel - **Propôs sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques**. Issy-les-molineaux, 2001.



CARVALHO, Alberto D. - **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Afrontamento, 1988.

CARVALHO, Edgard de A. - A Declaração de Veneza e o desafio transdisciplinar. **Margem**. Fac. C. Sociais da PUCSP. São Paulo. (1): 91-103. 1992.

STRELA, Albano - **Pedagogia: ciência da educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

GAMBOA, Sílvio - **Pesquisa educacional: quantidade/qualidade**, São Paulo: Cortez, 1995.

LIBANEO, J. Carlos e PIMENTA, Selma G. - **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

NOT, Louis et al. - **Une science spécifique pour l'éducation?** Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail, 1984.

PIAGET, Jean - **A situação das ciências do homem no sistema das ciências**. Lisboa: Bertrand, 1971.

SANTOS, Boaventura de S. - **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio: Graal, 1989.

SEVERINO, Antônio J. - Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico, In: **Anais do VIII ENDIPE**. v. 2. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, A. Maria N. - **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-88.

\_\_\_\_\_. Dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo. **Interações**. São Paulo. Universidade São Marcos. 1(1): 97-115. 1996.

SILVA, Tomaz T. da - **Um manifesto pós-estruturalista para a educação**. Rio: Endipe, 2000. (mimeo)

SILVEIRA, Adriane - **Pedagogia da alteridade: temas e complexidades do ser e do viver**. (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRS, 2005.





*Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, set. 2007. *Artigos*. ISSN 1982-7199.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

VEIGA-NETO, Alfredo - **Ciência e pós-modernidade**. Porto Alegre: 1997.  
(mimeo)

VISALBERGHI, Aldo - **Pedagogia e scienze dell'educazione**. Milano:  
Mondadori, 1983.

Enviado em: 01/01/2007.

Aceito em: 01/09/2007.