

SILVIO ANCÍZAR SÁNCHEZ GAMBOA

EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - 1987

SILVIO ANCÍZAR SÁNCHEZ GAMBOA

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese defendida por Silvio
Ancízar Sánchez Gamboa e aprovada
pela Comissão Julgadora em

16, 11, 1987



EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - 1987

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas.

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação (Filosofia e História da Educação) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro L. Goergen.

Silvio Ancízar Sánchez Gamboa.
Campinas, 1987.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA.

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Campinas,

de

de 1987.

A Luz Helena

Cláudia Catalina,

Linda Natalia Silvia Helena,

Iván Leonardo.

AGRADECIMENTOS.

A produção desta pesquisa se dá em condições específicas das quais formam parte a valiosa contribuição de pessoas e instituições as quais devo reconhecer e agradecer.

- Aos professores dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FE) e do Centro de Lógica e Epistemologia (CLE) da UNICAMP, Doutores: Antonio Muniz de Rezende, Evaldo Amaro Vieira, José Luiz Sigrist, Michel Lebrun, Moacir Gadotti, Newton Aquiles Von Zuben e Paulo Freire pela contribuição e incentivo recebido nas suas aulas e pela oportunidade de discutir com eles o projeto da pesquisa.

- Aos Professores Doutores Newton Cesar Balzan e Augusto J.C. Novaski pelas importantes sugestões recebidas na ocasião do exame de qualificação.

- Ao Prof. Dr. Pedro L. Goergen pela orientação experiente e segura, a disponibilidade cordial e as sugestões sempre oportunas.

- À Profa. Juracy Salzano Fiori Almeida pela assessoria na redação e na revisão do texto.

- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. pela bolsa de estudo que facilitou a dedicação integral à investigação.

- Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. pelo apoio técnico financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir das abordagens metodológicas, a problemática epistemológica das dissertações e teses aprovadas nos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1971-1984). Utilizou-se, como categoria metodológica fundamental, a relação entre o lógico e o histórico. 1) No lógico, procurou-se reconstituir as estruturas internas das abordagens encontradas: as empírico-analíticas (66%), as fenomenológico-hermenêuticas (22.5%) e as crítico-dialéticas (9.5%), explicitando-se as categorias técnicas, teóricas, epistemológicas (níveis de articulações explícitas) e as categorias gnosiológicas e ontológicas (pressupostos implícitos). A reconstrução da lógica entre as abordagens metodológicas e seus pressupostos permitiu recuperar o nexo entre conhecimento e interesse presente nos processos de pesquisa. 2) No histórico procurou-se elucidar as tendências das várias abordagens, verificando-se que as primeiras quase hegemônicas num primeiro período, foram diminuindo progressivamente ante o surgimento e consolidação das outras alternativas.

Ante a diversidade de opções metodológicas, das indefinições e incertezas, dos debates e conflitos decorrentes dela, e que dinamizam a atual produção dos Cursos de Pós-Graduação e contextualizam a formação dos pesquisadores, sugere-se o aprofundamento no estudo das questões epistemológicas da pesquisa para superar os riscos inerentes a essa diversidade, tais como, o reductionismo, a crítica fácil, a indefinição metodológica, o ecletismo e os modismos, e garantir assim, o desenvolvimento qualitativo da investigação em educação.

I N D I C E .

	Página.
Resumo	vi.
Lista de Quadros	viii.
Lista de Anexos	ix.
INTRODUÇÃO : Elementos para uma Leitura do Real.	01.
Notas da Introdução	44.
CAPÍTULO I.	
UMA PESQUISA SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL: Proposta e	"
Trajetória	48.
Notas do Capítulo I	79.
CAPÍTULO II.	
CONTEXTO: Percebendo o Objeto como Parte de um Todo....	81.
Notas do Capítulo II.	110.
CAPÍTULO III.	
DO TODO ÀS PARTES: Procurando as Articulações Internas.	112.
Notas do Capítulo III.	167.
CAPÍTULO IV.	
A VOLTA AO TODO: Recuperando o Concreto Histórico.....	168.
Notas do Capítulo IV.	203.
CONCLUSÕES: Resultados a Destacar e Algumas Sugestões	207.
Notas das Conclusões	213.
BIBLIOGRAFIA	214.
ANEXOS	218.

LISTA DE QUADROS

Página.

Quadro 01.

Produção Discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo . 1971 - 1984. 103.

Quadro 02.

Distribuição das Pesquisas por Áreas de Concentração... 105.

Quadro 03.

Técnicas de Pesquisa Utilizadas na Dissertações e Teses. 107.

Quadro 04.

Abordagens Metodológicas Utilizadas nas Pesquisas 108.

Quadro 05.

Conceito de causalidade nas pesquisas empírico-analíticas. 174.

Quadro 06.

Tendências das Abordagens Metodológicas. 196.

LISTA DE ANEXOS.

	Página.
01. Esquema Paradigmático	219.
02. Dissertações e Teses dos Cursos de Pós-Graduação em Edu- cação do Estado de São Paulo, 1971 - 1984; Quadro da Po- pulação por Área de Concentração e Ano de Defesa.....	220.
03. Quadro da Relação População-Amostra	221.
04. Relação de Dissertações e Teses Seleccionadas na Amostra.	222.

INTRODUÇÃO.

ELEMENTOS PARA UMA LEITURA DO REAL.

O objetivo deste estudo é analisar a problemática epistemológica da produção discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo.

Um estudo epistemológico sobre a pesquisa em educação exige, em primeiro lugar, a colocação de alguns elementos teóricos que permitam o desenvolvimento desta pesquisa.

Pretendemos, nesta introdução, 1) definir a importância da epistemologia no atual desenvolvimento das ciências, apresentando algumas informações sobre sua origem e evolução e sobre suas tendências; 2) colocar em forma sistemática os elementos epistemológicos que nos permitem realizar um estudo lógico-histórico sobre a pesquisa em educação; 3) definir algumas categorias de análise necessárias neste tipo de pesquisa e que são fundamentais para alcançar o objetivo proposto, e 4) delimitar o objeto dentro das condições teórico-científicas que determinam este estudo.

I. O termo "epistemologia" que literalmente significa Teoria da Ciência (Wissenschaftstheorie), foi criada recentemente e com uma definição já comprometida com a tradição positivista (1), na medida em que conota a redução da Teoria do Conhecimento (Erkenntnistheorie) à Teoria do Conhecimento Científico. Segundo Habermas, após Kant, a Teoria do Conhecimento (Gnosiologia) foi desaparecendo, com a ruptura das relações entre a filosofia e a ciência (2). Desse afastamento entre filosofia e ciência resultou a redução progressiva da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência com o consequente encastelamento da

filosofia, seja num saber absoluto, seja num saber existencial, oferecendo substitutos totalizantes à margem das ciências. "Em ambos os casos tanto na redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência, quanto na redução da própria filosofia ao saber absoluto ou existencial, desaparecem a dimensão da Teoria do Conhecimento e as condições de validade do conhecimento científico" (Muller, 1981, p.13) Com isso desaparece a tensão crítica entre conhecimento e conhecimento científico a qual impedia que se tornassem idênticos.

A Teoria da Ciência, reconhecida também como metaciência em geral, surge depois de se terem criado, para os casos mais específicos, as palavras metamatemática e metalógica. A metaciência é um estudo que vem depois da ciência e que tem por objeto a própria ciência, interrogando-a a partir de um nível superior sobre seus princípios, seus fundamentos, seus métodos, seus objetos, suas condições de validade etc. 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, por quanto 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 única espécie. O Neo-Positivismo (Círculo de Viena) e o Empirismo Lógico que o sucedeu, reservam ao conhecimento científico o nome de conhecimento, sendo tudo o mais considerado como especulação, metafísica ou jogo verbal sem significação cognitiva. Carnap, por exemplo, não reconhece como válida a Teoria do Conhecimento senão na medida em que ela se reduz à Teoria

da Ciência, ou mesmo, mais precisamente, à análise lógica da ciência. Roogier, outro exemplo, propõe uma "Nova Teoria do Conhecimento" para a qual não existe outro conhecimento a não ser o científico (Tratado sobre o Conhecimento). Essa tese pretendidamente científica se torna assim uma "posição filosófica" que exclui a possibilidade de fazer uma reflexão "epistemológica" a partir da Teoria do Conhecimento , sobre o sentido do conhecimento científico.

"Neste sentido, a Teoria da Ciência , para Habermas, deixa de ser apenas uma análise epistemológica dos princípios dos diversos saberes ou uma análise metodológica do sistema de proposições e de procedimentos científicos, para se tornar uma posição filosófica, que pretende ser Teoria do conhecimento enquanto Teoria e Metodologia, instalando-se no objetivismo da teoria pura e lançando uma suspeita de princípio sobre todo saber que não passe pela codificação positivista". (Muller, 1981,p.8)

Este comprometimento filosófico da Teoria da Ciência não permite estabelecer uma equivalência entre esta e a Epistemologia. é por isso que vários filósofos , Bachelard, Piaget e Habermas, entre outros, criticam essa postura e propõem uma recuperação do sentido e do conteúdo da "Epistemologia".

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 e evoluem 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.

Para Piaget, Epistemologia e Teoria do Conhecimento são sinônimos. Piaget considera que a ciência, tanto no que respeita à evolução dos conhecimentos como ao desenvolvimento do indivíduo, constituir-se progressivamente sem atingir um estado definitivo. A partir desse pressuposto a Epistemologia Genética, quer trate da história das ciências ou da psicologia da criança, conduz necessariamente à Teoria do Conhecimento, visto que se propõe percorrer os estágios, através dos quais chegamos ao conhecimento científico. Piaget define a Epistemologia como o estudo da constituição dos conhecimentos válidos (Piaget, 1973, p.15), entendido o conhecimento não como um estado, mas constituindo sempre um processo; tal processo é essencialmente a passagem de uma validade menor à uma validade superior. Nesse sentido, Epistemologia seria o estudo das passagens dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimentos mais desenvolvidos. Essa definição contém o conceito de método genético que supõe que toda ciência está em desenvolvimento progressivo e indefinido de estados sucessivos.

A Epistemologia Genética recebeu objeções do empirismo lógico, que considera os estudos da Epistemologia Genética importantes dentro do domínio da Psicologia mas não da epistemologia. Daí a reação de Piaget em considerar a epistemologia como um domínio mais amplo, que abrange o conhecimento em geral. Piaget toma o conhecimento desde seu ponto de partida ao invés de limitá-lo ao momento em que acede ao nível científico. É a partir dessa abordagem que Piaget, como já vimos, considera a palavra epistemologia como sinônimo de Teoria do Conhecimento.

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 (3).

Essas teses que surgem do estudo sobre a reconstrução da gênese do positivismo e das fases de esquecimento e redução da reflexão sobre as ciências, permitirão reconquistar e reavaliar as dimensões da Teoria do Conhecimento, escamoteadas pelos positivismos para devolver às ciências a capacidade de auto-reflexão e a capacidade de pensar sua inserção na totalidade social.

A Teoria Crítica proposta pela chamada Escola de Frankfurt, da qual Habermas é um dos representantes, tem como uma de suas tarefas

"...redescobrir aquelas duas dimensões designadas pelos conceitos de epistemologia e dialética a fim de romper a identificação do conhecimento com o conhecimento científico e as consequências prático-políticas dela decorrentes, restabelecendo-se assim as condições e o próprio âmbito para repensar-se as relações entre teoria e prática, no seu sentido mais amplo". (Muller, 1981, p.6)

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt considera a Teoria da Ciência como parte da Teoria Social e não como uma área independente e autônoma. Essa nova Teoria da Ciência tem que superar as estreitas fronteiras do "Empirismo Lógico" e do "Racionalismo Crítico", considerados como positivistas, por meio de uma "Teoria Crítica" que se fundamenta dialética e reflexivamente na totalidade social (4).

Com a reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico na reflexão sobre a ciência (Habermas, 1986) a Epistemologia torna-se Teoria Crítica do Conhecimento e a dialética materialista apresenta-se como um método fundamental da epistemologia moderna (5).

II. A dialética materialista é possível como Epistemologia ou Teoria Crítica do Conhecimento na medida em que dá subsídios para a análise da produção científica.

As teses programáticas propostas por Habermas para resgatar o caráter crítico da Teoria do conhecimento dão as bases para uma reconstrução das relações entre a filosofia e a ciência. A Reconstrução da Teoria do Conhecimento como Teoria da Sociedade e da Evolução e a reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico na Teoria Dialética da Sociedade propiciam o encontro entre a filosofia e a ciência; reencontro que permite que a ciência reconquiste sua dimensão de auto-reflexão e de capacidade de pensar sua inserção na sociedade.

A Teoria Crítica do Conhecimento que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. Uma reflexão sobre esta práxis social-histórica implica procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem. É por isso que o conceito de "interesse" tem um significado importante no estudo sobre o conhecimento. Neste sentido, o conceito de "interesse", como categoria gnosiológica, tem por função explicitar a ligação entre processos de pesquisa e as etapas do desenvolvimento do gênero humano (6).

A relação entre 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.

A epistemologia dialética como Teoria do Conhecimento se desenvolve na relação crítico-operativa entre filosofia e ciência, não se fecha no campo da ciência tal como ocorre no positivismo. Torna-se Crítica do Conhecimento na medida em que utiliza as leis e categorias da dialética materialistas como instrumental crítico-reflexivo, para estudar os processos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano. Nesse sentido, a filosofia resgate sua posição frente à ciência enquanto crítica do conhecimento científico, segundo a afirmação de Habermas:

"A filosofia preserva-se na ciência enquanto crítica. (...). A herança da filosofia transfere-se, muito mais, para a postura ideológica-crítica, que determina o método de análise científica como tal. Mas fora da crítica não resta direito algum à filosofia. Na medida em que a ciência do homem é crítica material do conhecimento, também a filosofia, que fora, enquanto pura teoria do conhecimento, por ela mesma despojada de todos os conteúdos, recupera novamente, por via indireta, seu acesso aos problemas materiais". (Habermas, 1982. p.77)

Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, como "Lógica e Teoria do Conhecimento" (Kopnin, 1978), apresenta uma via de acesso para o estudo da problemática atual da lógica e da metodologia do conhecimento científico.

Nos últimos tempos vem crescendo o interesse pela ciência e sua análise filosófica. Não somente porque a ciência tem adquirido importância no desenvolvimento da sociedade, mas porque a mesma ciência nas suas "crises", que resultam da incapacidade de seus antigos métodos, precisa da reflexão epistemológica para a invenção de novos métodos que dêem conta de seus problemas (Piaget, 1967, p. 7). Além disso, a ciência precisa da reflexão filosófica para desvendar os interesses que comandam seus processos e a utilização de seus resultados.

"Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso de 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 científico segundo os interesses do homem". (Kopnin, 1978, p.19)

Daí porque a reflexão sobre a ciência e a análise de seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais) são uma necessidade premente da época.

Sabemos que o conhecimento científico é complexo e multidimensional. Disso decorre a importância de um estudo multidisciplinar e a correspondente necessidade de métodos que permita essa interdisciplinaridade e concebam a ciência como uma práxis histórico-social de-

terminada pelas condições materiais de sua produção. Sem dúvida um desses métodos é o dialético materialista.

Para entender a dialética materialista como método epistemológico é importante desenvolver a 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" (8). Essa tese da coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é o resultado do desenvolvimento histórico da filosofia.

Nos seus primórdios a filosofia não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnosilogia (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 (pensamento metafísico), 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 de essências sobrenaturais, 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.

Com a crítica de Hegel a Kant cria-se a linha de unificação da teoria do conhecimento com a lógica e a ontologia. Hegel empreendeu

a tentativa de superar o abismo entre as leis e formas do pensamento e as leis do mundo objetivo, e elaborou o princípio de identidade entre as leis do ser e as leis do desenvolvimento do pensamento. "A lógica, por isto, -escreveu Hegel -, coincide com a metafísica, com a ciência das coisas concebíveis nas idéias" (9).

Mas para Hegel essa identidade realizava-se a nível do ideal. "Para ele, as leis do pensamento são, simultaneamente as leis da realidade objetiva, porquanto o pensamento é a base de tudo e todo o processo de desenvolvimento não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo, isto é, o autoconhecimento" (Kopnin, 1978, p.49). Hegel, com base no princípio de identidade entre pensamento e ser, interpretada de maneira idealista, uniu no conceito de lógica os três campos, dissolvendo a ontologia e a gnosilogia na lógica. Segundo ele, as mesmas leis do mundo objetivo são as mesmas leis da lógica. A lógica em Hegel engloba tudo e toda a filosofia se converte em lógica.

Marx afirma esta identidade através de um processo inverso ao proposto por Hegel. Com o reconhecimento do princípio do reflexo, o descobrimento da concepção dialética do sujeito e do objeto no processo do conhecimento e o reconhecimento do lugar da prática na teoria do conhecimento, Marx supera a separação entre ontologia e gnosilogia 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. É por isso que a incorporação da prática histórica à teoria do conhecimento é fundamental na nova concepção do conhecimento. Engels explica assim essa nova concepção:

"Após retomarmos o ponto de vista materialista, vimos mais uma vez nos conceitos humanos a representação das coisas reais ao invés de ver nas coisas reais a representação desses ou daqueles graus do conceito absoluto. Isto reduzia a dialética à ciências das leis gerais do movimento quer do mundo exterior, quer do pensamento humano: duas séries de leis que em essência são idênticas mas por sua expressão são diferentes só à medida que o cérebro humano pode aplicá-las conscientemente, na natureza - e até hoje o mais das vezes na história humana -, abrem caminho inconsciente, sob a forma de necessidade exterior, entre uma série infinita de aparentes casualidades. Assim a dialética dos conceitos se convertia por si mesma em simples reflexo consciente do movimento dialético do mundo real" (10).

A coincidência entre leis do pensamento e as leis do ser, obtidas e verificadas pela ação prática dos homens sobre a natureza, servem de base à coincidência entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

Entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento não existe uma identidade plena, antes pelo contrário, entre elas se dá um movimento dialético, um processo dinâmico de mútua elucidação e explicação.

"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". (Kopnin, 1978, p. 53)

é por isso que a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação mundo objetivo-pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele. Nesse sentido, a dialética materialista apresenta-se como método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

A concepção materialista de dialética integra também o conceito de ontologia. Sabemos, pela história da filosofia, que o estudo dos problemas do ser foi a base do desenvolvimento da filosofia "doutrina do ser primário". Com seu desenvolvimento, o saber filosófico foi separado em campos específicos: a ontologia procurava essências imóveis e eternas separadas do processo do conhecimento, distinguindo dessa maneira, ser e pensamento; a gnosilogia estudava as capaci-

des cognitivas do espírito humano e a lógica as leis e formas do pensamento, abstraindo o conteúdo destas. Numa nova fase de desenvolvimento da filosofia reaprecia-se a doutrina filosófica do ser através do problema fundamental da relação do pensamento com o ser.

As categorias do materialismo dialético, incluindo o conceito de matéria considerada a primeira definição concreta do ser, implicam a solução do problema da relação do pensamento com o ser. "Fora da relação do ser com o pensamento o conceito de matéria carece de sentido" (Kopnin, 1978, p.60). O mesmo acontece com outros conceitos, como por exemplo, o conceito de "ser social", que não é entendido fora de sua relação com a consciência social.

Uma vez que na filosofia marxista não pode haver o conceito de ser fora de sua relação com a consciência, conseqüentemente não pode haver uma ciência do ser isolada (ontologia) que não aborde simultaneamente os problemas gnosiológicos, como também, não pode haver gnosiologia - que focaliza as formas e leis do conhecimento -, que não aborde suas relações com as formas e leis do ser. Nesse sentido, as categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva -ao ser-) e gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento).

O processo de unificação na dialética entre a lógica, a teoria do conhecimento e a ontologia é fruto do desenvolvimento histórico da filosofia, via Hegel-Marx-Engels. Esse processo não é linear e a divisão destas áreas da filosofia ainda não foi superada totalmente. Marx e Engels colocaram alguns princípios de coincidência entre elas; com o desenvolvimento da filosofia e do conhecimento científico (ii) e

da reflexão epistemológica se desenvolveram também as condições para a superação histórica dessa divisão, que deixou como resultado a separação entre a filosofia e a ciência e, conseqüentemente, a redução progressiva da teoria do conhecimento à teoria da ciência e o isolamento entre a problemática da ciência o problema geral do gênero humano.

Essa superação se dará na medida em que a teoria do conhecimento for entendida como Teoria da Sociedade e a Teoria Crítica da Sociedade inclua os elementos epistemológicos do materialismo histórico, segundo as teses programáticas de Habermas. Nessa tarefa, a Epistemologia dialética se identifica com a proposta de Habermas porquanto ela tem por objetivo a reflexão sobre a produção do conhecimento científico a partir dos princípios e categorias do materialismo histórico e dialético. Esses princípios e essas categorias que concebem a pesquisa epistemológica como um trabalho interdisciplinar no qual se integram elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, os quais estão presentes em todo processo de conhecimento humano e, particularmente, no processo de produção do conhecimento científico (12).

III. Na tarefa proposta de uma reflexão sobre a produção científica a partir das categorias da dialética, é importante explicitar algumas dessas categorias utilizadas neste estudo.

As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior.

As categorias dialéticas têm conteúdos objetivos , pois elas são reflexo do mundo exterior. Nesse sentido não separam o homem do mundo mas o unem com ele por serem objetivas e refletirem os processos da natureza e da sociedade tal como existem na realidade. " No seu conjunto, as categorias do materialismo dialético refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo" (Kopnin, 1978, p. 106).

As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa, como veremos posteriormente. São históricas , pois têm um processo de formação e de evolução . Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado (13).

As principais categorias utilizadas neste estudo são : todo-partes, abstrato-concreto, fenômeno-essência, análise-síntese, indução-dedução, explicação-compreensão, causa-efeito , e lógico-histórico (14).

Essas categorias não são compartimentos estanques, são termos que se inter-relacionam, se elucidam e se explicam mutuamente. É por isso que, embora umas sejam principais e outras secundárias, não poderemos separá-las, sendo o mais conveniente apresentá-las conjuntamente. A primeira delas é a categoria da totalidade.

O conceito de totalidade foi utilizado, inicialmente, na história da filosofia, por Platão e Aristóteles. Eles distinguem dois sentidos do termo todo: ὅλον (todo) e πᾶν (totalidade); "totum" e "compositum" em latim, o primeiro refere-se a totalidades orgânicas ou estruturas; o segundo, ao simples agregado das partes; isto é, o primeiro seria "um todo antes das partes", o segundo, "um todo composto

de partes". Esse duplo sentido levou à formulação de duas teorias: a compreensiva, que entende o todo como "conjunto de constitutivos de um indivíduo natural", e a extensiva que entende o todo como "conjunto de indivíduos ou coletivos".

Na Idade Média, a discussão escolástica sobre o todo levou à consideração de diversas categorias. Como exemplo temos: o todo contíguo, o todo homogêneo, o todo potencial, o todo essencial, o todo integral etc., abstrações às quais podemos chegar quando na discussão teórica nos afastamos da realidade concreta. Posteriormente, Kant considerou o todo como um "a priori" que tem sua origem na estrutura mesma da mente humana. É uma categoria que estrutura e organiza, a nível do pensamento, a matéria já estruturada a nível da sensibilidade. Numa época mais recente, Husserl considerou a totalidade como um conjunto de conteúdos que estão envolvidos em uma fundamentação unitária. Os conteúdos de um conjunto semelhante se chamam partes.

A partir de Husserl, e levando em conta o duplo sentido dado por Aristóteles, constituíram-se algumas posições teóricas, o organicismo que mantém o primado do todo sobre as partes, e declara que estas últimas se fundamentam no todo e somente podem ser entendidas a partir do todo; o atomismo que supõe que o todo é a soma das partes e que portanto, qualquer todo pode ser analisado em suas partes; o relativismo que sustenta que o todo e as partes podem ser usados correlacionalmente de tal modo que "X" pode ser chamado de "todo" com relação a "Y" que se chama de "parte" ou "componente". Todo pode ser qualquer coisa; o importante é saber de que todo se está falando e com relação a que partes (Nagel, 1974, p.249).

A dialética materialista considera a totalidade a partir da transformação da "idéia absoluta" de Hegel, considerando a atividade humana, em geral, como um processo de totalização e o conhecimento como um processo totalizante. Lukács interpreta a totalidade dentro da dinâmica dos processos sociais e históricos. A totalidade está vinculada à praxis histórica. Segundo ele, "a totalidade concreta é a categoria autêntica da realidade ..., o método dialético é o predomínio metodológico da totalidade sobre os momentos particulares... (e) a consideração da gênese da inteligibilidade de um objeto a partir de sua função em uma totalidade determinada... faz da concepção dialética a única capaz de compreender a realidade como um devir social" (15).

Para Goldmann o conceito de totalidade tem uma função gnosiológica e metodológica. A inter-relação entre o todo e as partes é fundamental para o progresso do conhecimento. O pensamento, afirma Goldmann, nunca avançou em linha reta, pois toda verdade parcial só assume seu verdadeiro significado por seu lugar no conjunto; da mesma forma, o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece, assim, como perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente. Essa constante oscilação dialética é inesgotável e caracteriza a dinâmica do pensamento dialético, para o qual, nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos nem em seu conjunto, nem em suas partes. "O pensamento é uma operação viva, cujo progresso é real sem ser entretanto linear e, sobretudo, sem nunca estar acabado" (Goldmann, 1979, p.7)

Como método de estudo de textos literários e filosóficos, o conceito de totalidade, é particularmente importante. O pesquisador da

filosofia e da literatura se encontra inicialmente, diante de um conjunto de fatos empíricos: palavras, frases, fragmentos, que só têm significados quando integrados na totalidade de um texto. E como definir o significado de um texto ou fragmento? A resposta decorre da integração no conjunto coerente da obra. "O sentido válido é aquele que permite reencontrar a coerência integral da obra" (Goldmann, 1979, p.14), ainda nas passagens contrárias. "Não é suficiente ter um sentido que convenha às diversas passagens concordantes, mas há que ter um sentido que faça concordantes as próprias passagens contrárias... O sentido de um elemento depende do conjunto coerente da obra" (p.15). Esse nível de totalidade não é suficiente. "Não cremos que o pensamento e obra de um autor possam ser compreendidos por si mesmos se permanecermos no plano dos escritos e mesmo no plano das influências. O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro" (p.15). O homem tomado como um todo.

Mas essa individualidade não se explica de forma isolada. Toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceitual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista.

Goldmann considera a "visão de mundo" como um instrumento de trabalho científico objetivo e controlável que permite a análise contextualizada das obras filosóficas e literárias. A visão de mundo, ou cosmovisão, "não é um todo empírico imediato, mas ao contrário, um instrumento conceitual de trabalho, indispensável para compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos". Também não é uma realidade metafísica; "ela é ao contrário, o principal aspecto concre-

to do fenômeno que os sociólogos tentam descrever , há dezenas de anos, sob o termo de consciência coletiva" (Goldmann, 1979, p.17). "Uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações , de sentimentos e idéias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os opõem aos outros grupos" (p. 20). Esses sentimentos, aspirações e pensamentos formam uma tendência comum que se desenvolve a partir de uma situação econômica e social semelhante que engendra atividades , comanda ações e determina a maneira de perceber a realidade desse grupo determinado.

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 decobre o sentido dela , são fruto das condições histórico-sociais que determinam essa percepção. Neste sentido Kosik diz:

"Da minha audição e da minha vista participam, portanto, de algum modo, todo o meu saber e a minha cultura, todas as minhas experiências - sejam vivas, sejam ocultas na memória e se manifestando em determinadas situações-, os meus pensamentos e as

minhas reflexões,... Na apropriação prático-espiritual do mundo, da qual e sobre o fundamento da qual derivam originariamente todos os outros modos de apropriação - teórica, artística, etc.- a realidade é, portanto, concebida como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor" (Kosik, 1976, p.24).

A totalidade, além de ser uma categoria importante na explicação da percepção e de ter uma função epistemológica e metodológica, não pode ficar reduzida só a essas funções como pretendem alguns metodólogos (16). A totalidade tem também importância como categoria ontológica.

A categoria da totalidade concreta é, em primeiro lugar, a resposta à pergunta: que é a realidade? A realidade é uma totalidade concreta. Só a partir dessa concepção a totalidade pode ser princípio epistemológico e uma exigência metodológica. 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 gnosíologia no método dialético. O método dialético não se entende fora da concepção da realidade entendida como uma totalidade concreta.

"O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?" (Kosik, 1976, p.35).

A totalidade concreta significa um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação e não um conjunto de fatos e aspectos da realidade (concepção atomista racionalista moderna). Essa diferenciação é importante pelas implicações epistemológicas que acarretam tais concepções. Totalidade concreta não significa todos os fatos.

"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 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" (Kosik, 1976, p. 35).

Sem a compreensão da realidade como "realidade concreta", é impossível o conhecimento da realidade como totalidade. O pensamento humano não pode jamais conhecer todos os fatos e aspectos de uma realidade e é nesse sentido que a tese da totalidade é considerada mítica

e a concepção de conhecimento, nela implícita, denominada como "o mito da razão total" (Albert, 1983, p.181). (17).

Se a realidade é entendida como um todo concreto que tem sua própria estrutura que se desenvolve, que se vai criando, é dessa concepção que decorrem certos princípios epistemológicos e certas exigências metodológicas. A dialética da totalidade concreta é uma teoria da realidade e uma teoria do conhecimento dessa realidade. Teoria e método têm uma mútua implicância.

A partir da categoria de totalidade se compreendem outras categorias como o concreto, o abstrato, o fenômeno, a essência, o lógico, o histórico etc., as quais pretendemos explicitar em seguida.

O concreto e o abstrato são categorias fundamentais para a compreensão do processo do conhecimento e não podem ser entendidas desvinculadas da categoria da totalidade.

O todo, embora seja imediatamente percebido pelo homem de forma sensível através da representação, da opinião e da experiência, não é imediatamente cognoscível pelo homem.

"Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte". (Kosik, 1976, p.30)

O processo do conhecimento, para a dialética materialista, se dá como um processo do pensamento e no pensamento que parte do concreto (real, dado), passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento (uma rica totalidade de determinações e relações diversas). (18).

O pensamento realiza dois movimentos, o primeiro do real concreto ao abstrato, o segundo do abstrato ao concreto no pensamento, mantendo nesses movimentos uma identidade entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa identidade, mantida durante o raciocínio, constitui a garantia de que o pensamento não fique no meio do caminho (subsunção do concreto sob o abstrato) ou se perca de seu objetivo (a verdade), permanecendo reduzido a construções de abstrações forçadas, ou omita termos intermédios ou dimensões do real. Entre o ponto de partida e o ponto de chegada, embora deva existir identidade, existe uma diferença fundamental de conteúdo. No processo de conhecimento o pensamento chega a um resultado diverso - pelo conteúdo - do seu ponto de partida (dialética da identidade e da diversidade). O concreto e o abstrato são categorias que "expressam as leis da mudança que se opera no conteúdo do conhecimento ao longo de toda sua evolução" (Kopnin, 1978, p. 154).

O concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento; o abstrato é o oposto (lei da contradição), mas é o caminho obrigatório do conhecimento. Ao nível do ponto de partida, a imagem do objeto assume caráter concreto sensorial, mas essa concreticidade é difusa (um todo caótico de representações); nesse nível, o sensorial concreto é apenas ponto de partida. O pensamento não pode passar imediatamente desse nível ao ponto terminal do conhecimento, o concreto no pensamento. Esse caminhar é complexo e contraditório, e para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento passa temporariamente a seu contrário, o abstrato. O abstrato é, em sentido dialético, um passo atrás, mas um passo necessário ao avanço do conhecimento. Por meio das abstrações, o pensamento é capaz de apreender aquilo que é inacessível através da percepção sensível do concreto sensorial.

"As abstrações não substituem a contemplação viva, mas é como se as continuassem, são um novo degrau qualitativamente diverso no movimento do conhecimento" (Kopnin, 1978, p.159).

O conhecimento não pode ficar nas abstrações, no meio do caminho; é por isso que as abstrações válidas são aquelas que têm substrato concreto e conduzem à construção do concreto no pensamento. Nesse sentido, a abstração autêntica é aquela que não nega os indícios sensoriais perceptíveis do objeto (os fenômenos, os fatos empíricos), mas, separa-os, divide-os, analisa-os, e permite descobrir, detrás desses indícios, propriedades e aspectos que constituem a essência do objeto. "A tarefa da abstração não é separar uns dos outros os indícios sensorialmente perceptíveis, mas através deles descobrir novos aspectos no objeto que traduzam as relações de essência" (Kopnin, 1978, p. 161).

O ponto de chegada do processo do conhecimento é o concreto no pensamento. Isto é, o concreto no pensamento se manifesta como forma superior do conhecimento concreto, mais rico e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete, num novo nível de conteúdos, ou seja, as determinações e conexões internas da essência. Marx define assim o concreto:

"O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação

imediate e da representação (19). O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma representação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à produção do concreto pela via do pensamento". (Marx, 1983, p.218).

Assim como o abstrato é a negação do concreto sensorial, o concreto no pensamento é a negação do abstrato (negação da negação). Não é a volta ao primeiro nível, é o resultado da ascensão a um nível superior, qualitativamente mais rico em conteúdos. Essa mudança de conteúdos segue a lógica do movimento do pensamento que vai do simples ao complexo, do abstrato ao concreto pensado, dos fenômenos à essência, das partes ao todo. Isto é, "O movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento é a lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano, a qual ocupa posição especial na dialética materialista" (Kopnin, 1978, p.163).

Outras das categorias fundamentais da dialética são as categorias de fenômeno e essência.

A realidade como objeto do conhecimento não se apresenta diretamente, apresenta-se como fenômenos. Todo fenômeno refere-se à essência. "A realidade é a unidade do fenômeno e da essência" (Kosik, 1976, p.12).

A essência, ao contrário dos fenômenos, não se manifesta diretamente. Para encontrar a essência e a conexão entre os fenômenos precisamos da filosofia e da ciência. Neste sentido Marx dizia que "As formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas, como formas correntes do pensamento, mas seu fundamento oculto tem que ser descoberto pela ciência" (Marx, 1985, Vol II, p. 139) e, em outro lu-

gar, "toda ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente" (Marx, 1985, Vo III-2, p.280)

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas parcialmente; entre fenômeno e essência existe uma relação íntima. Para conhecer uma coisa precisamos percorrer um caminho que vai dos fenômenos à essência, supondo sempre que existe algo suscetível de ser definido como essência ou "coisa em si", oculta, distinta dos fenômenos que se manifestam diretamente. No processo cognitivo, fenômeno e essência se implicam mutuamente.

"Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível" (Kosik, 1976, p.12).

Atingir a essência ou compreender a "coisa em si" significa conhecer-lhe a estrutura interna. Para isso o pensamento realiza uma atividade dinâmica e complexa de análise e síntese, de desintegração do todo através do "conceito" e da "abstração", através da separação entre o que é secundário e o que é essencial, enfim, entre os fenômenos e a essência, para compreender sua coerência interna, o caráter específico da "coisa em si". Mas os fenômenos e a essência, embora suscetíveis de serem separados, analisados, abstraídos, não podem isolar-se, e nem pode deixar-se de lado o secundário. Neste processo o fenômeno "revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa" (Kosik, 1976, p.14). É por isso que a análise sem a síntese, e o abstrato sem o concreto - no

qual se recontrói o todo na suas múltiplas inter-relações - não têm sentido, e os fenômenos e a essência se reduzem a categorias irrealis. A realidade é a unidade do fenômeno e da essência, compreendida na construção do concreto no pensamento. O concreto no pensamento é entendido como um todo, como uma síntese de múltiplas relações e determinações.

As categorias de causa e efeito no contexto geral da dialética materialista têm menos destaque, mas nem por isso deixam de ter importância na explicação dos processos do conhecimento humano.

Desde o surgimento da filosofia existe uma certa concepção de causa. Para os primeiros filósofos a causa era semelhante ao princípio primeiro, base das coisas e dos fenômenos (água, ar, fogo, terra) ou fatores que condicionam o aparecimento de coisas particulares (matéria informe, idéia do Bem Supremo etc.), fatores que Aristóteles agrupou em quatro tipos : causa material, causa formal, causa produtiva ou eficiente, e causa final. Essa classificação dominou por muito tempo a história da filosofia. Mas foram os naturalistas do século XVII que lhe deram um caráter científico. Eles acreditavam, como já Aristóteles o tinha dito, que o conhecimento de uma coisa supõe o conhecimento de suas causas. Desde Hume tornou-se claro que uma relação causal não significa mais do que uma sucessão invariável; a causa é sempre seguida pelo efeito, o estímulo, pela resposta. Isso levou a uma concepção mecanicista do mundo. Todas as mudanças no mundo eram reduzidas a simples deslocamentos mecânicos. Stuart-Mill, considerou como causa o conjunto de circunstâncias, tomadas em conjunto, que engendram um fenômeno. Essas noções têm evoluído com a ciência empírica nos conceitos de correlação, variáveis independentes, dependentes, variáveis de contexto etc., como veremos, com mais detalhe, no terceiro capítulo.

No materialismo dialético, as categorias de causa e efeito estão relacionadas com as categorias de fenômeno e essência e com o princípio da inter-relação e conexão universal.

A definição de causa como fenômeno que condiciona o aparecimento de um outro fenômeno chamado efeito, amplamente difundida na literatura filosófica, coloca a relação causa-efeito como uma relação externa aos fenômenos, considerando que a causa de um fenômeno está fora dele, em outro fenômeno, ou como a ação de um corpo sobre outro corpo, e o efeito, como mudanças surgidas nesse segundo corpo. No materialismo dialético, a concepção de causalidade é mais abrangente.

"O materialismo dialético não nega as ações anteriores e suas possibilidades de acarretar mudanças correspondentes nos fenômenos submetidos a essa ação, mas não reduz a causa do aparecimento dos fenômenos às ações exteriores que eles sofrem, nem procura essa existência no exterior, em outros fenômenos, mas no próprio fenômeno, em sua natureza interna" (Cheptulin, 1982, p.229).

A causa e o efeito estão em inter-relação dialética. A relação causa e efeito é própria aos fenômenos externos como inter-relação entre eles, como interação de elementos no mesmo campo, como ação recíproca das coisas, mas igualmente é própria aos aspectos internos e necessários, ao domínio da essência, assim como à correlação do interno com o externo, da essência com o fenômeno. Segundo Engels, todos os fenômenos têm uma causa dupla, a ação e a reação; a ação e a resistência. "A ação recíproca é a verdadeira causa finalis das coisas" (Engels, 1952, p.234).

Os anteriores conceitos de causalidade são fundamentais para a compreensão do processo do conhecimento e adquirem importância se consideramos que todos os conceitos entram em mútua compenetração e elucidação no passo do abstrato ao concreto. O conhecimento se dá como um processo de concretização no qual entram em correlação dialética todos os conceitos que em um movimento recíproco se elucidam mutuamente, atingindo a concreticidade. O conhecimento

"é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade". (Kosik, 1976, p.41)

Mas essa correlação dialética não significa unicamente que as partes se encontrem em relação interna e conexão entre si e com o todo; significa fundamentalmente que o todo é dinâmico, se cria a si mesmo na interação das partes.

Para a compreensão da concepção dialética do conhecimento, enquanto processo dinâmico, ainda são importantes outras categorias. A análise e a síntese, a dedução e a indução são categorias metodológicas que se apresentam ao mesmo tempo porque se implicam mutuamente; não são processos independentes, separados ou opostos, como foram concebidos na lógica formal.

A análise e a síntese foram por muito tempo consideradas como dois diferentes tipos de movimento do pensamento: do indutivo e do dedutivo, vinculados aos processos de dividir e unificar (Euclides). Habitualmente, esses processos são agrupados entre si; vincula-se ao processo analítico o método que divide, e ao método que unifica, o sintético. (Hobbes) . A análise vincula-se mais com a dedução (transição do complexo ao simples, do geral ao particular), e a síntese, vincula-se à indução (do simples ao complexo, do particular ao geral). Mas essas doutrinas da indução e da dedução não são muito claras, já que no processo do conhecimento os processos se reverterem constantemente, se complementam, se implicam e se explicam mutuamente. Essa falta de clareza tem motivado constantes controvérsias entre os filósofos e entre as próprias ciências (Bacon- Descartes, ciências naturais-matemáticas, Carnap-Popper etc.), na medida em que, considerados como métodos separados e independentes, uns dão prioridade aos processos indutivos e outros aos dedutivos. Por outro lado, também há filósofos que têm tentado a unificação desses processos.

Hegel, por exemplo, incorpora no seu método científico de investigação a unidade da indução e da dedução; coube a ele a primeira tentativa de superar o divórcio metafísico entre elas. Para Hegel o mais importante era determinar as transições e as conexões entre uma forma de dedução e outra, da dedução à indução e desta à dedução por meio da analogia. Para Marx e Engels, que também propõem a unificação entre a indução e a dedução, não existem métodos indutivos ou dedutivos impecáveis . No processo do conhecimento a indução e a dedução estão em constante interação. Para eles as verdades científicas autênticas, podem ser encontradas unicamente através da interação da indução, da dedução e da prática.

"A indução e a dedução estão relacionadas entre si de modo tão necessário quanto a análise e a síntese. Ao invés de pôr unilateralmente uma delas nas nuvens à custa da outra, é necessário procurar aplicar cada uma em seu lugar, o que pode ser conseguido somente se não perdermos de vista a relação entre elas, a mútua complementação de uma à outra" (20).

Mas essa unidade entre elas e a transformação de uma na outra não excluem a oposição entre elas. A unidade é uma conclusão que conduz do conhecimento de generalidade inferior a um conhecimento de maior grau de generalidade, enquanto a dedução é o oposto. Esses tipos opostos de conclusão formam uma unidade que não é uma relação simples de duas maneiras de concluir, mas uma unidade de métodos lógicos de aquisição de novos conhecimentos que se movimentam das experiências às generalizações teóricas, e destas a seus efeitos.

Os conceitos de análise e síntese permaneceram durante muito tempo no círculo das conclusões indutivas e dedutivas sendo considerados processos separados um do outro. Kant, por exemplo, coloca a síntese (pensar a variedade como sendo una) independente da análise e antecedendo-a. A primeira tem sua própria lógica - a transcendental - a segunda, a geral ou formal. Essa separação é superada por Hegel quando coloca a interação dialética da análise e da síntese no processo do conhecimento como momentos da obtenção da verdade. A escolha de um ou outro processo não é de arbítrio do sujeito mas depende da forma dos próprios objetos. Segundo a concepção marxista, a base objetiva desses processos é "a existência de uma variedade de formas de movimento da

matéria em sua unidade essencial, interna e necessária" (Kopnin, 1978, p.235). O mundo apresenta-se uno e múltiplo, nele existem identidade e diversidade. O uno existe no diverso e o diverso no uno. A análise e a síntese como maneiras de reprodução do objeto no pensamento segundo as leis do mundo objetivo, devem, para cumprirem suas tarefas de chegar à verdade objetiva, seguir essas leis, sob pena de ficar no meio ou desviar do caminho.

As noções e categorias que permitem a apropriação do real, são elementos abstratos que se definem pelo nível de síntese e de análise, que contêm com relação a outras noções e categorias. Nesse sentido, cada categoria se articula com outras categorias em diversos níveis de abstração, podendo ser, ao mesmo tempo, síntese com relação a algumas categorias (elemento de integração) e elemento de análise (constitutivo) com relação a outras. Isto é, pode ser, ao mesmo tempo, todo e parte, uno e diverso.

Segundo o nível de abstração da articulação, as categorias são, simultaneamente, síntese de múltiplas relações e componente de um todo mais complexo. No processo da abstração, isto é, no passo do real ao abstrato, as categorias simples expressam relações simples, as categorias mais gerais, expressam relações mais complexas. Mas no passo do abstrato ao concreto essas categorias se re-articulam, na medida em que o conhecimento avança. Os conceitos não são inamovíveis, mas pelo contrário, eles mudam uns nos outros, se escoam um no outro, se transformam mutuamente. No desenvolvimento do conhecimento, na passagem do abstrato ao concreto, dá-se uma mudança de conteúdo das categorias, tornam-se mais ricas e seu sistema de articulação mais complexo.

é por isso que precisamos da análise e da síntese para entender seu movimento, sua mudança de relações e suas transformações mútuas e, conseqüentemente, é por isso que não podemos conceber o processo cognitivo sob formas simples de análise ou síntese, ou uma sem a outra, ou uma antes e depois a outra.

"A relação entre análise e síntese é orgânica, interior; ao realizarmos o processo analítico nós sintetizamos, e a síntese incorpora também a análise como momento. O pensamento não pode dar um passo adiante só analisando ou só sintetizando. Até a análise mais elementar é impossível sem a síntese, sem a unificação dos elementos analisados em algo uno, sendo evidente que a síntese compreende como necessária a separação, no uno, de elementos particulares deste" (Koonin, 1978, p. 236).

As categorias de explicação e compreensão consideradas também, por muito tempo, como categorias científicas separadas e independentes uma da outra, caracterizando tipos diferentes de ciência (21), na dialética se implicam mutuamente. As duas se dão como resultado dos processos de análise e síntese e do movimento, no pensamento, do real ao abstrato e deste ao concreto. Neste movimento, o todo caótico da concreticidade sensível da representação inicial se transforma em um todo concreto, "rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações", mediante a explicitação da sua interação com as partes.

O processo cognitivo se transforma em explicação dos fenômenos quando

"A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento" (Kosik, 1976, p.29).

Mas, esse processo só se transforma em explicação quando o pensamento, depois de partir do real, percebido como um todo imediato e caótico e passar pelos conceitos e pelas abstrações, e através delas, retornar ao concreto, construindo no pensamento um "todo ricamente articulado e compreendido". O caminho entre a 'caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações' coincide com a compreensão da realidade" (Kosik, 1976, p.29).

Nessa perspectiva a compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas sim um só processo, simplesmente referido a dois níveis diferentes de análise do objeto. É assim que qualquer descrição de uma estrutura dinâmica, ou de uma estrutura significativa no que ela tem de essencial e de específico, ou qualquer descrição de um processo de estruturação "tem um caráter compreensivo em relação ao objeto estruturado e um caráter explicativo em relação às estruturas mais limitadas que são seus elementos constitutivos" (Goldmann, 1973, p.9).

Outras categorias consideradas fundamentais neste estudo, são as categorias de "O lógico e o histórico".

As categorias têm conteúdo lógico e histórico. Seu conteúdo lógico refere-se à sua articulação com outras noções e categorias, conformando uma unidade ou totalidade de pensamento ou estrutura interna. No entanto, essa totalidade não é um todo já feito e formaliza-

do, mas, ao contrário, comporta sua própria gênese e desenvolvimento. A própria totalidade se cria e se concretiza. No conhecimento, os processos de concretização não são a criação apenas de novos conteúdos mais ricos, mas também é a criação do próprio todo. É por isso que a unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias, as quais devem refletir em forma sucinta, toda a história de sua formação e evolução.

O desenvolvimento de categorias e a transformação de umas em outras (caráter histórico), devem se processar do mais simples ao mais complexo, do abstrato ao concreto, segundo as leis do pensamento (caráter lógico). Quando pretendemos construir um sistema de categorias, ficamos diante do dilema de classificar as categorias num sistema fixo de coordenadas nas quais organizaríamos o real, ou admitir que o sistema de categorias tem uma sucessão lógica, uma gênese, uma evolução, uma transformação de umas em outras. Esse movimento só pode ser entendido quando admitimos a correlação entre o lógico e o histórico: quando admitimos que na construção de categorias devemos tomar como base o processo de desenvolvimento e conhecimento que segue do simples ao complexo, do abstrato ao concreto, do todo às partes. As categorias como mediações do conhecimento do real, não podem ser fixas, mas devem se movimentar no sentido do próprio conhecimento, segundo as leis do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva.

A correlação entre o lógico e o histórico, tem sempre uma relação com o real. "Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento... O lógico... é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações" (Kopnin, 1978, p. 183). O pensa-

mento apropria-se do real reproduzindo seu processo histórico em toda sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa; o lógico é o reflexo do histórico em forma de abstração, em sistema articulado de categorias ou em forma de teoria. Nesse sentido, 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 examinado no ponto de seu desenvolvimento onde o processo atinge plena maturidade, sua forma clássica" (22).

Segundo essa postura, 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 consequentemente, 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, 1976, 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" (Kopnin, 1978, p.186).

Inter-relacionar o lógico e o histórico é pressuposto fundamental no estudo epistemológico que realizamos sobre a pesquisa em educação; é por isso que o processo da pesquisa contém dois momentos fundamentais. O estudo lógico-gnosiológico da produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação, procurando a estrutura interna implícita nessa produção (a lógica do objeto), e o estudo da história do objeto, levantando as condições históricas dessa produção. Na integração desses dois momentos que mutuamente se explicitam, construímos o concreto histórico, novo conhecimento sobre o objeto, como síntese mais rica que nos permite sua compreensão lógico-gnosiológica e a explicitação das tendências históricas de seu desenvolvimento.

IV. A produção científica como objeto da epistemologia.

O objeto do conhecimento não pode ser entendida como uma entidade autônoma e independente do sujeito. Entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Nesse sentido, dizemos que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém.

A realidade não se apresenta, à primeira vista, como um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto é o sujeito cognoscente que existe fora do mundo; apresenta-se como um campo em que se realiza uma atividade prática sensível, sobre cujo fundamento surge a imediata percepção prática por parte do sujeito.

A percepção não é um fenômeno autônomo. O conhecimento não provém nem da sensação, nem da percepção sozinhas, mas da ação integral do sujeito, da qual a percepção não constitui senão uma função de sinalização. A percepção não consiste em uma simples leitura dos dados sensoriais, mas comporta uma organização ativa na qual intervém o esquematismo das ações ou operações. Segundo Piaget, conhecer significa assimilar a realidade em sistema de transformações, não significa representá-la, mas atuar sobre ela. Nessa ação o sujeito utiliza um referencial cultural teórico; o sujeito não é uma entidade transcendente, ele está inserido num contexto que determina sua ação cognitiva com a qual está em inter-relação.

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 cognitiva, "cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade" (Kosik, 1976, p.12).

O real se manifesta como fenômeno, mas não é só fenômeno. O fenômeno indica uma essência, a "coisa em si". Os fenômenos não são

algo independente e absoluto; os fenômenos são fenômenos com relação à essência. A realidade é a unidade entre fenômeno e essência, como foi visto anteriormente, e não podem apresentar-se isolados; por isso, todo conhecimento é uma ação do sujeito que parte dos fenômenos e vai em direção da "coisa em si".

Essa ação acontece num contexto histórico determinado. A determinação, no caso do conhecimento científico, ocorre através da mediação de representações e categorias do pensamento, organizadas nas teorias. O passo do nível fenomênico à essência não se dá diretamente, senão através de mediações.

A determinação do objeto exige resolver adequadamente o nível de articulação das categorias que determinam a realidade com a qual estabelecemos uma relação de conhecimento. O objeto se modifica segundo se defina um ou outro nível de articulação. Dependendo do nível de articulação, precisamos de determinadas construções teóricas através das quais logramos sua compreensão. Aqui a função das mediações inclui o estabelecimento dos níveis de articulação em que se apresenta a realidade. Entendemos o conceito de mediação como uma lógica de pensamento, mediante a qual se pretende captar o movimento da realidade sócio-histórica com todas as suas particularidades e determinações. Isto é,

"As mediações determinam a especificidade do objeto, já que este deve compreender-se como a delimitação do conjunto que o determina. Se o conjunto desta condições ou conexões muda, também o objeto se transformará, pois estaria passando de um nível de realidade a outro" (23).

Na dialética materialista a realidade é pensada como processo, e o pensamento é um reflexo do movimento real dos fenômenos. Quando dizemos que o pensamento é reflexo do mundo objetivo, afirmamos que no pensamento podemos construir o objeto. O objeto não é um reflexo mecanico-quantitativo, nem uma simples especulação, é uma mediação entre o pensamento e a realidade.

Na concepção de objeto como processo de construção no pensamento, é necessário o uso de categorias concretas, historicamente determinadas na perspectiva da amplitude das conexões com a totalidade concreta a que se referem. Nesse sentido, os conceitos e as categorias exigem sempre um substrato concreto e desempenham uma função teórico-metodológica. O substrato concreto diz respeito a seu caráter de reflexo do mundo objetivo; a função teórica, a sua condição de determinante de relações lógicas geralmente vinculada a uma disciplina específica ou a uma forma de leitura do real através de um referencial teórico, e a função metodológica, por sua condição de elementos abstratos que "conduzem" à construção do concreto no pensamento.

Referimo-nos ao nível não como parte constitutiva do objeto, mas como articulação de categorias que delimitam ou situam o objeto no contexto da totalidade. Nesse sentido se diferencia da dimensão, em que esta é produto de uma decomposição analítica do objeto e, portanto, é parte constitutiva, e o nível refere-se à delimitação do objeto no contexto da totalidade.

"O nível de totalidade exige que a definição do objeto de estudo se faça em termos de articulação de níveis, enquanto que a dimensão consiste em descobrir, ao interior do objeto, aspectos particulares" (Bengoechea e al., 1978, p.87).

Definir o objeto deste estudo implica determiná-lo teoricamente.

Entre o conjunto de fenômenos que povoam a vida humana, temos o mundo dos objetos, produtos da práxis social dos homens, e entre esses, temos os resultados da produção científica. Essa produção científica pode ser determinada segundo alguns pontos de vista e algumas delimitações, comandadas pelos objetivos de um determinado interesse científico (24). Temos delimitado como objeto deste estudo, a produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação, realizada através de dissertações e teses aprovadas durante um período específico de tempo (1971-1984) e dentro de uma determinada área geográfica (Estado de São Paulo). Essas dissertações e teses são o resultado de processos de pesquisa, ou seja, são a exposição de um processo de apropriação crítico-científica de uma realidade específica. Cada pesquisa se apresenta como texto, como fenômeno, como fato, que contém e reflete uma totalidade concreta. Cada fato é a cifra da realidade, é um todo lógico-histórico: é o reflexo e a expressão de uma estrutura interna formada em condições históricas, determinadas pelo contexto das condições de produção concretizadas nos centros de pesquisas e relacionadas, ao nível mais amplo, com as condições históricas da sociedade, na qual se situam esses centros de produção de pesquisa. Cada pesquisa configura uma totalidade concreta, um processo lógico concreto onde as diversas maneiras em que se sintetizam as múltiplas determinações e relações configuram, por sua vez, totalidades concretas diferentes que temos que decifrar.

Para desvendar a lógica interna desses textos, e para decifrar a realidade implícita nos fatos ou fenômenos, precisamos de um

processo científico que começa por definir os níveis de apropriação teórica desse objeto científico. E começamos por transformar os textos das pesquisas em fatos científicos através de um sistema de obtenção de dados, os quais são considerados como tais, na medida em que têm um substrato concreto e apontam para um dos traços da realidade a que se referem. "Os dados não são verdadeiramente dados. Não são nem revelações nem doações, na investigação científica, os dados são sempre respostas a indagações" (Cardoso, 1977, p.16). Essas indagações feitas a partir de uma construção teórica, explicitada nesta introdução e realizada através de noções, categorias e meios que o atual desenvolvimento da pesquisa científica nos oferece, nos permitem construir o objeto da nossa pesquisa.

A partir dessa visão (ponto de vista) e das categorias que a fundamentam, fazemos a leitura da realidade, determinamos, contextualizamos, definimos e construímos o objeto deste estudo. É por isso, que na organização deste trabalho, colocamos como introdução uma visão da epistemologia e das categorias que permitem tal leitura do real e tal construção do objeto. No próximo capítulo explicitamos os elementos e processos dessa construção, apresentando a proposta e o projeto desta investigação epistemológica sobre a investigação em educação.

NOTAS

- 1). O termo epistemologia aparece em 1886, como neologismo, nos dicionários franceses, no suplemento do Larousse Ilustrado e no Vocabulário de Filosofia de Lalonde, termo construído a partir da obra de Bernardo Bolzano, *Wissenschaftslehre* (1840).
- 2). No livro *Conhecimento e Interesses* (1982, Capítulo I), Habermas defende a tese de que "A ciência não foi, a rigor, pensada filosoficamente depois de Kant" (p. 26).
- 3). As duas teses programáticas propostas por Habermas são:
 "1. A Teoria do Conhecimento enquanto crítica radical do conhecimento só é possível como Teoria da Sociedade e da Evolução, entendida esta como uma reconstrução lógica do desenvolvimento do gênero humano em suas dimensões principais, a do agir instrumental e estratégico e a do agir comunicativo.
 2. Uma Teoria da Sociedade e da Evolução, que se pretenda dialética, só é possível a partir da reconsideração dos fundamentos epistemológicos e normativos do Materialismo Histórico. Essa reconsideração postula a reintrodução da Teoria do Conhecimento e da Filosofia Prática na teoria marxista" (Muller, 1981, p.7)
- 4). Habermas J., "Teoria analítica de la ciencia y dialéctica" in *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*, Barcelona: Grijalbo, 1972, pp.146-179.
- 5). Ursua (1981, Capítulo III), considera a Teoria Materialista (marxista) da Ciência e a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) como uma das várias posições dentro da teoria da ciência atual. Outras posições são: o Empirismo Lógico (Círculo de Viena), o Racionalismo Crítico (Popper, Kuhn, Feyerabend), a Teoria Hermenêutica da Ciência (Ortiz-Osés, Gadamer H., Ricoeur P.), a Epistemologia Genética (Piaget) e a Teoria Construtivista da Ciência (Escola de Erlangen).
 Piaget (*Le courants de L'Epistémologie Scientifique contemporaine e Les Methodes de l'Epistémologie*, 1967), considera entre as correntes da epistemologia moderna, as epistemologias internas de cada ciência (física, matemática, economia, psicologia etc.), e as epistemologias derivadas, ou epistemologia da ciências em geral, que conduzem ao levantamento de questões epistemológicas gerais. Essas epistemologias derivadas são classificadas em três grupos: anti-reducionismo (estrutura sem gênese: Fenomenologia), reducionismo (gênese sem estrutura: Empirismo Lógico) e construtivismo (estrutura e gênese: Dialética).
- 6). São interesses diretivos do conhecimento enquanto eles mediatizam a história natural do gênero humano. Eles representam uma categoria gnosiológica sui generis entendida "no interior da concepção de uma história da espécie considerada como processo formativo". Essa concepção que escapa às alternativas empiristas-transcendentalistas ou prático-simbólicas foi desenvolvida via Hegel e retomada por Marx em termos de pressuposições materialistas (Habermas 1982, pp.218-19).

- 7). Neste sentido Piaget afirma a natureza interdisciplinar da epistemologia.
- 8). Lenin, Obras Completas, edição em russo, T. 29, p.301.
- 9). Citado por Kopnin, 1978, p.49.
- 10). Citado por Kopnin, 1978, p. 53.
- 11). As categorias da dialética não são fixas, elas mudam sua forma segundo o nível de desenvolvimento da ciência e se situam ao nível da prática histórica do conhecimento científico. As categorias da dialética devem estar em consonância com as possibilidades da ciência moderna e as aspirações das forças avançadas da sociedade contemporânea.
- 12). O materialismo dialético não se separa do materialismo histórico. Uma das características da construção da filosofia e do sistema de categorias do marxismo é a unidade entre o lógico e o histórico. Isto significa que não se pode abordar a correlação entre as categorias, levando em conta apenas os momentos ontológicos ou gnosiológicos. É indispensável construir um sistema que tome em unidade todos esses momentos das categorias, como um processo de formação e evolução, construídos e desenvolvidos através da história do pensamento.
- 13). Para ampliar as informações sobre o significado e importância das categorias, consulte-se a Kopnin, 1978, pp. 103-121 e Chepurin, 1982, capítulos I e II (pp. 5-61) e capítulo IV (pp. 124-142).
- 14). As categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada são apresentadas em O Capital de Marx, aos pares: fenômeno - essência; falsa consciência - compreensão real da coisa; mundo da aparência - mundo real; movimento visível - movimento real interno; representação - conceito; sistematização doutrinária das representações ("ideologia") - teoria e ciência. (Ver Kosik, 1976, p.16)
- 15). UNESCO, Dicionário de Ciências Sociais, Madrid, 1976, p.1071.
- 16). Nos últimos decênios o conceito de totalidade foi reduzido a uma regra metodológica na investigação da realidade: a relação da parte com o todo. Isto é, uma versão moderna da concepção atomista racionalista (Descartes, Wittgstein, Mannheim) que concebe o todo como a totalidade dos elementos e dos fatos mais simples. Segundo Popper, essa concepção de totalidade utilizada como método é mítica pela impossibilidade do conhecimento humano de abranger todos os fatos. Por outro lado, está também a concepção organicista que afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes (Schelling), e que atualmente é retomada pelo "Movimento Holístico" que propõe o "paradigma holístico" como nova lógica que se refere a uma compreensão da realidade em função de totalidades integradas. A hiéstase do todo como realidade superior independente dos fatos apresenta uma justificativa teórica moderna do subjetivismo que despreza a concreticidade, em prol de uma "ordem

superior". Nesse sentido Kosik (1976, p. 47) diz: "A hipóstase e a posição de privilégio atribuída ao todo em confronto com as partes (fatos) constitui um dos caminhos pelos quais se chega à falsa totalidade, em vez de à totalidade concreta. Se o processo do inteiro em relação aos fatos representa uma realidade verdadeira e superior, então a realidade pode existir também independente dos fatos, sobretudo daqueles que o contradigam" (Grifos do autor).

17). Essa concepção de totalidade (atomista) criticada como mítica não é a mesma concepção dialética que entende a totalidade como realidade concreta. Essa confusão entre as duas concepções tem motivado várias controvérsias. Entre estas, temos por exemplo a realizada entre a Escola de Frankfurt (Adorno, Habermas) e o Racionalismo Crítico (Popper, Albert). Ver Adorno e outros (1973).

18). O abstrato e o concreto como categorias da dialética materialista são produtos do desenvolvimento da Teoria do Conhecimento. São categorias que surgiram da discussão com outras abordagens em torno da relação pensamento-experiência. Essa controvérsia passa pelo racionalismo (primado do racional) e pelo empirismo (primado do sensorial), de igual maneira passa pela definição do empírico e o teórico como níveis do movimento do pensamento. Da divisão do pensamento nos níveis teórico e empírico (Kant) surgiram duas formas absolutamente independentes, a forma a priori e a posteriori. Essa divisão acentuada pela doutrina kantiana levou a identificar no método metafísico a oposição do pensamento, enquanto abstrato, à experiência sensorial enquanto concreto; oposição que gerou muitos debates dos quais participou Hegel, desenvolvendo a tese do conceito, ante o desprezo que por ele tinham o irracionalismo (Jacobi) e o materialismo anglo-francês dos séculos XVII-XVIII. A tese de que o conceito é um conjunto de definições diversas, de que ele em seu desenvolvimento vai do abstrato ao concreto é a idéia geral da teoria hegeliana do pensamento que marcou um novo enfoque na Teoria do Conhecimento. A partir desse enfoque, que Marx avaliou e reformulou dando-lhe tratamento materialista, temos a moderna concepção do abstrato e do concreto.

O leitor pode obter maiores informações sobre essa discussão em Koenin, "Pensamento e experiência: o sensorial e o racional, o empírico e o teórico, o abstrato e o concreto" (1979, capítulo III item 5, pp. 150-164). Sobre a concepção do abstrato e do concreto: Marx, "Introdução à Crítica da Economia Política" (1983, pp. 199-231); Kosik, "A totalidade concreta" (1976, pp. 30-54); Cardoso, M.L., "Nota metodológica sobre a construção de categorias" (1977, pp. 37-67); Chestulin, "A negação dialética e o movimento do abstrato ao concreto" (1982, pp. 316-341).

19). Aqui Marx introduz a categoria de síntese, e que nós posteriormente explicitaremos, neste mesmo capítulo.

20). Citado por Koenin, 1979, p. 219; K. Marx e F. Engels, Obras, I, 20, pp. 542-543. (Ed. em russo).

21). Dilthey, por exemplo, qualificou as "ciências do espírito" (humanas) como disciplinas da compreensão e as "ciências da natureza" como disciplinas explicativas. As ciências explicativas se centram

na análise da regularidade das ações, podem pesar, medir, permanecer nos dados. As compreensivas, se centram na interpretação do sentido das ações, pretendem compreender e interpretar as situações e as orientações da ação. A discussão entre o atomismo-racionalismo e o estruturalismo, é outro exemplo dessa divisão: com efeito, o atomismo-racionalismo, procura introduzir nas ciências humanas as explicações causais e necessárias e as conclusões universais (aplicadas nas ciências naturais) cuja descoberta pode explicar este ou aquele fenômeno particular; o estruturalismo - não genético, opõe a essa postura, a existência de estruturas que "descrevem compreensivamente" o significado desse o daquele elemento parcial, e em consequência disso, toda ou qualquer explicação perde a sua significação a esse nível.

22). Citado por Koppin, 1978, p.184. K.Marks e F. Engels, Obras, T. 12, p. 497, (Ed. em russo).

23). Zemelman, Hugo, Problemas en la explicación del comportamiento cognitivo: sobre las mediaciones, mimeo. Citado por Benquechea et al., 1978, p.82

24). "O ponto de vista - diz Saussure - cria o objeto".

UMA PESQUISA SOBRE A PESQUISA EDUCACIONAL: Proposta e trajetória.

A pesquisa sobre a pesquisa educacional é um novo tipo de estudo que surge ante a necessidade de analisar a proliferação de pesquisas e centros de pesquisa na área das ciências da educação, especialmente a partir dos anos 70. Estes estudos têm por objeto a própria pesquisa educacional. Segundo Vielle (1981), a "pesquisa da pesquisa" é uma atitude deliberada e sistemática de busca que leva à conceptualização, expressão, concepção e produção de novas formas de pesquisa e que indaga o tipo de pesquisa que se está realizando, sua qualidade, sua utilização, onde é realizada, em que condições, o tipo de conteúdos que desenvolve, 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, como são utilizados seus resultados, etc.

No Brasil, o rápido aumento da pesquisa educacional surgiu com a criação e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação. A complexa diversidade de temas estudados, os modismos metodológicos, as variadas estratégias de pesquisa, a diversidade de técnicas e instrumentos, a maturidade cronológica dos Cursos de Pós-Graduação, o significativo aumento da massa crítica nos centros de pesquisa, colocam como importante e necessário, no momento atual, um estudo sobre a pesquisa em educação desenvolvida no Brasil e particularmente nos Cursos de Pós-Graduação.

O estudo da produção dos Cursos de Pós-Graduação em Educação apresenta-se como um desafio; numerosas questões têm motivado os pesquisadores a penetrar nessa problemática. Questões como o tipo de pesquisa, sua qualidade, núcleos temáticos desenvolvidos, métodos e técnicas predominantes, eficiência, eficácia, efetividade e produtividade dos cursos, tendências teórico-metodológicas, prioridades políticas e decisões técnico-administrativas que incidem na produção científica dos cursos de Pós-Graduação etc.

Vários autores têm realizado estudos sistemáticos dessa produção (1); entre eles um grupo vem se interessando por desvendar as tendências da pesquisa em educação no Brasil. Gouveia inicialmente (1971) fez uma periodização da pesquisa desenvolvida no Brasil a partir dos anos 40 até 1971. Essa produção foi classificada em três períodos.

1. Período que abrange a década de 40 e metade da década de 50. Teve início com a criação do INEP e é marcada pelo predomínio dos temas psicopedagógicos que desenvolvem trabalhos de psicologia aplicada, estudos e testes de inteligência, de aptidões e de escolaridade.
2. Período que abrange a segunda metade da década de 50 e parte da década de 60. Teve início com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPE). Nessa época predominaram os temas e estudos sociológicos que tratam da organização social da escola e das relações entre educação e sociedade.
3. O terceiro período inicia-se em 1964; teve o predomínio temático dos estudos de economia da educação e aparecem trabalhos sobre a educação como investimento e como formação de recursos humanos.

A partir de 1971 vem o quarto período que Mello (1983) descreve como o reaparecimento dos estudos psicopedagógicos com preocupação técnica (avaliação, currículo, metodologia do ensino, programas etc) e com o aparecimento de estudos mais amplos com relação à política educacional. Essa tendência é prevista por Gouveia (1974) e verificada por Gatti (1983) no estudo que realiza sobre a produção dos Cursos de Pós-Graduação em Educação.

"Outra tendência que se observa no final dos anos setenta e início de oitenta é o aparecimento de trabalhos sobre política educacional, quase ausentes até então, e de trabalhos de análise institucional e organizacional" (p.4)

Cunha (1979), outro autor que estuda esse tema, concorda com a periodização de Gouveia, mas tem outra análise para o quarto período. Este período inicia-se em 1971 com as primeiras produções dos Cursos de Pós-Graduação, os quais começam a centralizar a pesquisa em educação, quer como dissertações dos alunos, quer como pesquisas encomendadas por órgãos governamentais, ou como pesquisa de docentes. Ao invés de tendências, Cunha prefere falar de orientações viesadas e destaca o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o sistemismo e o computacionismo.

As tendências da pesquisa, enunciadas anteriormente, foram definidas a partir do interesse dos pesquisadores por conhecer as várias técnicas utilizadas no tratamento dos dados, as temáticas predominantes, as áreas das ciências humanas que mais influenciaram, ou da qual dependeram os estudos sobre a educação, sejam estas, a psicometria, a sociologia, a economia ou a política, e por desvendar as in-

fluências ideológicas que, qualificadas como parâmetros enviesados ou "ismos", orientaram a pesquisa em educação.

Com o surgimento e consolidação dos Cursos de Pós-Graduação cresce a produção de pesquisas e sua correspondente análises se torna mais complexa.

Hoje, esse tipo de análise sobre a tendências da pesquisa educacional, pela complexidade implícita no aumento e na diversidade da produção, exige estudos que incluam novos elementos e abordagens mais abrangentes.

Não é nossa pretensão apresentar uma nova proposta de análise, mas colocar, a partir de outra óptica que utiliza algum instrumental da epistemologia, alguns elementos que podem contribuir para a compreensão desse quarto período de desenvolvimento da pesquisa educacional, caracterizada fundamentalmente pela criação e consolidação dos cursos de Pós-Graduação.

Esses novos estudos são sugeridos na literatura especializada como a necessidade de

"assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada- a pesquisa educacional no Brasil- bem como indicar marcos teóricos que implícita ou explicitamente as inspiram" (Gouveia, 1974,p.499).

Posteriormente, Gatti, 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" (1983, p.5).

Mello, também em 1983, denuncia a pobreza teórica e a inconsequência metodológica que mediatizam o modismo e a facilidade de co-optação que caracterizam os temas e os enfoques de nossa pesquisa educacional. Como forma de superação da inconsequência que diz respeito a "pressupostos teóricos metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais 'às vezes' nem mesmo o pesquisador tem consciência" (P. 69), Mello sugere um questionamento sério 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.

Feldens 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" (1983, p.1521).

Alguns desses encontros aos quais Feldens se refere é, entre outros, o 1º Simpósio sobre o Mestrado em Educação realizado na UNICAMP em outubro de 1984, com participação das universidades PUCSP, UNIMEP, UFMG, UFSCar e UNICAMP. Nesse simpósio chegou-se à conclusão de que, para entender a composição dos Cursos de Pós-Graduação e o tipo de pesquisa neles desenvolvida, seria importante analisar as diversas orientações teóricas e tendências metodológicas existentes nesses cursos. Essas orientações e tendências chegam a ser, algumas vezes, tanto ou mais importantes para a compreensão da dinâmica e do funcionamento dos cursos e da pesquisa neles produzida, quanto as áreas de concentração, a organização dos departamentos, as linhas de pesquisa e os núcleos temáticos.

Participamos pessoalmente, durante o ano de 1985, de três encontros que trataram das questões epistemológicas da pesquisa educacional (2). O primeiro deles foi o 1º Seminário Interno de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP (setembro de 1985). Nesse seminário ressaltou-se a importância dos estudos que pretendem a auto-reflexão crítica sobre a pesquisa desenvolvida nos cursos de Pós-Graduação e a necessidade de desvendar as tendências metodológicas objetivadas nesses cursos. A partir desta problemática, sugeriu-se a reformulação de algumas disciplinas do tronco comum, no sentido de abordar a temática dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa em educação, a discussão sobre as diversas abordagens metodológicas utilizadas nessas pesquisas e as técnicas específicas a cada área de concentração.

O segundo encontro foi o III Seminário de Pesquisa em Educação, Região Sudeste, em Campinas (novembro de 1985). Nesse seminário foi confirmada a conveniência de realizar estudos autocríticos sobre a produção científica dos centros de pesquisa e a importância de orientar a análise de sua produção pelos domínios da sociologia do conhecimento, procurando conhecer as condições dessa produção a partir das valiosas informações acumuladas na história dos cursos e na experiência dos coordenadores e orientadores.

O terceiro encontro foi o 1º Seminário Nacional de Currículo (PUCSP, dezembro de 1985). Nesse seminário apresentou-se um painel sobre as tendências da pesquisa em educação no Brasil. Nesse painel destacou-se a necessidade de realizar, além das análises mais gerais e descritivas (3), outras análises mais interpretativas e de caráter filosófico que permitirão uma melhor compreensão das tendências da pesquisa em educação. Os assistentes manifestaram interesse pelas novas

alternativas da pesquisa como as chamadas "Pesquisa Participante" e "Pesquisa-Ação" e colocaram a necessidade da formação filosófica e epistemológica do pesquisador, como elemento fundamental para a crítica metodológica que se deve exercer ante as diversas abordagens existentes no campo da pesquisa em educação.

As anteriores sugestões tiradas da literatura especializada e as conclusões dos últimos encontros na área da pesquisa educacional indicam como importante, na atual fase de seu desenvolvimento, os estudos epistemológicos sobre a pesquisa produzida nos cursos de Pós-Graduação. Esses estudos implicam tomar da epistemologia alguns elementos que contribuam ao conhecimento dos diversos pressupostos científicos implícitos na referida pesquisa.

Estudos epistemológicos.

A Epistemologia como "estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica (não psicológica), seu valor e seu alcance objetivo" (Lalande, 1967, p.298) tem elementos que aplicados à pesquisa científica permitem questionamentos e análises constantes dessa atividade fundamental para o desenvolvimento das ciências, e dá subsídios para aprimorar a pesquisa básica. A pesquisa básica, além de desenvolver a crítica como uma das atividades científicas fundamentais, conduz, precisamente por esta razão, a "novas conceptualizações teóricas", revisões epistemológicas, à destruição de mitos e supostos e à elaboração de novas metodologias" (Lapatí, 1981, p.336).

O estudo epistemológico define-se como análise de segunda ordem ou análise conceitual que desenvolve questões sobre as ciências,

sobre os processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica (4). A tarefa de segunda ordem procura revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na investigação fática ou de primeira ordem (Ryan, 1977).

Os estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também serve como ponto de encontro entre elas. Esse encontro só é possível em uma prática concreta; portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional, fazêmo-lo a partir da prática da pesquisa nas ciências da educação, procurando elementos crítico-reflexivos na filosofia.

Um estudo epistemológico da pesquisa educacional estaria preocupado com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; estaria preocupado com as diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da pesquisa; estaria também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc.

Uma experiência prévia.

Levando em conta essas preocupações e sugestões, realizamos um primeiro estudo de caráter epistemológico sobre as dissertações do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (5). Para dar continuidade a esse primeiro trabalho, evitando assim dispersão de esforços, ou, como diz Goldberg, procurando um "fio condutor e aglutinador

de esforços investigativos" (6) desenvolvemos este novo projeto de pesquisa.

A pesquisa sobre as dissertações do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, estudo que serve de base para o presente trabalho, analisou as abordagens metodológicas utilizadas nas 75 dissertações, aprovadas nesse mestrado entre 1976 e 1981. As abordagens foram classificadas em empiristas, positivistas, funcionalistas, sistêmicas, estruturalistas e dialéticas. A partir dessas abordagens e utilizando como instrumento de análise um "Esquema Paradigmático" foram desvendados alguns pressupostos teóricos, lógico-epistemológicos, lógico-gnosiológicos e ontológicos.

Constatou-se o predomínio das abordagens funcionalistas e sistêmicas, embora estas tendam a diminuir nos últimos anos, enquanto aumentam as abordagens estruturalistas e dialéticas. Constatou-se também, o predomínio de propostas tipo reciclagem e incrementalismo, embora tendam também a diminuir, enquanto aumentam as propostas tipo inovação ou neomobilismo e as propostas radicais ou de metamorfismo. Os temas relativos ao professor e ao contexto sócio-cultural da educação tendem a aumentar, enquanto os temas sobre os objetivos educacionais, organização do ensino e o aluno tendem a diminuir. Além das anteriores constatações, a análise nos permitiu desvendar uma série de paradoxos entre as abordagens metodológicas e seus pressupostos epistemológicos, tornando-se necessária a discussão desses paradoxos e dando, assim uma dimensão crítica a esse estudo.

A experiência recolhida neste estudo de caso sugere um avanço no referente à: a) População: um maior número de dissertações e teses e um grupo de Cursos de Pós-Graduação. Foi então decidido tomar os

cursos do Estado de São Paulo que representam, na área da educação, 37% dos Cursos de Mestrado, com 8 diferentes áreas de concentração, e 71% dos programas de Doutorado, com 6 diferentes áreas de concentração. A produção da pesquisa destes cursos representam 42.8% das dissertações e teses defendidas na área (7). b) Aprofundamento na análise tomando, além das abordagens metodológicas, outros tópicos como a construção do objeto científico, os critérios de cientificidade, as diversas maneiras de construir as relações sujeito-objeto, as teorias desenvolvidas, os possíveis vazios analíticos, etc. c) Realizar uma abordagem mais histórica, com referência à procura das mudanças significativas no decurso dos 15 primeiros anos de existência dos cursos de Pós-Graduação "stricto sensu" (1969 - 1984). A Pós-Graduação em educação tem recebido a influência de três Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I,II,III PBSCT), a influência de importantes decisões na política de Pós-Graduação como os Pareceres 977/65 e 77/69 do CFE, que definem e regulamentam os cursos de Pós-Graduação e criam os Centros Regionais de Pós-Graduação, e a influência dos Planos Nacionais de Pós-Graduação etc. A abordagem histórica levou em conta fundamentalmente, além das influências anteriores, as experiências de implantação e desenvolvimento de cada um dos cursos, objeto do estudo.

Este novo projeto de pesquisa sobre os Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, além de ter sua importância dentro das preocupações, sugestões e experiências indicadas anteriormente, adquire maior relevância ante a necessidade de se ter informação organizada sobre a produção desses cursos, o tipo de dissertações e teses aprovadas, as tendências da pesquisa educacional neles desen-

volvida , as condições e as implicações epistemológicas dessa produção. Essa informação interessa especialmente aos alunos, professores e pesquisadores do setor educacional, aos mesmos Cursos de Pós-Graduação e às universidades às quais pertencem; interessa também às entidades financiadoras da pesquisa e aos responsáveis pela política educacional estadual e nacional.

Questões e objetivos.

As sugestões, experiências e necessidades colocadas anteriormente nos levaram a propor abordar as seguintes questões:

1. Quais as abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações e teses aprovadas nos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, quais as variações, especificações, determinações e tendências dessas pesquisas e quais as implicações epistemológicas que estão contidas nas suas opções metodológicas.
2. Entre as implicações epistemológicas nos interessaram principalmente os critérios de cientificidade nos quais se fundamentam ou justificam as pesquisas, as formas de tratamento ou construção do objeto científico, os conceitos de causalidade de explicação científica, as noções de homem, educação, história, e realidade implícitos nas pesquisas.
3. Quais as características do desenvolvimento histórico dos cursos e sua influência na determinação das diferentes tendências e perspectivas da pesquisa educacional desenvolvida em tais cursos.

A partir das anteriores questões foram propostos os seguintes objetivos:

Analisar a problemática epistemológica da pesquisa educacional produzida nos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, a partir das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas.

Alguns objetivos específicos são.

1. Descrever a população objeto do estudo, isto é, as dissertações e teses, tipificando-as segundo temáticas estudadas, área de concentração, técnicas de pesquisa utilizadas, ano de defesa, área de especialização dos orientadores etc.
2. Verificar as principais abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas e sua relação com tópicos anteriores.
3. Analisar as implicações epistemológicas das abordagens para descobrir, por detrás delas, os critérios de cientificidade, a forma como se dá o tratamento ou a construção do objeto, as concepções de causalidade, de explicação científica, de homem, de educação, de história e de realidade.
4. Reconstruir as condições históricas da produção científica dentro do contexto de criação e desenvolvimento dos cursos e sob a influência de contextos maiores determinados pelas políticas educacionais que as orientaram.

Construindo caminhos.

Para conseguir tais objetivos foi necessário definir alguns caminhos, fazer algumas opções, determinar pontos de partida, alternativas metodológicas, estratégias de pesquisa, técnicas de coleta e tratamento de informações etc (8).

Com o objetivo de construir um conhecimento melhor organizado sobre o objeto escolhido, procurando o aprimoramento metodológico, as-

similando as anteriores experiências e levando em conta a contribuição de outras pesquisas na área da epistemologia da pesquisa científica , foi necessário determinar um caminho que nos permitisse avançar no conhecimento da realidade escolhida para nosso estudo e , concomitantemente, poder contribuir na discussão sobre a produção científica dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e, por extensão, de outros centros de pesquisa na área das ciências humanas e sociais. Essa discussão adquire singular importância na atual fase de desenvolvimento científico do Brasil.

A necessidade de definir um caminho nos levou a perguntar sobre a maneira de realizar um estudo epistemológico sobre a pesquisa educacional e, particularmente, sobre a pesquisa representada em uma produção variada e complexa como as dissertações e teses de diferentes programas e áreas de conhecimento. Como definir uma porta de entrada para esse complexo mundo de diversidade de técnicas, métodos, teorias, maneiras de fazer ciência, de organizar processos e construir conhecimentos; modos diversos de objetivizar interesses, de desenvolver propostas, de expressar visões de mundo ?

Uma porta de entrada foi proposta na pesquisa anterior onde começamos a reconstruir a epistemologia implícita a partir dos métodos utilizados nas pesquisas, mas os métodos apresentam-se pouco definidos, muitas vezes misturados, e fundamentalmente relacionados, por um lado, com determinadas técnicas que lhe são afins e, por outro lado, com construções teóricas, fundamentos epistemológicos que implicam pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos, formando uma unidade específica ou um todo determinado. Estas colocações pressupõem que

"no percurso de todo processo de pesquisa científica se articulam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses problemas se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos e as soluções dos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos e assim sucesivamente". (Ladrón de Guevara, 1979, p.100)

Concomitantemente, podemos afirmar que em qualquer tipo de pesquisa teremos uma base epistemológica, uma base teórica, uma base metodológica e uma base técnica. Isto é,

"A estrutura formal de uma ciência, precisamente compreende estes quatro níveis: o epistemológico, o teórico, o metodológico e o técnico. Cada um deles tem uma autonomia relativa no sistema científico embora sejam níveis somente se aceitamos a totalidade.(...) A aceitação da totalidade científica nos quatro níveis antes indicados conduz a aceitação da noção de processo de produção do conhecimento e , por outra parte, conduzirá à concepção da realidade como realidade concreta constituída por múltiplos sistemas dotados de especificidade" (Idem, p.103).

Para se definir uma estratégia de estudo da produção científica, precisamos determinar o nível pelo qual podemos iniciar a análise, a porta pela qual podemos abordar o complexo mundo da pesquisa,

objeto de nosso estudo. Supostamente poderíamos começar por qualquer nível, embora essa decisão sempre implique definir prioridades relacionadas com os dados empíricos previamente coletados, com o processo metodológico predominante, seja este mais analítico ou mais sintético, com o grau de síntese teórica previamente organizada como referencial explicativo e com os tópicos ou implicações epistemológicas a serem destacados. Iniciar pelo nível técnico encerra uma categorização mais simples, mas isto implicaria um processo de sucessivas sínteses teóricas para reconstruir o nível epistemológico. Começar pelo nível epistemológico implica maior número de informações organizadas, maior nível de síntese prévia e exigindo-se um processo analítico para recuperar os demais níveis que integram a totalidade científica. Isto quer dizer que, se começamos por reconstruir a epistemologia da pesquisa desenvolvida nos cursos de Pós-Graduação a partir das técnicas utilizadas, devemos procurar seus nexos com determinadas abordagens metodológicas, seus contextos teóricos e seus fundamentos epistemológicos; e se começamos pelas supostas opções epistemológicas existentes nas pesquisas, precisamos, para recuperar a totalidade científica, decompô-las nas suas teorias, métodos e técnicas subjacentes.

Em nosso caso, optamos pelas abordagens metodológicas, justificados pelas sugestões tomadas da literatura especializada que manifesta o atual interesse em desvendar as tendências metodológicas da pesquisa educacional, seus nexos com determinadas técnicas de pesquisa, seus contextos teóricos e seus fundamentos epistemológicos.

Instrumentando o processo.

Tendo definido o nível da análise inicial, defrontamo-nos com a necessidade de um instrumento para organizar essa análise. Depois de estudar algumas alternativas (9), optamos por construir um instrumento que chamamos "Esquema Paradigmático", a partir de algumas sugestões propostas por Bengoechea (1978).

Optamos pela construção desse instrumento porque nos permite tomar cada pesquisa como um todo, integrado por elementos comuns a qualquer pesquisa científica, independentemente do tipo de abordagem metodológica utilizada, como explicaremos adiante.

Falar de um esquema paradigmático supõe a definição prévia do que é um paradigma.

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 (10). 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. (Ver Masterman, 1979). Interessa-nos, neste estudo, retomar o conceito de paradigma entendido como lógica reconstituída, ou como maneiras de ver, deci-

frar, analisar e articular os elementos de uma determinadas realidade.

A noção de paradigma, como estrutura lógica com propriedade de concretismo e sequência analógica que envolve uma linguagem especializada anterior ao uso de teorias e métodos, fundamenta a definição de "Esquema para a análise paradigmática" que Bengoechea e colegas organizaram para analisar os grandes enfoques da teoria sociológica (11) e que aqui adaptamos e ampliamos na construção do instrumento de análise das abordagens metodológicas da pesquisa educacional, chamando-o simplesmente de Esquema Paradigmático.

A unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos o qual sempre se dá em todo processo de pesquisa científica.

"Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento -qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna- que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam maneiras de agir e de omitir" (Bengoechea , 1978, p.76).

Essas noções de estruturação e de lógica reconstituída se relacionam basicamente com a noção de totalidade concreta, entendida como quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. Totalidade que segundo Kosik já está implícita na mesma noção de realidade, e o conhecimento dessa realidade consiste em

"um processo de concretização que precede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenô-

menos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade" (Kosik, 1976, p.41).

Nesse processo , em que todos os fatos e os conceitos entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente e a totalidade atinge sua concreticidade, encontra-se implícita uma diversidade de elementos articulados que através do "Esquema Paradigmático" podemos explicitar.

Esses elementos podem ser organizados em diferentes níveis e grupos de pressupostos (12). Os níveis são: técnico, metodológico, teórico e epistemológico. A partir deste último podemos considerar os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos. (Ver anexo 01)

O "Esquema Paradigmático" nos ajuda a explicitar ou desvendar esses níveis e pressupostos; contudo, seu uso supõe uma prévia decisão sobre o nível a partir do qual iniciamos a análise. Essa opção já foi definida em páginas anteriores quando tomamos como estratégia de entrada o nível metodológico. Em razão disso, o "Esquema Paradigmático" que utilizamos, subentende uma prévia tipificação das abordagens metodológicas, assim como de outras categorias relativas às diversas técnicas de pesquisa que serão utilizadas como um primeiro nível de abstração no processo da construção da totalidade ou da concretização segundo o proposto por Kosik.

A partir dos níveis técnico e metodológico temos:

a) Nível teórico no qual se consideram os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas com relação a outras teorias, tipos de mudança propostos etc.

b) Nível epistemológico no qual se consideram a concepção de explicação científica, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade etc, e que se referem aos critérios de cientificidade implícitos nas pesquisas.

c) Pressupostos lógico-gnoseológicos que se referem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da investigação científica, o qual implica diversas maneiras de abstrair, conceitualizar, classificar, e formalizar; isto é, diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto na relação cognitiva, ou definir os critérios sobre a "construção do objeto" no processo do conhecimento.

d) Pressupostos ontológicos como a concepção de homem, de educação, de história e de realidade e que se referem à visão de mundo implícita em toda produção científica. Essa visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma.

Esse processo de mútua elucidação tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Partimos da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (teses, dissertações, relatórios de pesquisa) ou da realidade que "é" cada um dos textos e, através da mediação de categorias abstratas e das determinações e inter-relações sociais e históricas da produção da pesquisa, vamos construindo essa totalidade que é o concreto. Isto é, partimos do real, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. O concreto seria essa totalidade articulada construída e em construção que não é mais que a "síntese de múltiplas determinações mais simples".

Nesse processo de concretização tem importância o esquema paradigmático e as tipificações prévias utilizadas nesta pesquisa como

elementos abstratos em função metodológica da construção do concreto. É por isso que sua função não consiste em servir de esquema para encaixar a realidade em categorias prefixadas, mas de passagem essencial no processo do conhecimento, pois sabemos que pela dinâmica mesma do processo de concretização, essas categorias abstratas serão "superadas" em prol da totalidade dinâmica que se constrói e que será o ponto de chegada de "um processo de correlação em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento de mútua compenetração e elucidação" (Kosik, 1976, p.41).

Quando afirmamos que a função do esquema paradigmático e das tipificações prévias não consiste em enquadrar a realidade no interior de categorias abstratas e quase sempre rígidas, estamos pensando

"no uso de categorias teóricas em função metodológica, isto é, não como afirmações fechadas sobre a realidade, mas como elementos construtores da teoria. O conteúdo essencial do anterior, é privilegiar no estudo dos fenômenos o aspecto processo. De fato, a apropriação cognitiva do real deve ser suficientemente aberta para cumprir uma função crítica com relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência" (Bengoechea, 1978, p.84)

Levando em conta as anteriores explicitações podemos avaliar a importância e as limitações do esquema paradigmático, entendido como um instrumento que permite articular os diversos elementos implícitos nos textos das pesquisas, mas que só nos dá um determinado nível de abstração, embora fundamental, para o processo de construção do concreto.

A concreticidade vai-se formando a um nível mais complexo, quando levamos em conta necessariamente elementos históricos que determinam a produção científica. Esses elementos são, entre outros, as condições econômico-políticas da produção da pesquisa, a formação técnica e teórica do pesquisador, determinantes decorrentes das opções administrativas de cada centro de pesquisa ou curso de Pós-Graduação, elementos relativos às políticas educacionais e de pesquisa e, em forma mais ampla, determinantes históricos da sociedade como um todo na qual se situa a pesquisa e na qual tem seu sentido e validade.

O concreto é inseparável da própria história do homem e da sua produção material. O concreto na investigação científica está permeado pelas condições históricas de sua produção com suas inter-relações materiais, científico-culturais, sociais e políticas. É concreto precisamente por ser um processo situado, datado e direcionado.

O conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um "concreto no pensamento" é o resultado de um processo que parte da produção real concreta das pesquisas, caminha pela análise com elementos teórico-abstratos e volta ao concreto-síntese, "síntese de múltiplas determinações mais simples". Esse conhecimento ou concreto pensado será válido parcialmente e a determinado nível de complexidade, pois novas formas de produção, novas condições, novos elementos que historicamente estão se dando, exigem novas pesquisas e construções mais complexas. É por isso que a produção científica como conhecimento fundamental para a transformação do real é também histórica, contínua e exigente; não pode parar. É também por isso que a pesquisa educacional e a pesquisa sobre essa pesquisa deve ser uma atividade constante e cada dia mais exigente pelos níveis de complexidade que historicamente vai adquirindo.

Os passos fundamentais.

Depois de apresentar a proposta de um estudo epistemológico sobre a pesquisa educacional e tendo colocado alguns elementos fundamentais e algumas limitações, vejamos sucintamente os passos e procedimentos que permitiram a construção deste texto, considerado como relatório final do estudo proposto.

O desenvolvimento desta pesquisa realizou-se através de certos procedimentos que nos levaram à coleta das informações necessárias para a construção e análise do objeto.

Um primeiro grupo de informações coletadas referem-se a dados gerais sobre as condições da produção da pesquisa, dados sobre cada curso de Pós-Graduação, os autores das dissertações e teses, sua situação durante o curso; para isso, realizaram-se entrevistas com os coordenadores dos cursos, recompilaram-se documentos, relatórios, avaliações, publicações sobre a implantação e desenvolvimento dos diferentes programas e sobre sua produção científica. Com esses dados fizemos uma recuperação histórica dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo e uma análise descritiva da pesquisa discente e seus autores; identificamos algumas características gerais e algumas tendências com a finalidade de aproximar-nos cientificamente do objeto a partir do contexto no qual se situa. Essas informações que permitem contextualizar o objeto do estudo, e que serão apresentadas no próximo capítulo, são essenciais para a explicação e compreensão científica dos tópicos, objetos da análise epistemológica.

Um segundo grupo de informações, fundamentais para a análise epistemológica, foi coletado através de uma ficha contruída segundo o

requerimento do esquema paradigmático. As informações foram coletadas de uma amostra ante a impossibilidade técnica da leitura analítica de todas as dissertações e teses aprovadas nos referidos Cursos de Pós-Graduação. A amostra foi tomada usando-se a técnica de seleção estratificada e sistemática (na fila). As pesquisas se distribuíram por cursos e áreas de concentração e organizaram-se sequencialmente segundo a data de defesa, dando a cada uma um número, da mais antiga à mais recente. Organizadas em estratos e em sequência numérica, foram selecionados 20% de cada estrato segundo a técnica de fila ou amostra sistemática. Os 20% correspondem a 1 elemento da amostra por cada 5 da população. O primeiro elemento de 1 a 5 foi escolhido aleatoriamente e os demais, segundo o intervalo $n+5$ até cobrir sequencialmente a totalidade da população. A relação da população-amostra é apresentada no anexo 03.

Foram contabilizadas 502 pesquisas, 462 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado, das quais foi selecionada uma amostra ajustada de 100 pesquisas, 90 dissertações e 10 teses. (Ver anexo 04).

As 100 pesquisas da amostra foram integralmente lidas e analisadas, procurando-se descobrir e analisar os tópicos indicados no esquema paradigmático. Isto implicou uma leitura a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada pesquisa, especialmente nos capítulos tradicionais e quase sempre intitulados como introdução, referencial teórico, metodologia e conclusões. Algumas pesquisas seguem um padrão semelhante; preenchem formalidades tradicionais indicadas nos manuais, facilitando a análise, mas outras mais complexas, especialmente nas áreas de história e filosofia, que fogem aos formalismos pré-estabelecidos, exigiram uma leitura cuidadosa e aprofundada. Na

ficha do esquema paradigmático foram se registrando os tópicos que permitem desvendar os níveis e os pressupostos implícitos a cada pesquisa.

As fichas de cada uma com o conteúdo da leitura analítica foram agrupadas em um processo progressivo de síntese a partir das abordagens metodológicas, explícita ou implicitamente utilizadas; a partir desse primeiro nível de tipificação foram se articulando os diversos elementos indicados no esquema paradigmático. Esses elementos, organizados em um movimento de mútua compenetração e elucidação, foram constituindo a concreticidade ou especificidade que determina as características (determinações e relações) de cada alternativa metodológica.

O segundo nível de tipificação foi feito a partir das áreas de concentração pela facilidade de organizar os elementos comuns como temas estudados, teorias utilizadas, autores privilegiados, teorias e abordagens criticadas, tipo de mudança proposta, etc. A esse nível mais complexo articularam-se elementos que determinaram as características da pesquisa desenvolvida nas diversas áreas do conhecimento - filosofia, psicologia, administração, metodologia do ensino etc, que, geralmente, correspondem às áreas de concentração que se distribuem nos diversos programas existentes no Estado de São Paulo. Os novos elementos que entram em interação enriquecem a nova síntese que reconstroi, com categorias mais amplas, o perfil epistemológico de cada área de concentração ou a matriz disciplinar de cada área de conhecimento(13).

Esses novos elementos foram retomados das informações sobre o desenvolvimento histórico de cada curso e cada área de concentração. De igual forma, foram levadas em conta informações sobre as decisões

administrativas e políticas de cada curso e cada universidade, e informações sobre a política de Pós-Graduação em geral. Os resultados da análise epistemológica e das sínteses a partir das abordagens metodológicas e das áreas de concentração são expostos no capítulo terceiro.

O terceiro grupo de informações foi coletado através de entrevistas com os coordenadores dos cursos e os orientadores com maior frequência na direção de pesquisas. Essas informações foram indispensáveis para a reconstrução histórica dos programas de Pós-Graduação, das condições da sua produção e das tendências da pesquisa neles desenvolvida.

Partindo das análises anteriores e das sínteses parciais até aqui referidas, em uma quarta fase, pretendemos recuperar a unidade da totalidade implícita na produção científica objeto deste estudo. Síntese que se constrói ao modo de um concreto histórico e que nos permite fazer as inferências surgidas do estudo de uma produção científica determinada, mas aplicáveis, por extensão ou comparação, a outras situações de produção científica na área da educação. A discussão teórica sobre as conclusões desta pesquisa particular pode contribuir para a compreensão das tendências da pesquisa em educação no Brasil e, possivelmente, de outras áreas próximas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Esse processo conclui com a redação desta tese cujos resultados mais importantes serão expostos nos próximos capítulos, mas antes disso, é importante, para continuar com nossa "vigilância epistemológica", colocar algumas dificuldades e alguns esclarecimentos necessários.

Delimitações e pontos de atrito.

Um estudo epistemológico sobre a pesquisa educacional a partir das abordagens metodológicas utilizadas nessa produção científica supõe uma série de opções que delimitam, de diversas maneiras, a abrangência do estudo e coloca necessariamente alguns pontos de atrito que devemos destacar e esclarecer.

O primeiro é o uso de determinada terminologia que gera no leitor algumas questões -aliás constantes nos seminários nos quais tivemos a oportunidade de discutir o projeto da pesquisa. A primeira questão tem a ver com o uso dos termos "paradigma" e "análise paradigmática". Utilizamos esses termos, pela constante referência que as literaturas especializadas fazem quando pretendem estudar os enfoques epistemológicos que permeiam a pesquisa educacional, como já vimos em páginas anteriores. Seu uso tem a função metodológica de categorias abstratas que servem para descrever e interpretar uma determinada realidade. Embora esses termos estejam ligados originalmente a determinadas propostas científicas, nesta pesquisa têm um sentido específico determinado por novos contextos. Isto significa a aceitação do caráter polissêmico de alguns termos-chave da literatura especializada.

Esse jogo polissêmico é fundamental para o avanço da própria ciência. O conhecimento do real, objeto do trabalho científico, exige processos variados e constantemente renovados, assim como uma terminologia constantemente reinterpretada segundo as condições históricas, sociais e culturais nas quais se dá ou se reconstrói um determinado conhecimento.

O segundo ponto de discussão refere-se à colocação das abordagens metodológicas como ponto nodal da análise da produção científica. Isto pode ser entendido como uma postura metodologicista. Entretanto, essa colocação foi feita com o intuito de desmitificar os métodos e não de propagar modismos ou de reduzir a problemática da pesquisa à questão dos métodos. No empenho de desmitificar os métodos, pretende-se resgatar a primazia da relação sujeito-objeto no processo do conhecimento ante o feitiço que alguns métodos exercem sobre alguns grupos de pesquisadores, passando a segundo plano a relação fundamental sujeito-objeto. Os dois termos dessa relação, aparentemente simples, abrangem uma profunda problemática que tem a ver com os próprios fundamentos da pesquisa. O caminho, o método, varia segundo o objeto e as posturas do sujeito. Os dois termos da relação também estão submersos em uma teia de relações histórico-sociais que fazem da simples relação sujeito-objeto uma "relação de múltiplas relações". Essa relação de relações faz com que cada pesquisa seja uma síntese de múltiplas determinações, daí a dificuldade de tipificar a diversidade de maneiras, nuances e estilos segundo os quais os sujeitos concretos abordam os objetos específicos, e de pretender explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção da pesquisa.

Um terceiro ponto de atrito que gera discussão e precisa de esclarecimento, refere-se à especificação das funções descritivo-interpretativas ou normativas desse tipo de estudos. Ante isso podemos afirmar que é possível descrever, tipificar, desvendar e contextualizar as diferentes abordagens; constatar seu predomínio, sua trajetória, suas condições de aplicação, as formas específicas de serem tra-

tadas ou objetivadas, etc, mas fica impossível, sem tomar uma postura prévia, dizer qual das abordagens é a mais científica, eficiente, apropriada. Do ponto de vista de cada perspectiva epistemológica, a abordagem escolhida será a melhor, a mais "científica", a mais "eficiente", ou a mais "apropriada". Cada postura teria fundamento lógico, porque cada perspectiva teria seu próprio paradigma, onde a organização e o sentido dos elementos incluídos, o jogo de prioridades, e a relação com outras abordagens levariam à sua autovalorização e a ver as outras perspectivas como pseudo-científicas ou como "ismos" ou como parâmetros enviesados.

Por outro lado, nenhuma abordagem tem ou poderia ter a hegemonia na pesquisa educacional. Geralmente, a lógica interna de cada abordagem é suficientemente articulada, o que torna difícil desmerecer tanto sua importância e valor científicos, sua contribuição para o conhecimento de determinados tópicos da problemática educacional quanto seu lugar no amplo espaço das ciências da educação.

Essa função não normativa dos estudos epistemológicos sobre as abordagens metodológicas nos leva a um quarto ponto de discussão que precisa de esclarecimento -a inexistência de abordagens puras e a coexistência de diversas abordagens no âmbito da mesma pesquisa educacional.

Na pretensão de realizar uma tipificação prévia das abordagens metodológicas, constatamos diversas variações em uma mesma abordagem. Isto quer dizer que não encontramos abordagens teoricamente puras. Há dissertações cuja variação é tal que, propondo um referencial crítico-dialético, não hesitam em dar ao material coletado um tratamento metodológico positivista clássico ou fundamentar a necessidade e

as vantagens da pesquisa participante, sendo que, no momento da pesquisa, muitas vezes se esquecem da participação e priorizam formas típicas de pesquisa empírica ou funcionalista.

As constatações anteriores nos levam a pensar que no âmbito dos Cursos de Pós-Graduação o conflito entre as diversas orientações não é bem definido. As diversas abordagens existem como projetos próximos ou divergentes, mas sem uma percepção clara de suas proximidades, diferenças ou contradições. As abordagens metodológicas surgem e se sucedem no tempo de forma desordenada e assistemática. A dinâmica das relações entre as diferentes abordagens não se dá linearmente, desaparecendo uma em favor de outra, ou com o surgimento de uma nova; também não se apresenta uma linha de pensamento ou uma abordagem metodológica com pretensões hegemônicas. A regra é a coexistência das abordagens. Essa coexistência e suas formas de relacionamento geram a dinâmica que muitos centros de pesquisa vivem no seu interior, especialmente aqueles em que o leque de opções paradigmáticas é mais amplo, gerando progressivamente a suspeita e a massa crítica necessárias para o confronto positivo entre paradigmas, criando condições de auto-exigência que favorecem a produção de pesquisas de maior qualidade científica, o desenvolvimento de processos mais apurados, a até mesmo a criação de novas abordagens.

A coexistência de paradigmas epistemológicos indicam a presença de diversos interesses científicos. Os modelos científicos são produto de grupos sociais, grupos de cientistas em condições concretas de produção e de pesquisa; essas condições geram interesses determinados e a formação desses grupos gera certo poder e os modelos científicos viram "campos simbólicos e políticos de poder do saber" (Brandão,

1984, p.78). Os paradigmas epistemológicos emergem e evoluem na medida que ganham espaço, respondendo aos interesses dos grupos científicos e disseminando idéias que são a negação de idéias contrárias. Esses paradigmas se modificam, desaparecem, reaparecem, transformam-se. São dinâmicos no conflito e no confronto.

Um quinto ponto de esclarecimento está relacionado com a chamada "armadilha do ecletismo". 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 o que tem de bom em cada um, arranjando, assim, uma "síntese de posições diferentes em um todo coerente, intercomplementar, compreensivo" (Frigoto,, 1975, p.69) Mas essa postura de ecletismo metodológico pressupõe o mito da imparcialidade do pesquisador e da neutralidade científica; pressupostos que estão sendo hoje muito contestados nas ciências humanas e sociais, onde o pesquisador dificilmente pode colocar-se como um observador neutro, "objetivo", e desvinculado dos fenômenos sociais e humanos que pesquisa. Seu posicionamento em uma sociedade e época concretas, sua situação como membro de um grupo ou classe social, necessariamente condicionam sua perspectiva intelectual e sua visão de mundo.

É, precisamente, a partir dessa visão de mundo que organiza os diferentes elementos implícitos na objetivação de uma determinada opção epistemológica que o pretendido ecletismo metodológico se desvenda como armadilha ; porque é na visão comprometida e concreta do pesquisador, embora muitas vezes inconsciente, que os diversos componentes de um paradigma científico não têm sempre o mesmo significado,

nem o mesmo valor, nem a mesma prioridade, nem a mesma relação com os outros elementos; conseqüentemente, é por isso que os processos não têm essa pretendida neutralidade, nem o pesquisador pode se considerar imparcial. É por causa da visão de mundo e de sua lógica interna que o pesquisador faz opções de caráter técnico, metodológico, teórico e epistemológico; é também por isso que cada abordagem se torna um todo conflitivo e conflitante com relação a outras maneiras de ver e tratar a realidade investigada.

Notas

- 1) 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 efectividade 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, 126, 518-26, 1976; CLOSS, I.G., Mestrado em Educação no Brasil, in Cadernos de Pesquisa, 22, 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, 2, 65-96, 1981.
- 2) Nesses três encontros apresentamos respectivamente os textos: a) "A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação da UNICAMP: das Críticas às Propostas de Ação"; b) "Questões Epistemológicas da Pesquisa Educacional: dos "vieses" e "ismos" aos Paradigmas Científicos"; c) "Tendências da Pesquisa em Educação no Brasil: Novas Abordagens". Esses artigos contêm alguns levantamentos e conceitos expostos neste primeiro capítulo.
- 3) Ver Gatti, 1983. Ela participou deste painel apresentando novos dados sobre as tendências temáticas da pesquisa nos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Brasil comparando dois estudos sobre a produção desses cursos, um relativo aos anos 1978-1981, e outro aos anos de 1982-1983.
- 4) As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica.
- 5) Ver SANCHEZ GAMBOA, S., Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional: Um estudo sobre as Dissertações do Mestrado em Educação da UnB, 1976-1981, FE, UnB, 1982; e, Alternativas Metodológicas en el Ejercicio de la Investigación Investigativa: un Análisis Epistemológico, in Educação e Sociedade, 12, 91-111, 1984.
- 6) Citado por Gatti, 1983, p.15.
- 7) Dados tomados da CAPES, Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação até 1985. Quadro-Resumo.
- 8) O fato de colocar neste capítulo os principais processos desenvolvidos na pesquisa tem por objetivo refletir sobre esses processos. Reflexão que acredito seja fundamental em toda pesquisa, porquanto permite exercer uma constante "vigilância epistemológica" sobre os métodos, segundo o proposto por Bachelard (Le Rationalisme appliqué)
- 9) Entre as alternativas possíveis poderia realizar-se uma análise de conteúdo a partir das frequências de diversos significados dos conceitos metodológicos e epistemológicos utilizados nas pesquisas;

análise do discurso científico, implícito nos textos das teses; análise de "visão de mundo" como método de estudo dos textos das pesquisas etc.

- 10) Masterman (1979) indica 21 diferentes sentidos utilizados por Khun no seu livro A estrutura das revoluções científicas, São Paulo: Perspectivas, 1975. A mesma autora adverte que a aplicação da noção de paradigma nas ciências humanas não pode ser entendida no mesmo sentido que nas ciências físicas e naturais: "Na atual situação global nas ciências psicológicas, sociais e da informação existe uma ciência multiparadigmática. Longe de não existir paradigmas, há pelo contrário excesso de paradigmas" (p. 90).
- 11) Bengoechea, S. e outros, 1978.
- 12) As anteriores colocações podemos relacioná-las com os níveis de totalidade científica expostos nas páginas anteriores. Os níveis técnico, metodológico, teórico e epistemológico estarão sendo complementados com os pressupostos lógico-gnoseológicos e ontológicos compreendidos a partir do nível epistemológico, e que, por sua vez, em uma dinâmica de mútua elucidação, permeiam e integram, em uma totalidade dialética, os outros níveis. Consideramos, pois, os elementos lógico-gnoseológicos e ontológicos não como níveis, mas como pressupostos epistemológicos, embora presentes nos outros níveis, na medida em que consideramos cada pesquisa como uma totalidade dinâmica em que todos os elementos entram em um movimento de mútua elucidação.
- 13) A expressão "Perfil Epistemológico" foi utilizada por Bachelard (Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, vol.29, 1984), para explicar as sucessivas filosofias implícitas nos conceitos de massa e energia. A expressão "Matriz Disciplinar" é utilizada por Roberto Cardoso de Oliveira (O que é isso que chamamos de Antropologia Brasileira, Campinas, UNICAMP, IFCH, 1985, mime.), em um estudo sobre as diversas modalidades cognitivas observadas na formação da antropologia no Brasil, "para expressar a articulação tensa entre um conjunto de paradigmas coexistentes no tempo, mantendo-se todos ativos e relativamente eficientes" (1986, p.21).

CONTEXTO: percebendo o objeto como parte de um todo.

Ao tentar estudar a produção discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo surge como requisito metodológico a necessidade de delimitar o fenômeno objeto do estudo e de determinar a esfera do real na qual se centra a análise. Segundo os manuais de pesquisa, o objeto precisa ser delimitado, separado, isolado, abstraído, "objetivado". Esse requisito metodológico nos leva a supor a realidade como susceptível de divisão em faces, esferas, zonas delimitadas, separadas mediante a abstração, a tematização ou a projeção. Essa imagem nos leva a ver a realidade numa dimensão de extensão, de quantidade de mensuração ou de esquemas cartesianos. Mas essa visão, embora facilite aparentemente o tratamento do objeto, reduz o mesmo a uma simples imagem fisicalista, a qual pretendemos superar através de uma abordagem mais ampla. É por isso que optamos por apresentar o objeto sem prévias delimitações; pelo contrário, imerso no seu contexto, concebendo a realidade como um "todo indivisível de entidades e significados" (Kosik, 1976, p.24) e os objetos singulares relacionados necessariamente com esse todo. E supondo que é nessa relação com o todo que o singular encontra sua explicação e seu significado.

"Cada coisa sobre a qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramen-

te intuída (...) Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado".
(Kosik, 1976, p.25)

O contexto de nosso objeto singular - a produção discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo- passa pelas condições da produção dessas pesquisas, pela organização, estrutura e funcionamento desses cursos, por sua formação histórica, sua evolução, pelas políticas educativas a nível nacional, etc. É por isso que a recuperação dessas condições é prioritária antes de apresentar os resultados da análise dessa produção.

Alguns dados históricos sobre a Pós-Graduação no Brasil.

A Pós-Graduação sob forma de cursos de mestrado e doutorado é recente no ensino superior do Brasil, mas seus antecedentes datam de 1931 com a Reforma Campos (Decreto 19.815/31) que previa o doutoramento tipo europeu com defesa de tese nos campos do Direito, das Ciências Exatas e Naturais, dando as bases jurídicas para que posteriormente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo -fundada em 1934- organizasse o doutorado segundo o modelo das universidades européias e com professores também europeus, e que vem funcionando desde sua criação. A Reforma Campos também colocou as bases para que em 1946 se designasse, oficialmente, um curso com o termo "Pós-Graduação" na Universidade do Brasil (Decreto 21.931 de junho 18 de 1946).

Na década de 50 já existem numerosas iniciativas de treinamento a nível de Pós-Graduação na forma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, além dos programas de doutorado da USP e das tradicionais "Residências Médicas".

Segundo levantamento feito pela CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior), em 1965 já existem 96 Cursos de Pós-Graduação propriamente ditos e 286 Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização (Maciel, 1967), destacando-se entre eles os cursos de doutorado da USP, com modelo de inspiração européia, os Cursos de Mestrado da Escola de Agronomia de Viçosa, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), e da Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Engenharia (COOPPE) da então Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal de Rio de Janeiro -UFRJ), todos estruturados segundo os modelos norte-americanos. Nessa época a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 /61) define simplesmente os Cursos de Pós-Graduação como aqueles "abertos a matrículas de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma" (art. 69)

Até 1965 o processo da Pós-Graduação se desenvolvia com certa naturalidade como um movimento interno no próprio meio acadêmico e com a finalidade de estruturar a carreira docente e a qualificação do professorado. Esse fenômeno é tomado com indiferença pelas autoridades federais, mas a partir desse mesmo ano o governo federal tomou uma posição explícita a respeito da Pós-Graduação quando, ante a proliferação indiscriminada de Cursos de Pós-Graduação e a necessidade de sua regulamentação e controle, solicitou uma definição ao Conselho Federal de Educação, embora tenha argumentado simplesmente a "necessidade de

implantar e desenvolver o regime de Cursos de Pós-Graduação". A partir desse momento "aparentemente nenhuma atividade relacionada com o Ensino Superior atraiu maior atenção das autoridades federais nestes últimos anos do que a Pós-Graduação" (Brandão, 1977, P.381).

Desde 1965 a Pós-Graduação tem recebido especial apoio das autoridades federais e chegou a ser programa prioritário dos planos de desenvolvimento global. Em 1968/69 por ocasião da Reforma Universitária, já existia uma centena de cursos de mestrado e doutorado chegando posteriormente a uma explosão tal que "de 23 cursos de mestrado e 10 de doutorado em 1965, passamos a 609 e 213 respectivamente em 1977, com índice de crescimento que se aproxima de 20 vezes" (Sucupira, 1980, p.17). Semelhante expansão suscita apreensões quanto à qualidade dos cursos que podem ser uma repetição dos cursos de graduação e à desvalorização dos graus de mestre e doutor.

No caso da Pós-Graduação em Educação também se apresenta uma rápida expansão. Entre 1971 e 1972 criam-se 10 cursos e até 1975 16 já estavam instalados, e para 1981 já existiam 27, e para 1984, 29 programas.

Em 1968 ocorre uma nova reformulação política. O relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) afirma de modo semelhante ao Parecer 977/65 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" (GTRU, Relatório, p.39).

A partir do relatório do GTRU surge a idéia da criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação (CRPGs), objeto de vários decretos : 63.343/68, 64.085/69, 67.350/70 nos quais se reafirmam os argumentos já conhecidos na legislação anterior sobre a importância fundamental da Pós-Graduação para a pesquisa científica, a formação de professores de Ensino Superior e de tecnólogos de alto padrão, e sobre o interesse nacional de desenvolver a pesquisa científica e tecnológica.

Em meados de 1973 o governo federal constituiu um grupo de trabalho que, entre outras medidas, recomendou a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) o qual se ocupou imediatamente do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação aprovado em novembro de 1974 para o período 1975/1979 e que reafirma os princípios enunciados anteriormente. Também explicita que :

"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" (MEC, CNPQ, 1975, p.17).

O estudo do contexto implica, além da descrição da rápida expansão da Pós-Graduação e da legislação criada para sua regulamentação e seu controle burocrático, ligações com o desenvolvimento da sociedade brasileira em uma perspectiva mais ampla. Essas ligações podem ser resgatadas reconstruindo sucintamente o processo histórico no meio do qual se engendram essas séries de medidas identificando seus condicionantes em termos de forças sociais que o tornaram possível. Entre essas medidas o ponto nodal é a lei 5540/68 (1).

Os textos das leis, decretos, pareceres, portarias, planos nos quais se explicitam as justificativas, os fins, os objetivos, as normas etc, que pretendem institucionalizar a Pós-Graduação, só podem ser entendidos como indicadores do desenvolvimento da organização escolar como um todo, e esta, igualmente se explica através do exame do contexto histórico-social.

Segundo Saviani (1978), nos inícios dos anos 60 a sociedade brasileira sofre uma contradição entre o modelo econômico de industrialização e de substituição das importações e a ideologia política vigentes. Essa contradição se acentua em 1961, quando o operariado e as forças de esquerda levantam as bandeiras do nacionalismo desenvolvimentista da nacionalização das empresas estrangeiras, do controle da remessa de lucros e de dividendos e as bandeiras das reformas de base;

"Foi depois de 1961, quando aflora a contradição antes referida entre o modelo econômico e ideologia política que a educação nacional começou a se abrir na direção das aspirações populares através de medidas como o Movimento de Educação de Base (MEB), as campanhas de alfabetização de adultos, os cen-

tros de cultura popular, etc. Tais aberturas foram feitas à margem da organização escolar regular constituindo uma espécie de 'sistema paralelo' para onde os estudantes universitários canalizavam seus anseios de reforma, compensando assim o não atendimento de suas reivindicações pela reforma da própria universidade" (p. 185).

O modelo econômico após 64, com o esgotamento do processo de substituição de importações, assume progressivamente as características de capitalismo de mercado associado-dependente enquanto os estudantes continuam com a ideologia nacional desenvolvimentista. Contra isso foram tomadas várias medidas como a Lei 4464/65 que regulamenta a organização e o funcionamento dos órgãos de representação estudantil e as gestões em torno dos chamados "acordos MEC-USAID". Medidas que entravam em conflito com a orientação seguida pelos estudantes e que desembocam na crise de 1968 quando os estudantes decidiram fazer a reforma pelas próprias mãos, ocupando as universidades e instalando cursos pilotos. Em consequência disso, o governo como que dizendo "façamos a reforma antes que outros a façam", apressou-se a desencadear o processo que culminou na Lei 5540/68 de 28 de novembro de 1968.

Estava consumada a ruptura política, esmagando com essas medidas, das quais a Lei 5540/68 é o ponto nodal, o nacionalismo desenvolvimentista. Prevalece a proposta econômica do capitalismo de mercado associado-dependente e para garantir seu desenvolvimento é estruturada uma política nacional de repressão e controle contra as propostas contrárias.

Nesse contexto é institucionalizada a Pós-Graduação para obedecer, por um lado, à expansão do capitalismo (função técnica), por outro lado, para restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior (função social), e para assegurar o controle ideológico impondo autoritariamente um modelo único de Pós-Graduação (função política) (2).

Em 1965 quando saiu a regulamentação dos Cursos de Pós-Graduação, o ensino superior tinha ingressado numa fase de intenso crescimento. No período 60-65, as matrículas aumentaram 67% e em 1966 essa tendência se acentuou aparecendo a figura do "excedente", "candidato aprovado nos exames vestibulares, mas não matriculado por falta de vagas, na maioria dos casos reivindicando o suposto direito de ingresso nas universidades, principalmente as públicas" (Cunha, 1974, P.67). Para superar essa forte demanda vêm as medidas que pretendem solucionar a falta de formação de professores que incidia na queda da qualidade do ensino superior. Atender à expansão do ensino superior é prioritária na institucionalização da Pós-Graduação

"...numa primeira etapa, ênfase especial na Pós-Graduação é dada aos contingentes que se dedicam à docência, particularmente nos níveis superiores, porque bons mestres formam alunos qualificados em suas respectivas profissões, abrindo caminho ao aperfeiçoamento imediato dos contingentes para os programas de ciência e tecnologia que o País está a exigir" (Campos, 1972, p.128)

Na área da educação as atividades da Pós-Graduação nasceram da urgente necessidade de titulação dos jovens docentes das próprias ins-

tuições de 3º grau; necessidades de atualização e melhor capacitação e das pressões e exigências da legislação (Estatuto do Magistério Superior, Novembro de 1968) para a permanência nos cargos que exigem títulos acadêmicos, e da necessidade da educação dos educadores.

Além dos recursos humanos para atender à expansão do ensino superior, precisa-se da formação de pesquisadores e de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível, que ampliem o conhecimento das riquezas potenciais, desenvolvendo novos métodos e processos de produção que melhor se adaptem às peculiaridades das matérias primas e da mão de obra do mercado brasileiro. Precisa-se da formação de recursos humanos para atender às exigências do desenvolvimento econômico em todos os setores.

Com isso temos duas formas pelas quais se beneficiam as empresas e o governo das recentes medidas relativas à Pós-Graduação, utilizando os profissionais, mestres e doutores e aproveitando as pesquisas que permitem otimizar as suas atividades.

Esta função técnica é complementada, segundo Cunha (1974), por uma função social. Essa função social tem dupla dimensão. Por um lado, ajuda a aprimorar a expansão universitária segundo o ideal democrático na medida em que soluciona, em princípio, a baixa qualidade decorrente do aumento quantitativo dos cursos universitários sem ter um mecanismo de formação de professores e, por outro lado, ajuda a recuperar a manutenção do elitismo universitário que pretende ser restrito aos mais aptos, ante a inevitável massificação do título universitário. Essa dupla função está claramente exposta no Relatório do GTRU .

"De um lado a universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático; doutra parte, para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece privilégio de alguns" (1968, p. 137).

Além dessas funções aparecem outras decorrentes da própria expansão da Pós-Graduação que sofre pressões sociais para solucionar o crescente desemprego dos graduados que preferem continuar na universidade ante a impossibilidade de ingresso no mercado de trabalho. A expansão do ensino superior pressiona também a expansão da Pós-Graduação; a massificação do título de graduação incide na "vulgarização" ou "poluição" do diploma de mestre ou doutor criando uma tendência crucial que precisa ser controlada (Ver normas de credenciamento, Parecer do CFE 77/69) e delimitada para manter a marca de raridade e restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior;

"Pelo exposto, além da função técnica atribuída à pós-graduação pelos formuladores da política educacional, há uma função social que é a de restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino graduado era conferido pelo diploma "comum" do nível superior" (Cunha, 1974, p.69).

A estruturação do ensino de pós-graduação constitui mais uma etapa de discriminação desse grau de ensino. A distinção declarada de ordem funcional entre pós-graduação *lato sensu* -cursos de especialização e aperfeiçoamento- reservada a estratos do corpo docente menos privilegiados, e *stricto sensu* -mestrado e doutorado- para um setor

mais privilegiado; a revalorização da livre docência que permitiu a qualificação "instantânea" de membros do professorado já estabelecido, criou uma pós-graduação internamente estratificada, escolarizada e institucionalizada para manter normas compatíveis com as adotadas nos demais setores das instituições e que preconizam a estratificação e hierarquização da sociedade na qual se assenta.

"Domesticada" a pós-graduação insere-se ,pois, no corpo das instituições de ensino superior solidária com a manutenção de privilégios e de velhos hábitos políticos e escolares que tornaram a universidade no Brasil tão unanimemente criticada no período do movimento social da reforma" (Brandão, 1977, p. 393).

As funções técnicas e sociais da pós-graduação se complementam ou se entendem melhor quando perguntamos por suas funções políticas (3).

O aparecimento da Lei da Reforma Universitária no contexto da luta pelo controle do ensino superior por parte do Estado, nos leva a averiguar sobre as funções políticas da institucionalização da pós-graduação. A leitura crítica das medidas tomadas entre 1965 e 1975 ,

"Em primeiro lugar ressalta o fato de que a atenção principal de uma série de medidas entre as quais destacam-se os pareceres 977/65 e 77/69 e o próprio PNPG, dirigiu-se a fixar um formato específico de pós-graduação, a pós-graduação americana na sua forma mais ritualista" (Brandão, 1977, p.392).(4).

A tendência pelo modelo americano leva à dependência do pessoal e das instituições americanas para o treinamento do pessoal nacional, para os convênios de transferência de tecnologia e compra de equipamentos, laboratórios e matérias primas para a pesquisa, fatos que dizem do caráter expansionista já tradicional na política norte-americana e da aliança dos governantes nacionais com esses interesses expansionistas e que condicionam a autonomia da universidade brasileira.

Segundo Florestan Fernandes (1979), a interferência norte-americana, além das intervenções canalizadas através de organismos internacionais (ONU, UNESCO, CEPAL) se dá através de diversos mecanismos como a Aliança para o Progresso, Acordos MEC-USAID, OEA, Banco Mundial, BIC, União Panamericana, etc. Essas intervenções estão tentando formar dois tipos de influências :

"1) de desintegração do padrão brasileiro de Escola Superior -ou de universidade conglomerada; 2) de formação e consolidação de padrões de Ensino Superior, adaptado aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas.(...) -Essas influências- fazem parte dos processos desencadeados e controlados a partir de fora, que reorganizam o espaço econômico, sociocultural e político do mundo subcapitalista para o novo estilo de dominação das nações hegemônicas e principalmente, das superpotências" (Fernandes, 1979, p.116)

Assim, o ensino superior é produto de uma sociedade que se adaptou estrutural e historicamente a uma situação de dependência cul-

tural imposta de fora para dentro, e seu crescimento, surgido e mobilizado pela expansão das matrículas, foi direcionado para dar continuidade à dependência educacional e cultural.

A expansão da pós-graduação, inclusive tida por alguns como um avanço indiscutível, como um resultado da democratização do Ensino Superior e "como a coisa mais positiva da educação superior no Brasil nos últimos anos" (Sucupira, 1980, p. 18), está ligada às pressões naturais nascidas do crescimento constante dos cursos de graduação e da improvisação para solucionar o crescente desemprego profissional. Concomitantemente, essas pressões estão ligadas a "conflitos internos de poder e a interesses de participação econômica e política de setores de classe média motivados por perspectivas de ascensão abertas pela diferenciação estrutural da economia e da burocracia de estado" (Brandão, 1977, p. 392).

A prioridade dada à pós-graduação pelas autoridades federais, depois de 1965, tem relação com a chegada ao poder do Movimento de 1964, comandado pelos militares, apoiados internamente pelas classes médias, que ampliou o capitalismo no Brasil e abriu totalmente este processo às empresas multinacionais.

"Desde 1964 a trajetória da educação brasileira seguiu nova orientação de acordo com os interesses impostos pela classe dirigente. Esta trajetória recebeu contribuições de John Hilliard, de Rudolph Atcon, dos Acordos MEC-USAID (efetivados em 1964, 1965, 1966, 1967, 1968) e da comissão Meira Matos" (Vieira, 1983, P.215).

A "contra-revolução de 1964" -segundo expressão de Florestan Fernandes- elevou-se ao poder com as ambições de destruir o processo que estava acontecendo na universidade brasileira e equacionar a "solução conservadora" da Reforma Universitária, criando novos mecanismos de tutela, segundo os interesses que estavam por trás das contribuições relacionadas anteriormente.

Outra ligação da expansão da pós-graduação é a vinculação de sua política norteadora com o mercado de trabalho que se dá com a ampliação do capitalismo no Brasil. O PNPG recomenda ativar e incentivar os cursos de pós-graduação a fim de que "possam atender de maneira mais eficiente e flexível às necessidades conjunturais do mercado de trabalho" (p.32).

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. A 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.

O lugar da pesquisa na Pós-Graduação.

A Reforma Universitária considera tres estágios do Ensino Superior: 1º o Ensino Básico, onde o estudante define suas aspirações acadêmicas e profissionais; 2º estágio a graduação, onde o estudante adquire conhecimentos aprofundados numa área de especialização e se familiariza com o instrumental de sua futura profissão.

"Somente no 3º estágio, a Pós-Graduação, obtém ele experiência de pesquisa científica necessária à elaboração de uma tese original para alcançar o grau de Mestre ou Doutor. A elaboração da tese é o ponto crucial onde os candidatos podem evidenciar ou não o domínio dos conceitos e da metodologia científica, bem como sua capacidade criadora, a modestia na tentativa do acerto e do erro, além da paciência para um trabalho de repetição ou rotina" (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 58(128), Editorial, p.212).

A pesquisa científica é colocada como objetivo principal da Pós-Graduação *stricto sensu*, por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos;

decorre daí o papel e a importância que a dissertação e a tese têm para a obtenção dos graus de Mestre e Doutor e a razão por que a pesquisa se constitui na pedra angular dos cursos de Pós-Graduação. Essa pesquisa tem níveis de desenvolvimento e seu aprendizado é burocratizado segundo esses níveis. "No mestrado, o estudante adquire os instrumentos, e aprende a usá-los; no doutorado, põe em uso tais recursos, demonstrando a capacidade adquirida de obter deles todo o rendimento possível" (Campos, 1972, p.236).

Nesse processo de formação ao qual estão submetidos os pós-graduandos, como consequência da institucionalização dos cursos de Pós-Graduação, os estudantes só serão considerados pesquisadores após uma romaria de requisitos que os elevarão à categoria de doutores.

A pesquisa assim normatizada e burocratizada implica várias ambiguidades; por exemplo, o distanciamento entre a graduação e a pós-graduação, motivado pelo critério de restringir a pesquisa aos "mais aptos" nos Cursos de Pós-Graduação. Isto levou ao aparecimento de um corpo docente "privado" e uma administração independente e com normas próprias, chegando a ser necessárias, para superar esse distanciamento, novas medidas, via departamentos, centralizando neles recursos conjuntos aos dois níveis e promovendo atividades regulares de representação e coordenação, segundo as recomendações do 1º PNPG (pp. 20 e 21).

Outra ambiguidade ou tópico controvertido, é o binômio ensino-pesquisa. Ensino e pesquisa longe de expressar consenso, tornaram-se alvo de grandes discussões. Uns consideram ensino e pesquisa indissociados, outros, como atividades incompatíveis implicando cada uma um grupo de práticas reprodutoras (ensino) e transformadoras (pes-

quisa); outros distinguem duas modalidades de pesquisa, a pesquisa didática que se confunde com o ensino, porquanto é um recurso pedagógico para a transmissão do saber e a outra, incompatível com o ensino, destinada à produção do saber novo (5).

O binômio ensino-pesquisa, acentuado em várias partes do texto da Reforma Universitária como "o ensino superior indissociável da pesquisa", "o ensino superior tem como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais a nível universitário" etc, se traduz para o aluno de pós-graduação como binômio "disciplinas-dissertação" ou em forma reduzida e em termos cotidianos, como "créditos-tese". Embora na legislação da Pós-Graduação, a pesquisa seja acentuada e priorizada, na prática temos alunos que devem realizar uma série de cursos básicos obrigatórios, disciplinas de domínio conexo, créditos, exercícios de rotina, preparação de exames de qualificação, etc., uma enorme quantidade de horas nas cadeiras de salas de aulas para dar cumprimento aos requisitos inspirados nos modelos americanos de pós-graduação. Requisitos que geralmente não têm nenhuma vinculação com o futuro projeto de pesquisa, o qual é definido, na maioria dos casos, depois de realizar os créditos mínimos exigidos ou ter tomado disciplinas além das necessárias, em procura de uma maior maturidade para a pesquisa. A matrícula por créditos, as limitações de tempo e a exigência de um projeto individual de pesquisa criam condições de isolamento; desvinculam a pesquisa das disciplinas e o futuro pesquisador de seus colegas, passando pelos Cursos de Pós-Graduação sem maiores estímulos para a produção intelectual e gerando, nesses cursos e nos departamentos, uma sucessão descontinua de trabalhos e fomentando a dispersão de linhas de pesquisa; situação questionada quando levamos em conta que

"A atividade de investigação científica supõe em geral um trabalho no seio de uma equipe de pesquisadores em constante interação (...) A formação de um pesquisador deve partir do pressuposto que o pós-graduando esteja integrado nesse equipe e com o tempo suficiente para usufruir desse contato" (Campos, 1979, p.91).

No contexto das ambiguidades indicadas anteriormente, os pós-graduandos, para obter os diplomas de mestre ou doutor, devem fazer uma dissertação ou tese, consideradas como pesquisas científicas. Além disso, essas dissertações e teses são tidas como parâmetros fundamentais para a avaliação e credenciamento dos cursos, e é por isso, entre outros motivos, que nosso estudo se centraliza nessa produção.

Os Cursos de Pós-Graduação em Educação.

Os Cursos de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, surgem dentro das anteriores condições históricas. Os primeiros cursos foram criados na Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro em 1965. Em 1969, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) criou o Setor de Pós-Graduação com os cursos de Psicologia Educacional, Teoria Literária, que depois mudou de nome para Comunicação e Semiótica, e Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Em 1971 começou a funcionar o Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação e em 1975, o Programa de Supervisão e Currículo. Na PUCSP os Cursos de Pós-Graduação, em forma geral, são destinados a "completar a formação do estudante, de modo a torná-lo apto a desempenhar-se com independência e criatividade como professor e pesquisador. Ajudam o estudante

a aperfeiçoar e aprofundar seu conhecimento teórico ao mesmo tempo que a conhecer e pôr em prática a pesquisa científica, em forma sistemática" (6). Mas, na época do surgimento da pós-graduação *stricto sensu*, no sistema brasileiro aqueles cursos ganharam uma nova função excepcional e transitória; trata-se de um curso destinado aos professores do próprio sistema universitário. Essa função especial será modificada na medida em que se supere essa necessidade prioritária e atenda às exigências da capacitação dos estudantes que pretendem aprimorar seus estudos. Na PUCSP as atividades de pós-graduação nasceram da necessidade não só da titulação dos jovens docentes, como, sobretudo, da qualificação dos pesquisadores, "a fim de que a universidade atendesse às suas características de indagação sistemática e formação de novos cientistas" (7).

Em 1971 foi criado o Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), oferecendo, de início, o Mestrado com áreas de concentração em História e Filosofia da Educação, Administração Escolar, e Didática. Em 1978 o curso passou a atuar em nível de doutorado na área de história e filosofia, estendendo-se em 1981 para as áreas de didática e administração escolar. A proposta do Programa de Pós-Graduação surge em decorrência das pesquisas desenvolvidas pelo professor Laerte Ramos de Carvalho e seu grupo de assistentes na Cadeira de História e Filosofia da Educação do Departamento de Educação, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, em 1970, se desmembra como consequência da reestruturação da USP (Decreto Estadual 52.326/69), criando-se a Faculdade de Educação a partir do antigo Departamento de Educação.

A justificativa da ampliação das atividades de pesquisa dessa cadeira para os cursos de mestrado e doutorado, segundo a nova estruturação da universidade surgida a partir da reforma universitária (1968), é a necessidade de completar pesquisas sobre a história geral da educação brasileira iniciadas com pesquisas monográficas sobre problemas especiais e épocas limitadas. Assim, os cursos têm como objetivo a preparação de teses que estejam voltadas para o estudo de problemas brasileiros ou que se dediquem à análise de vultos ou movimentos pedagógicos europeus que tenham direta ou indiretamente influenciado a história da educação e da pedagogia do Brasil, e exercitar pesquisadores para entender "os fins da educação, bem como a realização de uma análise crítica dos sistemas, métodos e processos educativos" (8). A partir desses objetivos colocados para uma única área de concentração (História e Filosofia) e seguindo orientação da Comissão Verificadora da CAPES, que preparou o Parecer 500/76 que credenciou o curso, foram definidas as 3 áreas de concentração existentes atualmente, correspondendo aos 3 departamentos que constituem a Faculdade de Educação.

As mesmas necessidades e os mesmos objetivos da PUCSP motivaram e orientaram a criação de outros programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de São Paulo. Na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 1972, começou o primeiro programa de Pós-Graduação em Educação no interior do Estado na área de Filosofia da Educação, aliás, com a mesma equipe que organizou o curso na PUCSP, e com o objetivo de qualificar recursos humanos para o ensino superior da própria instituição e de outras instituições do interior do Estado, e de preparar e qualificar administradores para o sistema escolar em todos

os graus. Objetivos que se evidenciaram com a admissão de uma clientela constituída por professores das universidades UNICAMP, PUCCAMP, UFSCar e UNAERP, e com a criação de uma 2ª área de concentração em Administração Escolar em março de 1973.

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. Em 1980 criou-se o doutorado em Filosofia e História; em 1983, em Metodologia do Ensino, e em 1985, em Psicologia da Educação.

Em 1976 foi criado o Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), através de um convênio com a Fundação Carlos Chagas, com duas áreas de concentração, Investigação Educacional e Planejamento do Ensino, tendo como clientela inicial, alunos com vinculação universitária. Depois de sucessivas avaliações, em 1981, a área de Planejamento de Ensino foi reestruturada para Metodologia de Ensino e a área de Pesquisa Educacional para Fundamentos da Educação (1985) depois de um período experimental de 2 anos (1983 e 1984). Em 1978 foi criada outra área de concentração, Educação Especial. Este programa foi organizado a partir de núcleos de pesquisa que configuram linhas relacionadas de investigação necessárias à formação de pesquisadores, ao aperfeiçoamento profissional de

docentes na área . Estes núcleos são: prevenção-intervenção em educação especial, institucionalização do indivíduo especial, processos básicos de aprendizagem e práticas educativas: processos e problemas.

A Produção Discente.

A produção discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, objeto deste estudo e representada nas dissertações e teses defendidas entre 1971 e 1984, foi aumentando na medida em que foram surgindo novos cursos e novas áreas de concentração e os programas já existentes foram se consolidando e aumentando a capacidade de absorção da crescente demanda, demanda surgida, primeiro, por parte de professores das mesmas universidades e, posteriormente, por alunos que pretendiam continuar sua formação acadêmica e profissional imediatamente após a conclusão dos estudos de graduação.

O próximo quadro visualiza o crescimento da produção discente. Em forma geral, e tomando a produção dos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo como um todo, podemos organizar essa produção em três grandes períodos. No primeiro período (1971-1976) temos a produção dos primeiros cursos criados na PUCSP, na UPS e na UNIMEP. No segundo período (1977-1980), aparecem as primeiras dissertações dos cursos criados na UNICAMP e na UFSCar e dos cursos de doutorado da PUCSP. No terceiro período (1981-1984) os cursos se consolidam, adquirem maiores índices de produção e aparecem as primeiras teses dos doutorados da USP e da UNICAMP.

Esses índices de produção aumentaram de 40.7 pesquisas por ano do período 77-80 para 74.0 no período 81-84 (aumento de 81%). Esse último período foi altamente produtivo (com exceção da USP que dimi-

nuiu sua produção 10% com relação ao período anterior). Nesse período algumas universidades conseguiram produzir a maior parte de suas pesquisas, UNIMEP 76.6%, UFSCar 72.5% e a UNICAMP 69.8%.

QUADRO 01

PRODUÇÃO DISCENTE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1971-1984

Universidade	P e r í o d o s						Total	
	1971-1976		1977-1980		1981-1984			
	f	IAP	f	IAP	f	IAP	x.IAP	
PUCSP	29	4.8	84	21.0	136	34.0 (54.6%)	17.8	249
UNIMEP	03	1.0	04	1.0	23	5.7 (76.6%)	2.7	30
USP	11	5.5	30	7.5	27	6.7 (39.6%)	6.8	68
UNICAMP	---	---	28	7.0	65	16.2 (69.8%)	11.6	93
UFSCar	---	---	17	4.2	45	11.2 (72.5%)	10.3	62
Total	43		163		296			502

f: frequência; IAP: índice Anual de Produção; x.IAP: Média do índice Anual de Produção

Embora em termos absolutos os cursos mais estruturados e consolidados e, no caso da PUCSP mais antigos (14 anos), apresentem índices de produção anual maiores, em termos relativos, no último período, a UNIMEP, a UNICAMP e a UFSCar vêm aumentando esses índices com

relação às etapas anteriores (71-76 e 77-80), apresentando aumentos, no caso da UNIMEP, até de 475 % com relação ao período imediatamente anterior.

As pesquisas se aglutinam especialmente nas áreas de concentração que, em razão das condições específicas dos recursos humanos existentes, foram as primeiras áreas estabelecidas nos vários programas de pós-graduação. Novas áreas de concentração foram inseridas na medida em que os cursos foram ampliando o pessoal docente em outras áreas do conhecimento, constituindo em 1984 um leque de opções, com relação a áreas de concentração, relativamente variado, como observamos no quadro da próxima página. A área de concentração em Filosofia e História da Educação foi constituída em 4 das 5 universidades que oferecem pós-graduação em Educação. Mas, se levamos em conta que na UFS-Car o maior número das dissertações defendidas na área da Pesquisa Educacional, estudam elementos filosóficos, históricos e sociais da problemática educacional - razão pela qual foi proposta a reformulação do curso (1983) e a mudança da área de pesquisa para Fundamentos da Educação -, podemos considerar a área de filosofia e história como a única oferecida em todos os cursos e, nesse sentido, como a mais desenvolvida.

Outra área de concentração que tem as maiores índices na produção de pesquisas é a Psicologia da Educação. explica-se essa produção por ser o primeiro curso a ser implantado e por ser uma área que, embora exista em apenas duas universidades, tem mantido um alto índice de produção a nível de mestrado.

Em terceiro lugar destaca-se a área de Metodologia de Ensino e Didática; embora não estejamos interessados na diferenciação entre

esses termos, agrupamos essas áreas numa só categoria que inclui pesquisas em diversas áreas do conhecimento (ensino da física, da matemática, da biologia, da língua portuguesa, de idiomas etc)

QUADRO 02

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS POR ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

Nº	Áreas de Concentração	Universidades	Frequência	%
1	Filosofia e História da Educação	PUCSP, UNIMEP, USP UNICAMP	156	30.9
2	Psicologia da Ed.	PUCSP, UNICAMP	148	29.5
3	Metodologia de Ensino e Didática.	UNICAMP, UFSCar, USP	69	13.8
4	Administração e Supervisão Escolar	USP, UNIMEP, UNICAMP	52	10.4
5	Supervisão e Currículo	PUCSP	34	6.8
6.	Pesquisa Educacional	UFSCar	28	5.6
7	Educação Especial	UFSCar	15	3.0
			502	100 %

A Administração Escolar e a Supervisão são áreas compartilhadas por vários cursos e sua produção é relativamente limitada, sobretudo se levarmos em conta que essas áreas foram criadas junto com outras, que, nas mesmas universidades, apresentam produção maior. As outras

áreas de concentração registradas são específicas de uma única Universidade, o que limita sua produção, em termos de quantidade.

Outras informações relativas à população podem ser sintetizadas nos seguintes dados:

a) Com relação aos temas tratados temos estas prioridades: contexto socio-cultural da escola (17.7%), métodos e técnicas de ensino (15.5%), organização e administração do ensino (14.3%) estudos de caracterização e estudos da problemática do aluno (13.3%), caracterização e problemática do professor (10.2%); outros temas tratados são: objetivos educacionais, conteúdo e currículo, avaliação e livro didático.

b) Segundo o nível educacional estudado, as pesquisas se centralizam no tratamento da problemática da educação em geral (estudos teóricos e históricos 27.3%); em ordem de prioridade continuam: 1º grau (24.9%), 2º grau (17.3%) e 3º grau (15%). Com menor frequência temos estudos sobre o pré-escolar (8.0%), e educação não formal (4.6%).

c) As técnicas de pesquisa mais utilizadas apresentam o seguinte quadro (ver Quadro 03). As técnicas históricas, teóricas e bibliográficas são as mais utilizadas; entre essas devemos destacar os estudos biográficos sobre educadores, que representam 10 % da totalidade das pesquisas que têm como eixo de análise a vida e obra de um determinado autor. Essas técnicas junto com as descritivas tipo "enquete" predominam nas pesquisas analisadas (68.7%) e são utilizadas em forma constante nas três épocas. Outras técnicas que utilizam desenhos experimentais e quase-experimentais, embora na primeira etapa de produção (71-76) tenham predominado, diminuem nas outras etapas, enquanto aumentam as pesquisas que utilizam análises de conteúdos e do discurso.

Com relação às novas técnicas de pesquisa , que começam a aparecer na última fase, temos a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Essas técnicas ou estratégias de pesquisa foram utilizadas quase que exclusivamente na UNICAMP (52%) e na PUCSP (39%), mas com um peso maior na primeira que corresponde a 13% da produção total (9).

QUADRO 03
TÉCNICAS DE PESQUISA

Técnicas	U n i v e r s i d a d e s					Total	%
	PUCSP	UNIMEP	USP	UNICAMP	UFSCar		
Históricas, teóricas, bibliográficas.	95	15	41	38	8	197	39.2
Descritivas (enquete).	77	6	15	26	24	148	29.5
Experimentais e quase-experimentais.	46	3	3	9	15	76	15.2
Pesquisa-ação e Pesquisa participante	9	-	-	12	2	23	4.6
Análise de conteúdo e do discurso.	22	5	4	8	11	50	9.9
Outras	-	1	5	-	2	8	1.6
Total	249	30	58	93	62	502	100%

d) Somente 42,8% das pesquisas utilizam técnicas estatísticas no tratamento dos dados. As medidas e técnicas estatísticas mais utilizadas são: frequências (23.3%), coeficientes de correlação (6.7%), medidas de tendências central (5.0%), medidas de dispersão (4.8%), análise de co-variância (0.8%) e análise fatorial (0.2%)

e) As abordagens metodológicas utilizadas nas 502 pesquisas apresentam o seguinte quadro (10).

QUADRO 04
ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Abordagens	U n i v e r s i d a d e s					Total	%
	PUCSP	UNIMEP	USP	UNICAMP	UFSCar		
Empiristas	31	3	2	9	7	52	10.1
Positivistas	80	9	30	22	21	162	32.3
Funcionalistas	48	4	15	24	17	108	21.5
Sistêmicas	1	—	2	4	—	7	1.4
Fenomenológico-hermenêuticas	69	8	13	18	6	114	22.5
Crítico-dialéticas	18	3	—	16	11	48	9.6
Outras	2	3	6	—	—	11	2.6
Total	249	30	68	93	62	502	100%

As pesquisas empiristas, positivistas funcionalistas e sistêmicas que têm fundamentos epistemológicos comuns, como explicaremos no próximo capítulo, formam o grupo maioritário (65.3%) e se apresentam em todas as fases especialmente nas duas primeiras. As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas (22.5%) têm desenvolvimento constante nas três fases. Nessa categoria estão incluídas as abordagens estruturalistas de modelos (2.6%) e estruturalistas genéticas (1.2%). Essa inclusão se deve ao fato de terem fundamentos epistemológicos comuns, embora se diferenciem em alguns procedimentos e pressupostos. (Ver Viet, 1978).

As abordagens crítico-dialéticas representam o grupo menor (9.6%). Essas pesquisas têm seu maior desenvolvimento na última fase (81-84) e tendem a aumentar nos dois últimos anos.

A especificidade de cada uma das anteriores abordagens, assim como suas tendências durante a época analisada, serão apresentadas nos próximos capítulos. É por isso que aqui nos limitamos apenas a uma apresentação de contexto.

Notas

- 1) Cunha (1974), considera a Lei 5540 (novembro /68) chamada a Lei da Reforma Universitária, como o ponto nodal de outra série de leis e normas, por ter sido a convergência de várias medidas propostas anteriormente, como o Parecer do CFE 977/65, o Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, resultado de um dos acordos MEC/USAID (junho de 1968), o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (agosto de 1968), e também por terem dela ocorrido várias outras, como o Ato Institucional Nº 5 (dezembro de 1968), o Decreto-Lei 464 (fevereiro/69) que dá prazo de 90 dias para adaptar os regimentos e estatutos das universidades à Lei 5540/68, o Decreto-Lei 477 (fevereiro/69), versão educacional do AI-5, o Parecer do CFE 77/69 sobre as normas de credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação e o Plano Nacional de Pós-Graduação (novembro/74).
- 2) Ver Cunha, 1974 e 1975 sobre as funções técnicas e sociais da Pós-Graduação; nós consideramos que essas funções se desdobram em outras de caráter político, que explicaremos posteriormente.
- 3) Além das funções técnicas e sociais colocadas por Cunha (1974), incluímos as funções políticas a partir das análises que apresentam, entre outros, os seguintes autores: CAMPOS, Maria Aparecida, Política de Pós-Graduação do Brasil, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1972, 58(128), 232-248; BRANDÃO, Maria de Azevedo, A constituição da Política de Pós-Graduação do Brasil, 1965/75, in Ciência e Cultura, SBPC, São Paulo, 1977, 29(4), 3381-3393; FERNANDES, Florestán, Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução, São Paulo: Alfa-ômega, 1979.
- 4) Segundo Mário Schenberg, "A concepção de universidade que imperou em 34 era mais adaptada a nossas condições do que a imposta agora em 69. (...) O que temos aqui é um tipo de universidade americana medíocre. Nos Estados Unidos há universidades excelentes, que estão sem dúvida entre as melhores do mundo. Mas em consequência dos Acordos MEC/USAID, não se introduziu aqui a universidade americana do melhor tipo, mas o do tipo medíocre" (Entrevista ao Jornal O Estado de São Paulo em 10 de dezembro de 1978).
- 5) Ver RIBEIRO, Sérgio, Ensino e/ou Pesquisa, in Ciência hoje, São Paulo, SBPC, 1984, 4(22), 25-8; CUNHA, Luís Antônio, Ensino e Pesquisa: Uma associação problemática, in Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979, 16, 82-7; CAMPOS, Márcio, Formação do Pesquisador: um Processo em Questão, in Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979, 16, 88-91; SAVIANI, Dermeval, A Universidade e o Ensino, in Ensino Público e algumas Ealas sobre a Universidade, São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984, 26-45.
- 6) PUCSP, Catálogo dos Programas de Estudos de Pós-Graduados, 1980-1981, Objetivos Gerais (p.10).
- 7) "Memórias, no Jornal Veledas, PUCSP, 1982, (101), p.15.

- 8) Ver Parecer do CFE 437/83 e Parecer do CFE 500/76.
- 9) Essas pesquisas se apresentam com menor frequência na PUCSP (3.6%) e na UFSCar (3.2%).
- 10) Essa classificação é utilizada ao modo de hipótese de trabalho e é feita a partir da experiência com as pesquisas da UnB (1982). As seis categorias utilizadas serão agrupadas em razão de seus fundamentos epistemológicos, posteriormente no capítulo IV, em três, empírico-positivistas, fenomenológico-hermenêuticas, e crítico-dialéticas. Nesse mesmo capítulo serão apresentados os critérios de classificação e explicitação levados em conta para esse agrupamento.

CAPÍTULO III

DO TODO ÀS PARTES: Procurando as articulações internas.

Depois de definir contextualmente o objeto da pesquisa - a produção discente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação - e de explicitar os objetivos, os procedimentos e pontos de atrito deste estudo, passamos ao processo de análise dessa produção. Análise, definida como lógica-gnosiológica, segundo os critérios e categorias apresentadas na introdução.

No capítulo anterior definimos o contexto geral da produção alvo de nosso estudo. Essa produção tomada como um todo é uma generalização formada a partir de cada pesquisa produzida e entendida como um acontecimento ou fato. Paralelamente ao princípio de que todo fato como reflexo de um determinado contexto, só é compreensível nesse contexto, assim também, consideramos que a generalização só se explica a partir dos fatos que integra. Os fatos elementares demostram ser algo muito complexo.

"A dependência entre fatos e as generalizações é uma conexão e dependência recíproca; assim como a generalização é impossível sem os fatos, do mesmo modo tampouco existem fatos científicos que não contenham o elemento da generalização" (Kosik, 1976, p.44).

Entre os fatos e as generalizações há uma relação dialética de compenetração pela qual cada fato traz em si mesmo o elemento da generalização e cada generalização é generalização de fatos. Isto é, cada generalização é conexão interna de fatos e cada fato é reflexo de um determinado contexto.

"Cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade" (Kosik, 1976, p.45).

No capítulo anterior apresentamos o contexto e a generalização; agora é fundamental aprofundarmo-nos nos fatos que formam essa generalização, chamada produção discente, dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, sem esquecer ou negar o contexto real dessa produção.

"A teoria materialista distingue um duplo contexto de fatos: o contexto da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente, e o contexto da teoria, em que os fatos são, em um segundo tempo, mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real" (Kosik, 1976, p.48).

Entre esses dois contextos, o real e o teórico, existe um processo de análise e de abstração. O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser separando os fatos do contexto, isolando-os, arrancando-os do contexto real. "Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. Todo conhecimento é uma oscilação dialética..., oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação" (Kosik, 1976, p.48). Sem a decomposição do todo não há conhecimento. Essa decomposição do todo se dá através dos elementos abstratos - conceitos, categorias etc.

"O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa" (Kosik, 1976, p.14).

Mas essa fase de decomposição do todo (processo analítico) através de categorias abstratas não pode ser "absolutizada" porque pode dar origem à ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto, ou que os fatos adquirem seu pleno significado apenas na mente humana sem precisar voltar ao concreto.

Esta fase de análise e abstração só tem uma função metodológica como passo para a construção da totalidade concreta, síntese de múltiplas determinações e relações. Este processo de análise não pode ser "absolutizado" e ficar no meio do caminho. Este processo se elucida e explica em relação a uma nova síntese, uma volta ao concreto. É por isso que um capítulo dedicado à apresentação dos resultados do processo de análise deve ser necessariamente complementado com um novo capítulo, no qual serão apresentados os resultados da reconstrução da síntese como um concreto histórico.

Nesta fase de análise utilizamos, noções, categorias e outros elementos abstratos que o desenvolvimento da mesma pesquisa científica nos oferece, como esquemas de classificação, técnicas de amostragem e de agrupamento de dados, etc.

As pesquisas em educação, objeto de nosso estudo, foram classificadas a partir de dois grupos de categorias de análise: abordagens metodológicas e áreas de concentração.

1. Abordagens Metodológicas.

O estudo das abordagens metodológicas foi organizado através de um jogo dialético entre a análise e síntese, explicação-compreensão, todo-partes. Em primeiro lugar, a análise-síntese se dá quando consideramos cada pesquisa como uma totalidade lógica; esse todo foi dividido nos seus componentes lógicos, segundo a articulação de noções, categorias e relações sistematizadas no "esquema paradigmático". Essas articulações foram organizadas em 4 níveis: técnico, metodológico, teórico e epistemológico, níveis que articulam categorias das mais simples e fáceis de constatação empírica às mais complexas e abstratas. A partir do último nível, o epistemológico, articulam-se os pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos (categorias mais complexas), implícitos na estrutura lógica de cada pesquisa.

Em segundo lugar, a análise-síntese se dá quando consideramos a totalidade - a produção discente - dividida em categorias chamadas abordagens metodológicas, e cada abordagem é considerada, ao mesmo tempo, como síntese ou generalização de diversos elementos comuns a um determinado número de pesquisas. E em terceiro lugar, porque esses elementos são, ao mesmo tempo, pressupostos das abordagens e determinações de cada pesquisa, lugares dentro do todo e integradores do todo; isto é, fatores de explicação e de compreensão.

Depois de definir o nível de análise a partir das abordagens metodológicas, precisamos especificar essas abordagens; para isso, lançamos mão de estudos anteriores e de algumas tipificações propostas na literatura especializada (1). Essas abordagens foram classificadas inicialmente, à maneira de hipótese de trabalho, em três correntes que nos parecem as mais gerais e, a partir de seus fundamentos epistemo-

lógicos, significativamente diferentes. Algumas destas abordagens, especialmente as mais desenvolvidas e a mais numerosas, contêm variações e nuances que esperamos explicitar durante a análise.

Essas abordagens metodológicas são: as empiristas-positivistas, as fenomenológicas-hermenêuticas, e as Crítico-dialéticas.

As abordagens empiristas-positivistas têm pressupostos epistemológicos comuns com as abordagens sistêmicas e funcionalistas, como iremos especificar na análise.

A importância da análise a partir da articulação do nível metodológico, deve-se ao fato de que este é uma parte fundamental de toda pesquisa científica e ao fato de que, neste momento do desenvolvimento da pesquisa em educação, caracterizado pelo surgimento de um leque amplo de opções técnicas e metodológicas, a problemática sobre os métodos e sobre as epistemologias neles implícitas, torna-se alvo de numerosos debates.

"A questão metodológica é, sem dúvida, de fundamental e decisiva importância para os resultados da pesquisa, pois o método é responsável pela representação da realidade que a investigação descortina ao pesquisador .

Compreende-se, então, o porquê das controvérsias e discussões intermináveis a respeito da metodologia da pesquisa em educação" (Esteves, 1984, p.7).

Entre a epistemologia e os métodos existe uma relação próxima. Piaget coloca, com razão, que a reflexão epistemológica surge sempre a propósito da crise de tal ou qual ciência e que essas crises resultam da incapacidade dos métodos vigentes que precisam ser ultrapassados

com a invenção de novos métodos. É por isso que ele integra a análise dos métodos na epistemologia; segundo Piaget, é no domínio da epistemologia que convém situar a problemática dos métodos (2).

Os métodos, do ponto de vista epistemológico, podem ser entendidos como modos diversos de abordar ou de se aproximar da realidade ou ainda como caminhos em direção ao conhecimento; nesse sentido, o método se coloca como uma mediação ou uma relação entre o sujeito cognoscente e a realidade. Nessa relação a concepção de realidade (Ferrater, 1975, p.905) e a concepção de sujeito (a "construção do outro", Brandão, 1985, p.8) serão determinantes para o método. Diversas concepções de realidade e de sujeito cognoscentes determinarão diferentes métodos. É por isso que os métodos não se explicam por si mesmos, nem estão isolados dos contextos cognitivos, nem são abstrações, nem são neutros. Isto quer dizer que o estudo dos métodos só é possível levando em conta outros elementos que os contextualizam e os integram em uma totalidade concreta.

A partir do nível metodológico podemos reconstruir a lógica da pesquisa, recuperando os outros níveis e os pressupostos implícitos nela (Ver anexo 01). Todo método tem nexos com as técnicas de pesquisa que as envolve dando-lhes sua razão de ser. O método também está necessariamente contextualizado por um determinado nível teórico, ao qual serve ou viabiliza no seu trabalho com o objeto, e relaciona-se, mediatizado pela teoria com o nível epistemológico, com o qual se integra num todo lógico e na qual essa articulação de níveis encontra suas explicações mais apuradas e seus fundamentos.

As técnicas são métodos em ação, aquelas e estes são "outras tantas teorias em ato", e aquelas são a substantivação de uma postura

epistemológica. No processo de elaboração do conhecimento e na necessária relação entre o método e o corpo teórico,

"somente conduzindo o raciocínio até o plano propriamente epistemológico, distanciando-se assim, das malhas do método como tal para atingir as suposições em que se baseia, as bases de que parte, é que será possível compreender a formação do conhecimento e o papel que aí cabe ao método" (Cardoso, 1971, p.3)

Na compreensão de uma teoria entram elementos metateóricos que poderíamos chamar de pressupostos filosóficos. Estes pressupostos compreendem o nível epistemológico (concepção de ciência, causalidade, validação da prova científica etc.), os pressupostos lógico-gnosiológicos (maneiras de conceber o sujeito, de construir o objeto e de relacioná-los), e os pressupostos ontológicos, mais amplos e complexos que indicam a cosmovisão implícita nos anteriores. Em cada método, em cada teoria, em cada concepção epistemológica e em cada estrutura lógico-gnosiológica, há uma maneira de sentir e refletir sobre o mundo, a vida, o homem e suas ações, e uma maneira pela qual o mundo, a vida e homem e o resultados de suas ações respondem a nosso questionamento.

A análise das pesquisas foi realizada a partir do nível metodológico. Para tal, as pesquisas, inicialmente e a modo de hipótese de trabalho, foram classificadas em três grupos segundo as abordagens metodológicas utilizadas.

1.1. No primeiro grupo foram incluídas as abordagens empiristas, positivistas, sistêmicas e funcionalistas.

1.1.1. As pesquisas consideradas **empíricas** (4% da amostra), apresentam nexos com as técnicas de pesquisa que preferem o uso de classificações quantitativas e o tratamento estatístico dos dados (comparação de médias e análise de variância). Todas essas pesquisas utilizam delineamentos experimentais com grupo de controle ou delineamentos quase-experimentais com pré-teste e pós-teste de amostra, segundo os modelos de Campbell-Stanley (1979). As técnicas estatísticas mais utilizadas para a mensuração, sistematização e verificação das correlações das variáveis são: frequências, medidas de tendência central, análise de variância, índice de Pearson, χ^2 e teste de Student.

Os temas psicológicos são os predominantes nesse tipo de pesquisa. As variáveis rendimento acadêmico, desnutrição, criatividade, idade, sexo são frequentemente utilizadas.

A nível epistemológico se concebe a causalidade como uma relação direta -causa efeito, estímulo-resposta, variável independente-variável dependente. A validação da prova científica se dá através dos testes de instrumentos de mensuração das variáveis e de relação causal sendo aprovados pelo grau de significância estatística (χ^2 e teste de Student). A cientificidade da pesquisa ainda se justifica pela definição operacional dos termos-chave usados na pesquisa (univocidade), a utilização de juízes no teste dos instrumentos de coleta de dados, e do estudo prévio (piloto) que permite comprovar a validade e fidedignidade dos instrumentos utilizados. Nesse tipo de abordagem é fundamental para sua credibilidade científica a validade interna e externa dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados.

O conceito de ciência, implícito nesse grupo de pesquisas, refere-se à procura das causas e condicionantes dos fenômenos conse-

guidas através do experimento, à definição e verificação da inter-relação de variáveis (ou não), controladas estatisticamente; à descoberta dos efeitos de umas variáveis sobre outras através do controle experimental. O conceito de ciência refere-se, também, à verificação de hipóteses propostas, à sistemática de isolar as variáveis através do experimento para melhor observar seus efeitos, e à explicação dos fenômenos conhecendo suas causas.

Nos pressupostos lógico-gnosiológicos que têm a ver com a relação sujeito-objeto, o objeto é reduzido aos dados coletados através de questionários ou testes. A população objeto são alunos e crianças, classificados por variáveis tais como sexo, idade, criatividade, rendimento acadêmico, grau de nutrição etc; variáveis que são medidas e registradas em situações experimentais de pré-teste e pós-teste. O sujeito -o pesquisador - distancia-se do objeto, para preservar a objetividade, através dos instrumentos testados ou aprovados por juízes onde o consenso é entendido como grau de objetividade. A neutralidade axiológica exigida é garantida pela distância, que o instrumento permite, entre o pesquisador e o objeto.

Entre os pressupostos ontológicos explícitos temos a concepção de homem, o qual é entendido como portador de variáveis susceptíveis de serem medidas e quantificadas, sujeito de experimento identificado com dados numéricos e variáveis, passíveis de serem representadas num perfil ou num esquema cartesiano; sujeito de processos de socialização, portador de habilidades intelectuais como criatividade, fluência, originalidade, etc. O homem é fundamentalmente concebido como um indivíduo, como um "ego".

A educação é entendida como treinamento para a adequação e desenvolvimento de comportamentos e como processo de estímulos e reforços. Particularmente a educação escolar, se entende como seriação escolar na qual se realizam tarefas que desenvolvem um conjunto de habilidades individuais e na qual se dão processos de modificação da conduta dos indivíduos.

A história é concebida a nível individual, como evolução psico-biológica do sujeito ou cronologia etária e, em forma implícita, como momentos conjunturais com ocasião da coleta dos dados ou da medida das variáveis (pré-teste e pós-teste).

A realidade aparece, nessas pesquisas, como cenário, ambiente externo, condições externas ao indivíduo ou fatores sociais e ambientais (variáveis de contexto) que influenciam no seu comportamento. Também aparece como "realidade comportamental" ou conjunto de manifestações de um indivíduo.

1.1.2 As pesquisas consideradas **positivistas** (24% da amostra), utilizam técnicas fundamentalmente descritivas das populações escolares (alunos, professores), de situações educacionais e de ensino (1º, 2º grau, aplicação de teorias educacionais, motivação na formação de professores etc), de práticas e experiências educacionais (novos métodos e técnicas do ensino das ciências, de alfabetização de formação de professores). Essas técnicas utilizam como fonte de dados a opinião da população ou do indivíduos selecionados na amostra. Esses dados são conseguidos através de "enquetes" e questionários e utilizando para seu processamento, técnicas estatísticas como tabelas de frequências e porcentagens. Outras pesquisas menos "empíricas" e mais "teóricas" utilizam técnicas históricas e bibliográficas (7% da amo-

tra) especialmente aquelas que têm por objetivo descrever a vida e o pensamento de um autor ou educador (Froebel, Teixeira de Machado, Soriano e Sousa, Rousseau); outras pesquisas que analisam textos e livros didáticos utilizam como técnica a "análise de conteúdo" e outras que pretendem estudar a relação entre variáveis a nível não experimental (Validade preditiva de bateria de testes e comparação de alguns métodos de ensino) utilizam técnicas de correlação como tabelas de contingência, variância e coeficientes de correlação.

A concepção de causalidade nas pesquisas positivistas, em primeiro lugar, expressa a presença de várias variáveis ao mesmo tempo. Isto é, a concomitância ou as inter-relações constantes entre elementos ou a presença de vários fatores na existência de um fenômeno ou fato, quer como variáveis de contexto - por exemplo a influência do contexto histórico, social e cultural num autor ou a estrutura externa sócio-econômica que determina um fato ou a influência de um contexto maior num contexto menor -, quer como presença de variáveis que se acompanham, quer como múltiplas causas de um fenômeno ou como condicionantes de uma opção ou decisão.

A causalidade, em segundo lugar, se expressa como causa eficiente, relação linear causa-efeito e interação entre elementos em situações experimentais e reais. Em terceiro lugar, como relação temporal de sequência tipo passado-presente-futuro; exemplo disso, é a relação entre uma mudança no passado e uma situação atual, entendida esta como consequência daquela. E, finalmente, é entendida como uma relação lógica entre fatos e generalizações, entre dados e conteúdos básicos, relação entre teoria e prática ou coerência entre proposta e finalidade prática.

A cientificidade das pesquisas positivistas se fundamenta 1) na confiabilidade dos instrumentos de coleta, tratamento e sistematização dos dados e na aleatoriedade das amostras. Os instrumentos de coleta de dados geralmente questionários e entrevistas são testados através de "estudos pilotos" ou "sistemas de juízes". Os dados geralmente são quantificados e tratados estatisticamente; 2) nos processos metodológicos que implicam a definição operacional de indicadores e procedimentos, discriminação e quantificação de variáveis, índices estatísticos, parâmetros de análise, processos classificatórios, descritivos e dedutivos que devem preencher os requisitos científicos tais como objetividade, sistematização e quantificação; 3) na definição operacional de termos, no teste de diferenças significativas, e 4) nos documentos e fontes primárias dos registros históricos ou nas versões originais que garantem a verdade histórica.

A ciência é entendida como uma sistematização de experiências (dados empíricos), que através de tentativas constantes elimina os erros. A ciência é constituída por teorias sempre testadas e verificadas; é entendida, também, como organização de informações em torno de focos temáticos centrais; quando aplicada à história, pretende explicar um determinado momento pela sequência temporal (causalidade histórica). Ciência seria o "conhecimento de fatos através da experimentação, a observação e a descrição desses fatos de maneira sistematizada... é a tentativa de explicação desses fatos através de proposições gerais que denominamos teorias científicas" (Amostra 60, p.17).

Outro grupo de pesquisas define a ciência pelos processos de caracterização, descrição, registro e análise de dados. É próprio da ciência caracterizar, identificar, diagnosticar e avaliar fenômenos a

partir de critérios prévios, assim como descrever sistematicamente os fatos, agrupando-os e organizando-os segundo critérios quantitativos e qualitativos. Também, é próprio da ciência a análise desses fenômenos ou fatos, tendo em vista o desvelamento de aspectos internos e a procura de relações entre estes; de igual maneira, descobrir as causas dos fenômenos estudados (situações, opções, decisões, fatos etc.).

Um terceiro grupo de pesquisas concebe a ciência como adequação de modelos teóricos à realidade e vice-versa. Isso é possível quando o pesquisador parte de um referencial empírico sistematizado e contextualizado e constrói uma explicação teórica para essa realidade empírica; para isso, precisa padronizar resultados, propor, testar e verificar hipóteses e, a partir da afirmação destas, predizer novos fatos, fenômenos ou resultados.

As pesquisas positivistas analisadas constroem seu objeto formalizando, geralmente com categorias matemáticas, os dados coletados através de questionários, entrevistas, documentos, textos etc.; dados estes, surgidos como respostas, depoimentos, opiniões, registros, os quais são classificados, tabulados, relacionados como variáveis, fatores etc. Os "sujeitos da pesquisa" - alunos, professores, autores - formam um perfil segundo fatores ou variáveis previamente definidos, e segundo estes, são descritos, classificados e relacionados. Em algumas pesquisas o objeto é construído segundo um modelo teórico "real, legal ou ideal"; em outras o modelo é construído como esquemas nucleares depois de uma análise de conteúdo onde é registrado o sentido literal "para não falsear a verdade dos dados" contidos num texto, discurso ou depoimento.

Entre os pressupostos ontológicos explícitos ou implícitos neste tipo de pesquisas, temos a concepção de homem. O homem é tido como "sujeito de pesquisa ou sujeito de experimento", como indivíduo, unidade em si mesmo, sujeito de processos pedagógicos, sujeito cognoscente que adquire hábitos e toma atitudes, indivíduo que evolui e é capaz de aprender e conhecer, com responsabilidades sociais para as quais deve desenvolver a competência profissional e técnica. Uma segunda concepção de homem refere-se a um ser com determinadas características como pessoa, fim em si mesmo, auto-realizável, autoconsciente, com diversidade de aptidões e níveis de inteligência que o diferenciam de outros homens ("fatores que determinam as diferenças individuais": Amostra 94). Outro grupo de pesquisas concebe ao homem com funções sociais tais como cidadão que precisa de formação integral, trabalhador diversificado em categorias funcionais e níveis de hierarquia de ocupação, renda e condições de vida; professor, aluno, cientista, profissional etc. Também é concebido como agente de seu próprio processo educativo e como indivíduo que sofre influências da sociedade através de grupos instituídos: família, igreja, escola, sistemas de comunicação etc; em menor quantidade, há pesquisas que concebem ao homem como ser complexo com diversas e novas potencialidades que devem ser desenvolvidas, criado (causado) e surgido no mundo com desígnios e papéis pré-determinados.

Decorrente da noção de homem, as pesquisas positivistas, expressam também uma concepção de educação. Na concepção predominante, a educação é entendida fundamentalmente como processo de ensino-aprendizagem que envolve sistemas de percepção, discriminação, compreensão, generalização, treinamento psicomotor etc, e que estão relacionados

com conteúdos práticos, experiências e o desenvolvimento de esquemas mentais (6% da amostra). A educação é entendida também, como sinônimo de informação, instrução, divulgação e socialização de conhecimentos.

Outro grupo de pesquisas relaciona a educação com a formação do homem e com a maneira de ensiná-lo a viver como tal, desenvolvendo sua natureza e sua personalidade - auto-conhecimento, desenvolvimento interno de faculdades e realização de possibilidades- ; entende-se também, como "processo de interiorização e exteriorização elevando os dois processos a uma harmoniosa síntese" (Amostra 58, P.97), como processo que estimula, guia e estabelece sólidos hábitos - atividade pedagógica que conduz à "formação de hábitos e atitudes do indivíduo" (Amostra 82, P.14). Um grupo menor concebe a educação como socialização ou adaptação do indivíduo a um sistema social pela influência do meio cultural que veicula noções, conceitos e valores.

A história é concebida como o momento da coleta de dados, da aplicação de testes, do registro dos depoimentos etc., como cronologia de fatos - sequência linear de fatos na evolução de um fenômeno, vida ou obra de um indivíduo-, periodização segundo a vigência de uma lei ou reforma educacional; entende-se também como reconstrução do desenvolvimento (do passado ao futuro - projeção-) de uma entidade, instituição ou escola.

A realidade é entendida essencialmente como contexto, meio ambiente, condições externas, cenário geográfico, histórico e cultural das atividades do homem (13% da amostra), como condições específicas que situam uma problemática ou envolvem uma prática, ou como natureza ambiental. Em número reduzido se concebe a realidade como uma entidade construída em relação ao homem (homem-mundo em inter-relação ontológi-

ca-existencial) ou como cosmovisão implícita no discurso do sujeito.

1.1.3. As pesquisas consideradas **sistêmicas** (4% da amostra), utilizam técnicas descritivas e de análise de conteúdo com tratamento estatístico (porcentagens, médias e frequências). Tratam temas relativos a avaliação, relação escola-comunidade, leitura e análise de textos.

O conceito de causalidade refere-se à lógica do inter-relacionamento cíclico "inputs - outputs" ou relações entre as variáveis de entrada, de processo e controle, e de saída. As pesquisas sistêmicas apresentam uma visão multicausal dos fatos. Os resultados ou variáveis de saída acontecem pela sistematização de outras variáveis determinadas como "inputs" que passam por um sistema de processamento no qual interferem outras variáveis (variáveis de processo) previamente articuladas numa estrutura autocontrolada. Em sistemas abertos essas causas também podem ser variáveis externas (do macrosistema) chamadas de variáveis de contexto.

A cientificidade desse tipo de pesquisas se fundamenta no teste dos instrumentos de coleta, sistematização e análise dos dados, no método hipotético dedutivo e na organização e controle das variáveis segundo a teoria geral de sistemas que para seu tratamento, as divide em variáveis antecedentes, processuais e de produto.

Nas pesquisas sistêmicas analisadas, a ciência é concebida como processo de pesquisa no qual são coletadas evidências que permitem passar da intuição à verificação e à análise sistemática e objetiva de fatos visando à racionalidade de decisões, julgamentos, avaliações, fatos etc. Racionalidade que é associada geralmente a dados antecedentes, processuais e de produto.

A relação sujeito-objeto se dá por meio de instrumentos objetivos (questionários, formulários, registros, etc) . O objeto é considerado integrado e organizado como sistema fechado ou aberto, segundo o maior ou menor nível de interferência de variáveis de contexto.

O homem é considerado possuidor de um sistema motivacional, cognitivo e intelectual, recurso humano ou "input" num processo educativo ou produtivo, ou funcionário que desempenha papéis e encargos (variável processual), ou resultado de sistemas educacionais (conjunto de variáveis de produto). Também o homem é considerado como um indivíduo histórica e geograficamente situado dentro de supra-sistemas sociais, culturais e políticos.

A educação é definida como um sub-sistema social ou como um sistema de formação de recursos humanos, de qualificação para o trabalho, formação geral do indivíduo, ajustamento do indivíduo a um programa, ou organização escolar que apresenta "especialização de papéis e encargos".

A história é reduzida ao momento conjuntural da coleta dos dados ou ao período da vigência de uma lei.

A realidade é concebida como um conjunto de variáveis externas (supra-sistema) que situam ou influenciam um fenômeno ou fato, como um sistema amplo com relação a um sub-sistema, como ambiente externo que estimula o indivíduo com o qual existe uma relação cibernética de retroalimentação.

1.1.4. As pesquisas consideradas **funcionalistas** (24% da amostra), apresentam na análise (separação de seus elementos constitutivos), as seguintes determinações:

O nexó mais próximo se dá com as técnicas descritivas (41%) com menor frequência com técnicas bibliográficas, históricas e de análise de conteúdo, pesquisa-ação e pesquisa participante. A utilização de medidas estatísticas (frequências, porcentagens, medidas de tendência central) diminui com relação aos anteriores tipos de pesquisa (40% não utilizam técnicas estatísticas). As abordagens funcionalistas são utilizadas privilegiadamente nas áreas de concentração de Psicologia Educacional, Supervisão e Currículo e Administração Escolar, no tratamento dos temas de treinamento, prática profissional e papel do professor, funcionamento e organização da escola, avaliação escolar, planejamento, organização e administração de instituições educativas, expectativas educacionais etc.

Entre as determinações epistemológicas, a causalidade é concebida, em primeiro lugar, como explicação pela causa final, pela intencionalidade das ações; explicação pelas consequências, intencionalidades e os propósitos, pelo "para quê" dos fenômenos ou pela relação lógica entre proposta e atuação, plano e execução, objetivo e atividade, teoria e prática, relação funcional entre o todo e as partes. Em segundo lugar, a causalidade é entendida como a relação entre as variáveis de contexto e as variáveis internas, entre contextos ambientais ou condições socio-econômicas e fenômenos educacionais. Em terceiro lugar, a causalidade faz referência à concomitância ou interação de variáveis, à interação de fatos dentro de um sistema funcional, ao vínculo funcional ou inter-dependência de papéis, etc.

A cientificidade das pesquisas funcionalistas se fundamenta, por ordem de maior frequência, no teste de instrumentos de coleta e tratamento de dados, nos procedimentos sistematizados de controle da

pesquisa, nas técnicas e modelos experimentados em pesquisas anteriores, na confiança no referencial teórico escolhido para a formulação e comprovação de hipóteses, na fonte dos dados e na lógica da argumentação.

A ciência é entendida 1) como a procura de relações entre os fatos como podemos verificar nas seguintes expressões (3).

- Desvendar as relações entre fenômeno e contexto, buscar elementos que permitam a análise sistemática, o conhecimento objetivo e a explicação científica, a fim de prover subsídios para ações alternativas.
- Explicar pelas motivações a fonte ou a causa da ação humana.
- Constatar, identificar, conhecer como são e por que se apresentam determinados fatores; constatar a natureza e a articulação desses fatores, e pôr em evidência, através da teoria, os indicadores dessa articulação.
- Procurar as relações existentes entre a lei e a teoria, através dos "termos manifestos e os dados positivos" (Amostra 54)
- Processo hipotético-dedutivo que pretende, através de instrumentos científicos, testar ou verificar a relação de variáveis.
- Processo de classificação, descrição e análise procurando a influência de um fenômeno na formação de outros.

2) A ciência é entendida como racionalização funcional. Algumas afirmações indicam essa concepção:

- Racionalizar os processos de ação (administrativa), de descrição, análise e avaliação de projetos.
- Maneira razoável de conduzir o pensamento a resultados válidos e aceitáveis. Método racional que inclui processos analíticos e sintéticos. Conjunto de operações lógicas fundadas na estrutura da razão (Amostra 59).

3) Também a ciência é entendida como o estudo de um grupo de fenômenos especificados desde o ponto de vista da sua estrutura, sua gênese e sua função, como a compreensão dos processos e dos resultados a partir dos contextos amplos, e como a maneira de diferenciar as funções reais das aparentes e de explicar as disfunções.

A preocupação das pesquisas funcionalistas é com a relação entre os fatos e os fenômenos e não propriamente com eles; isso parece indicar quando o objeto de suas indagações é a relação professor-aluno, escola-comunidade, passado-presente ou a relação organizada ou estruturada em funções permanentes (modelos administrativos, instituições, desempenho de papéis, fatores burocráticos, etc), assim como as relações não realizadas (disfunções). O objeto também é construído a partir das opiniões, das autopercepções (de funções e de papéis) e das representações dos sujeitos alvo da pesquisa. "O objeto do fato não é o real mas o inteligível para a camada social alvo da pesquisa" (Amostra 20, p.21). Na construção do objeto, as pesquisas funcionalistas têm maior preocupação com os referenciais teóricos que os anteriores tipos de pesquisa (empiristas, positivistas, sistêmicas). "Construir teoricamente as situações de fato", "definir as variáveis e papéis segundo os referenciais teóricos" são expressões que confirmam esta hipótese.

O homem, como pressuposto ontológico, é concebido fundamentalmente relacionado com funções (professor, aluno, chefe de família, administrador, líder, cliente, etc), é um ser que assume papéis formais ou reais, papéis entendidos como unidades culturais de conduta ou "matrizes de identidade. Todo homem cresce representando diversos papéis reais ou irreais" (Amostra 8, p.5). Também é concebido como agen-

te de mudança com capacidade de auto-realização, ou como sujeito passivo, vítima de uma organização econômica e política e preso a funções dentro de uma estrutura organizativa e burocratizada. O homem pode ter diversos papéis na história, quer como conquistador, poderoso e senhor, quer como conquistado, impotente e escravo. Esses papéis que o homem desempenha são de caráter social, como dão a entender as seguintes afirmações. O homem é um ser social, um indivíduo vinculado a grupos sob a influência de ritualizações, cerimônias, idéias e modos de comportamento. O homem, para se realizar, precisa ser formado e socializado.

Outras pesquisas expressam uma visão humanista, definindo o homem como pessoa, indivíduo com igualdade de direitos, dotado de liberdade, capaz de determinar sua própria história e de contribuir responsabilmente para o bem-estar de todos (Amostra 56, p.119). Outras o definem como portador de qualidades e deficiências que determinam sua classificação.

Decorrente do conceito de homem, as pesquisas analisadas, apresentam os seguintes conceitos de educação.

a) Educação: aprendizado de papéis, normas e padrões sociais, como o manifestam algumas afirmações tomadas das pesquisas:

- Processo de aquisição de papéis que permitem ao indivíduo responder adequadamente às situações do meio.
- Aprendizado de papéis sociais; socialização para o desempenho de papéis condicionado pelo nível socio-econômico de cada indivíduo.
- Treinamento de atitudes, através de técnicas e instrumentos apropriados, para o desempenho de novos papéis.
- Aquisição de normas e padrões sociais conseguidos através da interação com outras pessoas.

b) Educação: processo de socialização, segundo as seguintes afirmações:

- A educação refere-se a mecanismos e processos de socialização que geram mudanças de comportamento, conhecimentos, habilidades e atitudes que visam a situar o indivíduo na sociedade. Também é definida a educação como um processo contínuo de natureza dinâmica e permanente que extrapola os limites da escolarização, e como uma ação social de um grupo humano que procura o aperfeiçoamento de seus membros.

c) A educação é entendida, também, como a transmissão de uma herança de conhecimentos e de padrões culturais, como treino, instrução e capacitação que valoriza o trabalho humano e a formação do "capital humano" e como um investimento que deve ser produtivo e deve incidir na economia das nações.

d) A educação também é entendida como valor imediato e determinado pelos interesses dos grupos sociais conflitantes; para uns, no caso da educação rural, a educação é um meio de fixar o homem no campo, para outros, é veículo de acesso à vida urbana; também, a educação escolar tem para alguns pesquisadores a função de reprodução e manutenção da situação vigente e da dominação e subordinação entre as classes sociais e para outros, tem uma função dinâmica e é um elemento vivo e atuante na sociedade e na sua evolução histórica.

A história é reduzida, a) ao momento da coleta dos dados, da observação, ao momento em que acontece ou se registra um evento; b) à cronologia do desenvolvimento de uma prática, um pensamento, uma teoria, ou ao registro de acontecimentos e fatos fundamentalmente inovadores; c) ao contexto ou referencial (histórico) que determina um fenômeno concreto; d) a uma fonte de conhecimentos ("ciência do presente"), explicando os fenômenos pelo seu passado, pelo seu percurso no tempo e por suas consequências ou resultados (pelo seu "telos").

A realidade é apresentada como o contexto histórico-social (segundo 58% das pesquisas funcionalistas), o mundo externo, as condições sociais e econômicas que circunstanciam um fato, fenômeno ou instituição; o contexto global que envolve múltiplas situações, a totalidade dos aspectos, o cenário da ação do atores, a situação concreta de uma atividade ou ação, o grupo de variáveis de contexto, o sistema social mais amplo, etc. A realidade também é tida como a concreticidade ou a especificidade delimitada e determinada historicamente e compreensível através de seu desenvolvimento; como o mundo social e cultural em construção e o lugar onde o homem está inserido. Também é entendida por outros pesquisadores, como a visão de mundo de uma época, visão que muda continuamente e que exige reformulações contínuas dos papéis dos indivíduos. Papéis que são definidos através de matrizes de comportamentos, de costumes, de normas, de idéias etc, e que são impostos na família, na escola e nos outros "lugares" das interações sociais (Amostra 8, p.22).

O grupo de pesquisas empiristas, positivistas, sistêmicas e funcionalistas analisadas anteriormente, e que formam a categoria mais numerosa e supostamente mais desenvolvida, contem, do ponto de vista epistemológico, fundamentos e especificações comuns, que pretendemos destacar no próximo capítulo dedicado à apresentação do processo de síntese. Esses fundamentos e essas especificações organizadas sob as categorias mais abrangentes (concepção de homem, de história e fundamentalmente de realidade) nos permitem elucidar melhor os diversos "interesses" que comandam o conhecimento, e a partir deles diferenciar com maior clareza as diversas abordagens.

1.2. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas.

O segundo grupo de pesquisas foi classificado na categoria de fenomenológicas-hermenêuticas. Na análise, essas pesquisas apresentaram as seguintes especificações: 80% não utilizam medidas estatísticas; os 20% restantes utilizam porcentagens, frequências e coeficientes de produto-momento.

A maioria (65%) utiliza técnicas bibliográficas e históricas, as restantes utilizam técnicas descritivas, pesquisa participante, análise de conteúdo e técnica de comentários de textos. A maioria das pesquisas são estudos teóricos, biográficos e históricos, outras são estudos de textos didáticos, documentos, leis e análises do discurso do professor e do comportamento verbal dos alunos.

O conceito de causalidade se manifesta prioritariamente como relação do objeto com o contexto e como relação do fenômeno com a essência, e esporadicamente como finalidade ou intencionalidade (causa final), como interação de variáveis (organicidade), ou como relação direta tipo variável independente-variável dependente.

A relação objeto-contexto se expressa na forma de totalidade maior que explica os fenômenos ou as ações; isto é, a causa do fenômeno tem seu fundamento na estrutura ampla (sócio-econômica e política, ambiente sócio-cultural etc) que o determina. O texto se explica pelo contexto. O significado de um fato está no conjunto ou contexto universal no qual se insere. A causa está na totalidade (concepção holística: universo de relações. (Amostra 75 p.58).

A relação fenômeno-essência se entende como relação da aparência ou manifestações cotidianas com o invariante implícito. A explicação de um fenômeno está no seu condicionante oculto e implícito

(relação semântica-sintaxe, discurso-estrutura essencial, sentido expresseo-sentido oculto, funções aparentes-intenções sociais e políticas, sentido comum aparente-sentido real).

A relação de intencionalidade se dá como relação fenômeno-significado. O sentido está na função, nas consequências, na finalidade. A causalidade também é entendida como inter-relação entre ações e reações que tendem a um equilíbrio em um tempo determinado.

Os critérios de cientificidade se fundamentam principalmente no próprio método fenomenológico-hermenêutico entendido este como:

- Reflexão criativa do autor a partir dos dados empíricos; momento dialógico entre a observação-reflexão do autor e a situação estudada.
- Lógica da interpretação: descobrir o significado, desvendar as mensagens ocultas (o essencial) no aparente.
- Método de análise que busca os fundamentos que venham a explicitar ou evidenciar as contradições existentes entre o que é oficialmente proclamado (documentos, declarações, leis) e o que a realidade concreta apresenta. Leitura a partir do contexto histórico.
- Método entendido também como recuperação do contexto.

Outro critério de cientificidade se fundamenta na confiança na teoria filosófica-hermenêutica-existencial, ou na autoridade de autores que com suas teorias permitem a explicação dos fatos estudados. Outros autores fundamentam o caráter científico de seus estudos na univocidade dos termos-chave do construto utilizado, entendido este, como "conceito deliberadamente criado para um propósito científico especial" (Amostra 12, p.19). A "escolha do aspecto univocidade baseia-se na preocupação de elucidar os sentidos do termo através de seu emprego, de vez que termos não elucidados não têm sentido do ponto de

vista científico" (Amostra 9, p.55). Outras pesquisas têm como critério de cientificidade a confiança no processo de interpretação a partir da vivência do autor. ("mundo vivido"). O fenômeno só se desvela quando unido pelo "ser aí".

Como decorrente desses critérios, a ciência para as pesquisas fenomenológicas-hermenêuticas, é entendida, em primeiro lugar, como:

- A compreensão dos sentidos, a compreensão da dimensão simbólica dos fatores componentes de um todo significativo e a captação dos diversos significados dos fenômenos através de uma estrutura cognitiva.
- Levantamento dos pontos significativos das experiências de valor, das vivências cotidianas, dos sentimentos dos aspectos cognitivos, visando à compreensão desses fenômenos em sua totalidade significativa (contexto mais amplo, visão de mundo etc). compreensão que se dá a níveis de discernimento e julgamento da realidade cada vez mais aprimorados. O fenômeno adquire significado quando referido a um contexto mais amplo de uma realidade historicamente situada. O texto se explica pelo contexto.

Em segundo lugar, a ciência é entendida como processo de desvendar mecanismos, pressupostos, implicações e significados ocultos como o expressam algumas afirmações:

- Descobrir o significado e as funções de um fato, examinar o significado das expressões usuais num campo determinado, desmascarar mecanismos dissimuladores, desvendar as temáticas condutoras, desvendar o sentido da vida, da história, da sociedade etc.
- Explicitar o "implícito" (políticas, interesses, ideologias, contradições) num fenômeno dado.

- Procurar os pressupostos de uma proposta (educacional), detectar os pressupostos teóricos que a fundamentam. Desvendar as implicações e propósitos de uma prática dada, conhecer sua filosofia implícita. Explicitar em que bases ideológicas, pressupostos básicos e a que realidade atinge uma determinação, decisão ou lei.

Em terceiro lugar, a ciência é entendida como busca do invariante nos fenômenos:

- Levantar as constantes no discurso (o modelo funcional do discurso).
- Procurar o constante entre diversos termos.
- Sistematizar metodologicamente uma experiência; focalizar, analisar, concretizar os problemas fundamentais dessa experiência.

A ciência também é tida como o ato de resgatar o verdadeiro sentido dos fenômenos aparentes; como uma interpretação a partir do contexto; "captação da essência através de um esforço intencionado e contínuo para decompor a visão global ainda sincrética em busca de razões obscuras que geraram a manifestação do fenômeno (Amostra 50, p.16); "partindo-se do fenômeno, analisando suas diferentes manifestações, procurando compreender o conjunto dinâmico dessas manifestações, atinge-se a essência da realidade mesma, essa realidade que é a unidade fenômeno- essência" (Amostra 50, p.45). Interpretar significa ir e vir do exterior ao interior ("via longa da interpretação").

A ciência também é entendida como a passagem do imediato, do senso comum e das representações fenomênicas à essência: "passagem da aparência à essência". Buscar a essência quer dizer, aclarar, fazer luz ou iluminar a questão de saber em que estado se encontra o ser (ontologia regional) com relação a sua possibilidade mais originária.

A procura da essência ontológica regional pressupõe um mundo - setor do real - e uma linguagem. Ontologias regionais constituem estruturas essenciais em cada ciência, ocupando um espaço ou um setor do real.

Os pressupostos gnosiológicos fazem referência à maneira como é concebida a relação sujeito-objeto. Nessa relação, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas dão prioridade ao sujeito que interpreta os fenômenos. O sujeito conduz o processo do conhecimento desde as representações da experiência fenomênica até a essência. O objeto se constrói a partir da experiência fenomênica, obtida através das representações, dos dados, dos depoimentos, dos discursos, dos textos etc., mas, o sujeito não fica na experiência fenomênica. Para superar o nível das aparências ele precisa da interpretação e da reflexão; só através delas consegue desvendar a ordem intrínseca dos fenômenos, o significado oculto dos fatos, os pressupostos das teorias, o núcleo temático dos discursos, ou as essências dos fenômenos.

Como categoria ontológica o conceito de homem, nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas têm maior espaço com relação às anteriores (analítico-positivistas), e suas referências ao conceito de homem são mais explícitas. Os concepções mais frequentes definem o homem como "ser-no-mundo", "ser-com-outros" e "ser-inacabado".

O homem -ser no mundo- significa que ele é relacionamento essencial, radical, universal com "sua terra", "ser em situação", dotado de consciência e liberdade que age no mundo com o mundo e sobre o mundo, é sujeito transformador de seu mundo, é um indivíduo em contínua interação com o meio sócio-cultural, é interioridade, consciência ou pólo de relação com o mundo exterior. Na sua relação fundamental com o mundo, o homem deve assumir-se a si mesmo e assumir também, sua situa-

ção; se auto-contrói e contrói o mundo, é transformador da realidade e se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo.

O homem é um ser de relações. O homem situado no mundo se encontra no mundo com os outros. Existe como "ser-aí" como experiência vivida, como situacionalidade e como "ser-com-outros".é intersubjetividade, pessoa com uma história de vida que participa de sua comunidade e de sua cultura, em interação constante com outras pessoas, essencialmente social que precisa desenvolver atitudes como a dialogicidade e a solidariedade que devem estar presentes na sua inter-relação com os outros seres humanos.

O homem também é concebido como encarnação do fenômeno humano com necessidade do outro, é também, inacabamento e "pura possibilidade" (Amostra 32), ser aberto à própria experiência de vir a ser plenamente ele mesmo no seu relacionamento com o mundo e os demais homens, capaz de autodirigir-se, dotado de perspectividade humana, "não é o que está aí até agora, mas o que está sendo no contínuo de seu presente vivente, na sua realidade processo" (Amostra 50, p. 75).

O homem é concebido também como possuidor e como carente, possuidor da fala para "pronunciar as coisas indo as coisas mesmas", para escutar o que elas têm a dizer (desvendando-as) e a partir daí pronunciá-las, denominá-las e dar-lhes significados (Amostra 47, p.6).

Com o poder da palavra o homem enche o mundo de significados. O homem é um ser carente, quase-coisa, limitado pela mesma condição de estar situado em condições sócio-econômicas, culturais e históricas e por ser objeto de controles sociais, normalizado pela lei e delimitado nos códigos do direito etc.

A educação tem um significado específico nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas. 10% dessas pesquisas concebem a educação com relação a sua mútua implicância com a sociedade, e como tal reflete os conflitos existentes nela. Conflitos como os surgidos quando o ensino é divorciado da realidade social ou serve de veículo para a cultura das classes dominantes, de aparelho ideológico do estado que assegura, entre outras coisas, a reprodução qualificada da força de trabalho e das relações de produção. A educação é um fenômeno que emerge de uma situação histórica determinada, situada no conjunto das relações existentes na sociedade. Numa sociedade dividida em classes sociais a educação pode ser entendida de diversas maneiras, segundo os interesses implícitos na sua prática. Pode ser entendida como ato de transmitir, invadir, entregar, doar, manipular, controlar ou como prática da liberdade, como experiência democrática contrária à massificação, como experiência dialógica e transição da consciência ingênua à consciência crítica, como ação que pretende uma mudança social ou como instrumento para aprender a dizer a palavra, construir uma cultura e desenvolver uma sociedade (Amostra 26).

Outro grupo de pesquisas entende a educação como vivência ou maneira de desfrutar o sentido da vida " Além de desvendar conteúdos programáticos, o aluno busca interpretar sua própria vida" (Amostra 71, p.93). Aqui a vida é vista como unidade dinâmica que integra o passado, o presente e os projetos ou como uma forma de "exteriorizar o interior e interiorizar o exterior, elevando os dois processos a uma harmoniosa síntese" (Amostra 63, p.278); também, é entendida como maneira de possibilitar o projeto humano, busca do ser na relação educador-educando, vivência rica em significados, projeto que possibi-

lita ao aluno na busca de seu ser, situar-se no mundo, ser livre e ser capaz de uma ação social transformadora; processo complexo e amplo que envolve inúmeras situações que se caracterizam no currículo: "processo de reflexão crítica da realidade, possibilitando ao sujeito uma consciência crítica para que ele possa exercer sua práxis pessoal nessa realidade, de modo a promover o homem para sua libertação" (Amostra 43, p.11).

Outro grupo de pesquisas entende a educação como a relação dialógica entre um "Eu" e um "Tu", uma relação entre pessoas, entre educador e educando, entre mestre e discípulo, sendo ao mesmo tempo relação de autoridade (distância) e amizade (intimidade). A pedagogia (entendida como uma forma de autoridade e de intimidade) é um processo inter-pessoal que ocorre entre professor e aluno, centrado no aluno para o qual o facilitador (professor) deve ter atitudes que permitam, através das relações inter-pessoais, o desenvolvimento do ser humano. A relação pedagógica passa pela formação da consciência crítica e do diálogo. Essa concepção se desdobra em outras que centralizam o ensino no aluno. Segundo essa concepção, o ensino centrado no aluno facilita as mudanças de conduta e a aprendizagem e possibilita a descoberta do significado da vida e a auto-realização do indivíduo.

A história é entendida principalmente como horizonte ou contexto determinado que explica as mudanças de um fenômeno e onde se podem desvendar seus atuais significados e sua situação presente; entende-se também como marco de referência e contexto de análise de um determinado período de tempo. A história está relacionada com as variações, as fases, os momentos ou épocas de um fenômeno (tema, teoria ou obra) cujo conhecimento permite encontrar o permanente, o invariante e

a univocidade . Nesta concepção o importante é a "sincronia", o momento específico e significativo de um processo, a situação temporal (situar na história, na variação) da estrutura. "O fenômeno transcende o espaço e o tempo" (Amostra 26). Aqui a história (diacronia), na maioria das vezes, é reduzida à cronologia do surgimento e do desenvolvimento de um fenômeno dado, a uma sequência temporal de registros, ao momento da aplicação de uma prova ou teste ou a uma lista cronológica de fatos que revelam e escondem facetas do fenômeno (Amostra 26).

A história também é entendida como registro de uma vivência, de uma experiência significativa individual simbolizada na consciência da pessoa ("cada homem é uma história", "a história é o passado humano") e da cronologia do comportamento que se explica pela "história" dos estímulos e os reforços (momentos significativos).

Alguns pesquisadores concebem a história como condição fundamental da práxis humana, entendida esta como totalidade dinâmica da existência do homem. "A práxis humana se verifica num contínuo movimento de integração entre passado e presente, incluindo sua perspectiva futura num estar sendo humano " (Amostra 50, p.75); a história é também uma manifestação de um plano oculto da marcha contínua que a natureza tem para o ideal, "progresso contínuo em direção ao ideal" (moralidade , segundo Kant) (Amostra 32, p.36).

A realidade nas pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é entendida como totalidade objetiva, como contexto e como universo de significados.

Como totalidade, a realidade é tida como objeto exterior do conhecimento humano, pólo oposto da consciência (interior) no processo do conhecimento. Esse todo refere-se ao conjunto de facetas ou aspec-

tos fundamentais , geralmente em contradição e em constante mudança, que formam a estrutura social historicamente situada e determinada pela divisão de classes sociais.

A realidade concebida como contexto refere-se à estrutura sócio-cultural que delimita o espaço de atuação das pessoas, serve como ponto de referência, determina seus atos e é termo de explicação da ação do sujeito numa relação em que o exterior (a realidade) também tem sentido e só quando ao serviço do interior (o sujeito). O mundo exterior é contexto existencial do sujeito. Em forma geral, a realidade é cenário de acontecimentos, contexto de explicação, de significados, de objetividade, de sentidos, horizonte global , espaço para o relacionamento interpessoal etc.

A realidade é universo de significados no sentido em que o mundo está cheio de objetos aos quais o homem dá significados. O mundo se manifesta, se oculta, é velado pelo discurso ideologizado e pela retórica e é descoberto pelo discurso verdadeiro e competente. O mundo é o horizonte da compreensão na medida em que o exterior objetivo é vivido pelo sujeito numa relação onde se dá a ligação fundamental objetivo-subjetivo, mundo-homem.

1.3. Abordagens crítico-dialéticas.

O terceiro grupo de pesquisas foi classificado na categoria de crítico-dialéticas (13% da amostra) e aparecem como modelo emergente na última fase (1981-1984), especialmente nas áreas da Metodologia do Ensino, Filosofia e História da Educação e Pesquisa Educacional. Em outras áreas de concentração (Administração Escolar e Supervisão) aparecem esporadicamente ou não se apresentam pesquisas com esse tipo de

abordagem (Psicologia da Educação, Supervisão e Currículo e Educação Especial).

As pesquisas crítico-dialéticas utilizam técnicas bibliográficas e históricas com estudos de textos, documentos, registros etc., priorizando a análise do discurso. Com menor frequência utilizam as estratégias da Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante (4) e esporadicamente técnicas estatísticas no tratamento dos dados (medidas de frequências e porcentagens).

A nível da análise epistemológica as pesquisas crítico-dialéticas apresentam alguns conceitos sobre a causalidade, os critérios de cientificidade e a ciência.

A causalidade pode ser entendida das seguintes maneiras:

1. Inter-relação entre o todo e as partes, entre o texto e o contexto, o fragmento e o conjunto, entre o fenômeno e a essência ou como a inter-relação entre dois fenômenos no qual um é a causa e outro a consequência e vice-versa.
2. A causa ou explicação dos fenômenos está em seus contextos. Os aspectos contextuais explicam o fenômeno. Por exemplo, a supervisão educativa se explica na sua relação com a educação e esta com relação à sociedade na qual se insere. Essas relações são ocultas e indiretas e se dão através de complexas mediações.
3. A causalidade refere-se também à sequência histórica de fatos. A explicação histórica se dá nos fatos passados. "Se a revolução emerge do que a precede, é nesse preceder que se deve buscar a única luz que pode iluminá-la" (Tocqueville, citado em Amostra 41, p.3).
4. Inter-relação derivada das condições específicas da luta de contrários e das contradições internas. A explicação de um fenômeno está nas

condições específicas da luta de contrários. Por exemplo, o pensamento liberal (fenômeno) tem explicação nas condições específicas da burguesia na sua luta, primeiro como classe emergente contra o antigo regime feudal e hoje, contra a novíssima política que emerge com o proletariado (Amostra 42, p.12)

A validade da prova científica se fundamenta na lógica interna do processo de análise e síntese, no referencial teórico que permite explicar a relação do todo com as partes e a recuperação da totalidade no processo da pesquisa, e no método dialético que aborda o fenômeno em suas contradições numa perspectiva histórica e dinâmica. Algumas pesquisas históricas fundamentam sua cientificidade no método do conhecimento da fase mais desenvolvida do fenômeno para explicar o momento menos desenvolvido considerando-os como dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento. "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco". Os autores advertem que este método pode levar à "armadilha do presentismo" que supõe que "no passado o vencedor de hoje já era vencedor e o vencido já era vencido", prevalecendo no registro e na análise histórica a memória do vencedor (Amostra 42, p.7).

A ciência é tida como: a) construção do conhecimento, construção de uma concepção de mundo sistematizada, coerente e consciente que guia práticas coerentes e conscientes; b) processo de compreensão da essência, desvendando nas manifestações fenomênicas, as contradições internas e as relações com os contextos sociais, econômicos e políticos, bem como os elementos de mediação. "Procurar a verdade oculta da coisa, a essência do fenômeno" (Amostra 79, p.27); "Identificar todos os fatores contextuais que explicam um fenômeno dado" (Amostra 81, p.141); "Compreender o fenômeno e atingir sua essência através da com-

preensão das leis que regem os fenômenos e das relações de determinação por eles estabelecidas... desvendar as relações de determinação" (Amostra 87, p.13); c) a ciência também é tida como o caminhar do empírico real ao concreto através do abstrato, elaborando e submetendo ao crivo das referências teóricas as experiências empíricas nas condições atuais e materiais (Amostra 40, p.18); elaborar, articular e organizar o concreto pensado a partir do concreto real mediante elementos abstratos, e entender os fenômenos como fases contraditórias de uma mesma realidade concreta que abrange as partes e suas relações com a totalidade do social (Amostra 39, p.237).

Os pressupostos gnosiológicos fazem referência à relação entre o sujeito e o objeto no processo do conhecimento. Essa relação se entende, nas pesquisas crítico-dialéticas, como uma construção que tem como ponto de partida o relato de experiências, documentos, discursos, textos, entrevistas, representações a respeito da ação e do fazer (experiências elaboradas) que se apresentam como expressões de uma totalidade complexa, obscura, problemática e caótica. Essa construção (do objeto) se realiza recuperando os nexos num duplo movimento, em direção aos contextos do todo social no qual se situam os fenômenos estudados e em direção aos pressupostos ou à estrutura interna ou matriz filosófica que fundamenta o discurso, o texto, a experiência elaborada, o documento ou a representação.

Os pressupostos ontológicos implícitos ou literalmente colocados nas pesquisas crítico-dialéticas dizem referência aos conceitos de homem, educação, história e realidade.

O homem é considerado pela maior parte do grupo de pesquisa crítico-dialéticas (60%) como um ser social, isto é, indivíduo inseri-

do no conjunto das relações sociais, com interioridade psicológica mas projetado para fora. "Dependendo das necessidades socio-econômicas de cada etapa histórica, solicita-se ao homem o desenvolvimento de suas potencialidades e determina-se o nível de aprendizagem e de sua especialização" (Amostra 15), e dependendo da formação social na qual se situa e da correlação de forças existentes, o homem se torna força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano, sujeito capaz de transformar a realidade, ator e criador da história etc. Embora histórica e socialmente determinado, "cidadão organizado sob a vontade coletiva" e fruto do processo histórico, é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se pelas ações políticas e libertar-se através da prática revolucionária. Outras pesquisas insistem na concepção de homem como agente ativo, capaz de participar, falar, criar, assumir seus projetos num contexto histórico-social. Considera-se também como ser transformador da natureza através do trabalho, criador e construtor do ambiente social no qual ele mesmo vive (Amostra 89). O homem não só é objeto determinado pela situação sócio-econômica, produto de sua própria existência e das condições históricas senão que também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade.

Decorrente da noção de homem, as pesquisas apresentam uma determinada visão de educação.

A educação é tida, em primeiro lugar, como adaptação do homem a seu meio social. Dada a sua dependência do processo de produção, a educação em cada momento histórico tem sido um dos instrumentos através do qual a classe dominante assegura sua dominação (Amostra 89, P.98). Assim, a educação, como produto social que pertence a uma forma específica de sociedade, é determinada por ela. Na sociedade capita-

lista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade (Amostra 84) e, muitas vezes, a educação, é reduzida institucionalmente a desempenhar o "papel ideológico" de justificar e diferenciar as classes sociais através da cultura livresca e do saber escolarizado. Nesse sentido, a escola é lugar da reprodução da cultura dominante e da sociedade dividida em classes, "espaço para o exercício hegemônico da burguesia, mecanismo que garante a introjeção das regras de estabilidade social" (Amostra 43, p.148), e "instrumento do aparelho estatal para atingir objetivos de instância política, mas determinados pela instância econômica do todo societário" (Amostra 38, p. 7). A escola, nesse sentido, é parte inseparável da totalidade social em contradição, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade.

É por isso que a educação também é tida como uma forma de luta política. No conjunto de toda sociedade existe uma relação pedagógica ou relação de hegemonia no sentido da "relação orgânica entre povo e intelectuais, entre dirigentes e dirigidos, visando à formação de um novo bloco histórico, de uma sociedade democrática" (Amostra 36, p. 120); em outro sentido, a própria luta política é tida como fato pedagógico. Segundo essa visão, há na própria escola e na sociedade uma relação educativa entre seus atores. O que é educativo está na própria compreensão da marcha da história e da luta entre as classes sociais. Para isso, é preciso captar as classes enquanto homens em ação em seu "vir a ser cotidiano". "Na luta está implícito o processo educativo...e a ação política deve ser entendida como força educativa" (Amostra 41, p.6).

A educação também tem uma dimensão política no sentido da tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância do trabalho educativo como "prática da liberdade" e como uma forma de mudar o processo burocratizado, ideologizado e atrelado ao desenvolvimento econômico capitalista. Os educadores politizados, por exemplo, podem tornar participativo esse processo, transformando as relações sociais inter-aula e abrindo o leque de opções às crianças, através de diversas experiências, em vez de reprimi-las com imposições unilaterais como acontece nas escolas autoritárias. (Amostra 50).

O conceito de história nas pesquisas crítico-dialéticas refere-se prioritariamente ao movimento da sociedade como um todo, movimento de base econômica que gera a luta de classes e envolve elementos orgânicos e conjunturais (bloco histórico) e contém contradições que, superadas, geram um novo bloco histórico. A reconstrução desses movimentos permite explicar o desenvolvimento das forças produtivas e das formações sociais. O movimento da história é a história dos movimentos. A luta de classes configurada na criação da história pelo homem continua historicamente pelo processo educativo. Nesse sentido Kant diz: "A história só é possível quando o homem não começa de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho com os resultados obtidos pelas gerações precedentes" (Amostra 41, p.8).

Outras pesquisas dão à história um caráter instrumental no conhecimento das variações, dos momentos e das articulações dos fenômenos, permitindo recuperar seu surgimento e sua evolução.

A realidade, nas pesquisas crítico-dialéticas, é entendida como totalidade, concreticidade e visão de mundo.

O maior número dessas pesquisas concebe a realidade como um todo complexo, dinâmico e contraditório; referido à sociedade, esse todo se dá estruturado num modo de produção em movimento devido à correlação de forças existentes que podem mudar e ser mudadas pela ação transformadora dos homens (Amostra 40, p.141). Essa totalidade também é entendida como contexto amplo e complexo em que vive o homem, como "espaço cultural" construído e elaborado pelo homem e como o "todo societário que constitui um bloco histórico, entendido este, como a real situação sócio-política, econômica e cultural (Amostra 36).

Para outros autores a realidade é concreticidade objetiva dos fatos, condições concretas de vida de determinado grupo humano, circunstâncias reais, sociais, econômicas e culturais em que vive o grupo humano ou a comunidade objeto do estudo.

Para um terceiro grupo de autores, a realidade refere-se à concepção unitária, coerente e organizada do mundo que o homem constrói na sua relação com a natureza e com os outros homens. Essa percepção de totalidade varia segundo as funções sociais de cada sujeito, é historicamente determinada e se processa geralmente de forma ideologizada.

2. Áreas de concentração.

A segunda parte da análise foi organizada por áreas de concentração, aproveitando a vantagem técnica de agrupar elementos comuns tais como temáticas estudadas, fenômenos abordados, principais teorias e conceitos desenvolvidos, críticas a outras teorias, abordagens ou propostas, autores e clássicos preferidos etc.

A organização desses elementos nos leva à caracterização da pesquisa desenvolvida em cada área de concentração, o que nos permite traçar o perfil epistemológico de cada uma delas. Essas áreas de concentração são definidas a partir do setor do conhecimento aplicado ao estudo da problemática educativa ou aos campos específicos das diversas áreas das ciências da educação. Esses setores ou campos específicos são: Filosofia e História, Psicologia, Administração, Supervisão, Currículo, Pesquisa e Educação Especial. Embora, nas pesquisas analisadas, essa delimitação por áreas esteja apenas relacionada ao registro da matrícula do aluno e não especificamente ao campo de sua pesquisa ou aos princípios e métodos de um ou outro campo do conhecimento, nós consideramos as áreas de concentração nas quais os autores são registrados.

2.1. Filosofia e História da Educação.

A maior parte das pesquisas foi produzida na área da Filosofia e História da Educação (30.9%). Essa área apresenta, a partir das abordagens metodológicas, o seguinte perfil epistemológico: 28% dessas pesquisas foram consideradas positivistas-funcionalistas, que embora tratando de temas dentro dos parâmetros da pesquisa empírica e sem uma clara definição de seu caráter histórico-filosófico, foram produzidas dentro dessa área de concentração; 50% foram consideradas fenomenológico-hermenêuticas caracterizando-se por um tratamento especificamente filosófico ou interpretativo de textos, documentos, leis etc., relativos a teorias ou diretrizes educacionais. Um terceiro grupo de pesquisas foi classificado como crítico-dialéticas (22%) e estudam, com marcado interesse crítico, aspectos teóricos sobre o significado da educação na atual sociedade capitalista.

Os temas tratados, nessa área de concentração, referem-se a teorias e conceitos sobre a educação segundo a experiência, vida e escritos de alguns autores, referem-se também, à comunicação docente, à relação professor-aluno, à formação do professor e a alguns aspectos técnicos específicos como a tecnologia educativa, a avaliação acadêmica, a orientação escolar, a supervisão do ensino e o ensino da ciência e da leitura.

As teorias desenvolvidas pelas pesquisas desta área de concentração fazem referência, prioritariamente, às tendências educativas, entre as quais temos o liberalismo, o reprodutivismo, o escolanovismo, o romanticismo, a educação compensatória, o neotomismo, o funcionalismo, o naturalismo, a fenomenologia, o positivismo, o materialismo histórico, a teoria da dependência e a educação autogestionada. Um grupo menor desenvolve temas referidos às teorias da dialogicidade, da relação docente, das relações entre educação e sociedade e da ideologia da escola capitalista. De igual maneira, essas pesquisas, assim como desenvolvem conceitos sobre algumas tendências filosóficas, não poupam críticas, mais ou menos sistemáticas, contra posturas contrárias ou simplesmente divergentes. Essas críticas se direcionam principalmente contra o tecnicismo e o racionalismo, embutidos nos modelos pedagógicos importados, o ecletismo, tido como "a maior cilada para o filósofo", o estruturalismo que privilegia o estatismo do texto dissociado do contexto e do autor, o liberalismo, como teoria da sociedade capitalista, o comportamentalismo, o experimentalismo e o historicismo, como vieses da pesquisa em educação, o saber livresco, o instrucionismo e os formalismos imperantes na escola atual; também denunciam as defasagens entre as necessidades educacionais e a atual estrutura

educativa, a escola como mecanismo de controle social e modelador ideológico e a passividade das relações pedagógicas que leva à domesticação do homem. As pesquisas mais críticas discutem os "ismos" imperantes no tratamento dos problemas filosóficos e históricos da educação. Os "ismos" mais criticados são: o idealismo, o funcionalismo, o pragmatismo, o sistemismo e o historicismo e algumas teorias específicas como a teoria da reprodução e a defesa de alguns postulados como o da neutralidade axiológica da ciência, o determinismo econômico e a ideologização da ciência.

Com relação aos autores mais citados, as pesquisas funcionalistas e fenomenológicas não se diferenciam muito; geralmente centralizam suas referências bibliográficas nos seguintes pensadores que colocamos aqui por ordem de maior a menor frequência (5): Gurdorf J., Ricoeur P., Kosik K., Saviani D., Merleau-Ponty M., Freire P., Froebel, Buber M., Dewey J., Mounier E., Mannheim K., Bloom B., Freitag B., Furter P., Gadotti M., Berger M., Fernandes F., Chauí M.H., Rogers K., Maritan J., Althusser L.,. Por outro lado, as pesquisas dialéticas citam a Marx C., Gramsci A., Kosik K., Freire P., Prado C.J., Freitag B., Saviani D., Bourdieu e Passeron, Manacorda M., Snyders G. e Ponce A.

No traço do perfil epistemológico da área de Filosofia e História, as abordagens se diferenciam mais que na referência a determinados autores, nas propostas ou no interesse explícito nos textos das pesquisas. As pesquisas positivistas e funcionalistas têm como propostas dependendo da temática tratada, a aplicação ou implementação prática de uma determinada teoria, novas pesquisas sobre o assunto tratado, enquanto as pesquisas fenomenológicas têm como objetivo denunciar

a ideologia implícita nos textos e discursos e propõe com relação à pesquisa, a leitura atenta do real, a recuperação do verdadeiro sentido deste e, no campo das mudanças educativas, propõe novos conceitos como a autogestão, um novo tipo de escola, novos encaminhamentos e relacionamentos na organização escolar, incluindo a pedagogia do diálogo. O sentido dessas propostas é certamente inovador. As pesquisas com orientação dialética propõem, como uma das finalidades da pesquisa, a leitura e reflexão crítica do real, orientação das novas práticas educacionais no sentido dos interesses e necessidades das camadas populares e uma nova leitura pedagógica e crítica da história.

2.2. Psicologia da Educação.

Essa área representa 29.5% da produção total e foi organizada na PUCSP (1969) e na UNICAMP (1976) e segundo as abordagens metodológicas que utilizam apresentam o seguinte perfil: empiristas 14%, positivistas 21%, funcionalistas 29% e fenomenológicas 36%. As três primeiras abordagens, segundo foi colocado na primeira parte deste capítulo, apresentam semelhanças no tratamento e na análise dos dados e uma marcada diferença com relação à quarta abordagem. Essa disputa entre as pesquisas experimentalistas com predominância nas análises quantitativas e a tendência da psicologia fenomenológica aparece colocada com frequência nos textos destas últimas. Essa colocação define as primeiras como "pesquisa tradicional" e a fenomenológica e, às vezes, chamada de psicologia existencial, como "pesquisa alternativa". Na análise dos elementos relacionados aos fenômenos, temas tratados, teorias desenvolvidas, autores nos quais se fundamentam, o tipo de críticas e propostas apresentadas se percebem as diferenças cada vez melhor

definidas entre os dois grupos de tendências encontradas nessa área de concentração.

Com relação aos temas e fenômenos estudados, as pesquisas dessa área tratam sobre a motivação na formação dos professores, o papel do professor, o perfil sócio-econômico do aluno, a relação entre desempenho acadêmico e estados de nutrição do aluno, dificuldades na aprendizagem, criatividade nas crianças, educação sexual e estereótipos socializadores, autopercepção das funções dos diretores de escola etc. As pesquisas de orientação fenomenológica estudam a relação pedagógica médico-paciente, o desenvolvimento intelectual das crianças, o comportamento verbal do professor e as diversas concepções do conhecimento nas teorias psicológicas, dando destaque à aprendizagem significativa.

As teorias desenvolvidas ou aplicadas para explicar os dados coletados ou as revisões bibliográficas que situam as pesquisas e que marcaram o primeiro grupo são: a teoria dos papéis sociais, da socialização, da adaptação social, desenvolvimento psicológico e aquisição da linguagem na criança, atraso escolar e marginalidade cultural, escolha vocacional e tomada de decisões, desempenho profissional e objetivos educacionais. O segundo grupo, o fenomenológico, dá maior ênfase ao aprofundamento teórico e desenvolve conceitos sobre as relações pedagógicas não diretivas e as terapias centradas no cliente (Rogers), a Teoria da Gestalt, a fenomenologia da existência, a análise de facetas ("Facet Analysis") e a metodologia estruturalista e fenomenológica.

Com relação às críticas a outras teorias ou propostas, 20% do primeiro grupo não apresentam discussões explícitas sobre os temas abordados; nas outras, as críticas referem-se mais a questões técnicas

que a questões teóricas, por exemplo, critica-se a inadequação de alguns instrumentos de medição psicológica, os métodos coercitivos da avaliação escolar, a escola que informa e não forma, que ensina mas não educa, a pouca utilidade dos instrumentos e das categorias da avaliação; denunciam o burocratismo que limita as funções do diretor de escola e anula suas funções pedagógicas, o ritualismo e o miticismo nas representações do indivíduo, especialmente em assuntos relativos à sexualidade e a escassez de recursos para a pesquisa psicológica mais sofisticada.

O segundo grupo, o fenomenológico, aponta suas críticas a outras tendências como ao reducionismo do psicologismo, experimentalismo, behaviorismo, organicismo e determinismo. Criticam também, o tratamento mecânico do processo do conhecimento que leva ao treinamento cognitivo, à fragmentação do saber humano, desprezando a riqueza das experiências de vida; o burocratismo institucional que leva o professor a representar constantemente um papel mais do que a se expressar como pessoa. Outras pesquisas denunciam a pesquisa tradicional empirista e positivista que segue modelos mecânicos e privilegia os aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Os autores mais citados tanto nas pesquisas empiristas, positivistas como funcionalistas são: Bloom B., Kerlinger F., Rogers C., Goldberg M.A., Poppovic A.M., Piaget J., Mello G., Patto M.H., Skinner B.F., Kurt L., Tyler L., Gouveia A., Mannheim K. e Weber M.

As pesquisas fenomenológicas citam mais teóricos da educação e da filosofia que autores específicos da área da psicologia. Esses autores são: Merleau-Ponty, Heidegger M., Ricoeur P., Martins J., Rogers C., Freire P., Gursdorf J., Kosik K., Buber M., Mounier E.

As propostas do primeiro grupo são de caráter funcional ou técnico, tais como, realizar mais pesquisas sobre o assunto tratado, treinar professores para uma melhor implementação das propostas de reestruturação da escola; democratizar a escola (para isso precisa-se de mais verbas e contratação de mais professores); modernizar a escola reformulando o currículo, valorizando os professores e os funcionários e reajustando seus papéis e funções. Para a pesquisa em educação propõem trabalhar com categorias mais abrangentes e instrumentos mais sofisticados na análise dos dados.

O segundo grupo propõe a recuperação da relação pedagógica (professor-aluno, médico-paciente) integrando valores ontológicos, superando a simples relação técnica, melhorando o processo de aprendizagem, valorizando a originalidade e a criatividade dos alunos (para isso precisa-se mudar instrumentos, normas, mas fundamentalmente, as atitudes e a visão do professor). Outras pesquisas propõem, para melhorar o nível intelectual das escolas, criar um clima facilitador para as mudanças (para isso, o professor deve desenvolver as atitudes básicas de facilitador do processo de aprendizagem e gerar novas propostas que revelem novos horizontes de significações).

2.3. Didática e Metodologia do Ensino.

Essa área de concentração representa 13.8% da produção estudada sendo que as pesquisas, segundo as abordagens metodológicas utilizadas, apresentam o seguinte perfil epistemológico: 73% são positivistas-funcionalistas (60% positivistas e 13% funcionalistas), 7% são de tendência fenomenológico-hermenêutica e 20% crítico-dialética, polarizando-se a distribuição entre as primeiras e as últimas.

Os temas tratados ou fenômenos estudados referem-se à produção científica, à educação e à política da saúde, ao livro e ao laboratório didáticos, à aptidão para as línguas, ao ensino da literatura, da leitura, da arte, da filosofia e da enfermagem e ao planejamento do ensino.

As principais teorias, aplicadas ou desenvolvidas nessa área, se referem à teoria do capitalismo dependente que explica os atuais programas e políticas da saúde, a algumas revisões bibliográficas sobre métodos de ensino, noções de projeto, plano, programa e a alguns conceitos epistemológicos como fato, princípio, lei, ciência, método científico etc. As teorias sobre a práxis, socialismo e cultura, pesquisa participante e avaliação iluminativa, são desenvolvidas pelas pesquisas crítico-dialéticas.

De igual maneira, as críticas com relação a outras teorias ou propostas se explicam melhor a partir de cada abordagem. As abordagens dialéticas criticam os Acordos MEC-USAID como ideológicos, considerando-os instrumentos dos interesses do capitalismo internacional; questionam a visão estática dos modelos positivistas, funcionalistas e estruturalistas que, segundo seu entendimento, conduzem ao reducionismo e a uma visão recortada do real, ou explicam apenas parcialmente a realidade; denunciam a escola como reprodutora da estrutura social em seu papel de homogenizar condutas e idéias. Nas pesquisas positivistas-funcionalistas o teor das críticas é diferente. Denunciam a adaptação parcial de novidades curriculares, a cópia de modelos profissionais da administração empresarial capitalista na administração escolar, a educação que pretende a reprodução da cultura livresca e elitista, a incoerência entre fins, propostas e a metodologia aplicada.

Algumas pesquisas desse grupo negam explicitamente qualquer crítica uma vez que entendem que o objetivo da pesquisa científica não é a crítica mas a descrição e explicação dos fatos reais, sem deformações valorativas.

Os autores e clássicos mais citados e nos quais as pesquisas têm suas fontes teóricas são: Cunha L.A., Piaget J., Eco H., Cândido A., Freitag B., Freire P., Gramsci A., Lemos C., Saviani D., Pignatari D., Castro M.A., Lajolo M., Dewey J., Bastide R., Nagel E., Popper K., Verón E., Gursdorf J., Saussure, Marx K. e Engels F.

Dependendo da abordagem utilizada, as pesquisas também se diferenciam pelos interesses e propostas apresentados. As pesquisas positivistas-funcionalistas têm interesse cognitivo sobre a clientela das instituições de ensino, sobre as políticas da saúde, sobre a auto-percepção que o professor tem de sua atuação, propõem conhecer melhor as populações para modificar as atuais políticas sociais, formuladas a descompasso das necessidades das maiorias. As pesquisas com essas abordagens, quase sempre, concluem sugerindo novos estudos sobre os temas abordados. As pesquisas de cunho dialético expressam um interesse transformador, propondo uma mudança radical nos conteúdos e métodos de ensino sob uma nova filosofia que afirme a autonomia e o poder das classes dominadas, mudando as relações sociais entre alunos e professores, passando das relações técnicas e das formas de repressão e inibição ao desenvolvimento de atitudes de coparticipação e parceria (Amostra 81, p. 143); especificamente, com relação ao ensino da arte, esse interesse se manifesta na proposta de passar da concepção técnico-mecanicista à concepção que entende a arte como processo de criação e como caminho para o desenvolvimento de uma linguagem expressiva (Amostra 79).

2.4. Administração e Supervisão Escolar.

A produção dessa área de concentração representa 10.4% das pesquisas analisadas e seu perfil epistemológico tem semelhança com a anterior área de concentração; 70% têm caráter positivista-funcionalista, 10% fenomenológico-hermenêutico e 20% crítico-dialético, polarizando-se nas tendências propriamente funcionalistas (50%) e dialéticas.

Os temas tratados referem-se aos fatores que atuam na escolha de métodos e técnicas de ensino, às últimas reformas educativas, à formação dos professores, à reprovação escolar e à repetência, à avaliação do professor, à extensão universitária, à burocracia nas instituições educativas, à direção das escolas de 2º grau e às características da escola capitalista. De igual maneira as críticas são dirigidas ao descompasso entre teoria e prática, à desarticulação entre a formação do professor e sua prática docente, à prática realizada longe do ideário e dos objetivos propostos; critica-se também, o tecnicismo, o taylorismo e o legalismo imperantes na administração educacional e, particularmente as pesquisas dialéticas, denunciam a pretendida neutralidade das atividades de extensão das universidades que pressupõe uma visão homogênea e não conflitiva da sociedade, criticam o transplante de modelos da administração empresarial às escolas, as teorias do capital humano e o pedagogismo.

Os autores mais citados nas pesquisas positivistas-funcionalistas são: Weber M., Cunha L.A., Motta F.P., Huberman M.A., Taylor F., Mannheim K., Durkheim E. e Lindaker A., e nas pesquisas crítico-dialéticas, Marx K., Freire P., Tragtenberg M., Romanelli O. e Wefort F.

As propostas do primeiro grupo referem-se ao ajuste da prática à teoria, ao aprimoramento da ação docente mediante uma melhor formação do professor, à recuperação da harmonia e do equilíbrio das organizações para assegurar o máximo de produtividade, à ampliação dos estudos e pesquisas sobre os temas abordados. As propostas do segundo grupo referem-se à autogestão e autonomia da escola e ao desenvolvimento de uma ciência (a Economia Política) que leve em conta as necessidades e condições de vida do trabalhador brasileiro.

2.5. Supervisão e Currículo.

Essa área de concentração produziu 6.8% das pesquisas estudadas e apresenta um perfil epistemológico polarizado entre as tendências funcionalistas (71%) e fenomenológicas (29%) que se concentram no estudo da avaliação escolar, dos modelos pedagógicos, dos currículos, da relação professor-aluno, do planejamento do ensino e da educação especial pré-escolar, e desenvolvem teorias sobre técnicas e modelos de avaliação e desempenho, comportamento respondente e operante, interação em sala de aula, desenvolvimento visual nas crianças, relação escola-comunidade, e escola e trabalho. As críticas estão dirigidas à desatualização dos professores com relação à evolução técnico-científica da educação, à escola atual por seu caráter artificial e gerador de insatisfações (Amostra 48, p.17), inadequação dos instrumentos de avaliação; particularmente as pesquisas fenomenológicas criticam a educação programada e o ensino individualizado de Skinner e a pretendida "exatidão" dos métodos positivistas, que, de fato, não são mais rigorosos que os métodos histórico-filosóficos.

Os autores e clássicos mais citados nas pesquisas funcionalistas são: Huberman A.M., Furter P., Bell R.G. Best J.W., Kerlinger J.F. e Mello G., e nas fenomenológicas, Freire P., Roger C., Heidegger M., Ricoeur P., Foucault M. e Fromm E.

As propostas referem-se à implantação e viabilização da educação especial, à reestruturação interna da organização escolar e ao treinamento dos professores para ampliar as experiências inovadoras em educação. Para as pesquisas fenomenológicas as propostas tem a ver com a análise crítica das atuais propostas, crítica que necessariamente deve gerar novas propostas, e dizem respeito a um novo arranjo estrutural do currículo a partir da visão do homem total.

2.5. Pesquisa Educacional.

É uma área de concentração que representa 5,6% da produção total da pesquisa estudada. Este grupo de pesquisas, embora apresente um perfil epistemológico diferenciado (60% positivista, 20% fenomenológico e 20% dialético) tem em comum uma certa identidade nos tópicos teóricos tratados e no grupo de autores tidos como fonte de seu referencial. Explica-se esse fato por ser uma área de concentração exclusiva da UFSCar e ter uma estrutura curricular com disciplinas obrigatórias com fontes bibliográficas bem delimitadas. A educação e o trabalho, a relação escola e processo produtivo, a escolha profissional, a autopercepção do professor sobre sua ação e a formação cultural do estudante universitário são os temas e fenômenos estudados. Os principais conceitos teóricos desenvolvidos são: a reprodução das sociedades de classe, a violência simbólica e a ideologia dominante, o modo de produção capitalista e a divisão do trabalho. As críticas se dirigem

à escola capitalista que pretende uma formação técnica restrita , prepara para a atividade social independente das relações de dominação existentes na sociedade; critica-se também a pseudo-concreticidade dos estudos que não ultrapassam o fenomênico, o reducionismo da ideologia liberal implícita na teoria do capital humano que pretende converter tudo em "capital". Os autores nos quais se fundamentam teoricamente , independente do tipo de abordagem utilizado são : Marx K., Gramsci A., Establiet R.C., Bourdieu-Passeron, Cunha L.A., Kosik K., Foucault M., Saviani D., Braverman H., Ianni O. e Ponce A.

As propostas das pesquisas positivistas desse grupo visam a implantação ou ampliação de modelos teóricos ou de experiências previamente testadas, a reprodução renovada de melhores condições de vida e de ensino; as pesquisas fenomenológicas propõem a formação da consciência política passando da resistência espontânea à ação política (proposta mais apropriada de uma abordagem dialética do que fenomenológica), e as pesquisas dialéticas propõem desvendar as distorções da ideologia e a análise das relações dos fenômenos com o todo social (coincidentemente essas são propostas aparentemente mais apropriadas a uma abordagem fenomenológica do que dialética).

2.7. Educação Especial.

é uma área de concentração recente e representa 3% da produção analisada. Seu perfil epistemológico é fundamentalmente positivista-funcionalista; os temas específicos dessa área são: a organização da educação especial, avaliação de habilidades nas crianças e a problemática do deficiente mental; desenvolvimento de conceitos sobre a avaliação psicológica, o fracasso escolar, a repetência e a evasão.

Suas críticas atacam a falta de recursos humanos qualificados para essa área especializada, a deficiência dos testes padronizados classificatórios, a discrepância entre os programas educativos e a aprendizagem efetiva e as distorções nas concepções educacionais e profissionais na formação das chamadas "classes especiais". Os autores mais citados e que apresentam fundamentos teóricos para as pesquisas são: Anastasi A., Dolla, Bijau e Grimm, Poppovic A.M., Gatti B. e Cunha L.A. As propostas que geralmente expressam um interesse técnico sugerem a implementação de procedimentos "mais científicos" no encaminhamento e tratamento dos alunos especiais e apresentam novos roteiros de avaliação de habilidades de auto-cuidados nas crianças deficientes.

Com a apresentação detalhada das diversas abordagens existentes nas pesquisas estudadas e de algumas das características da produção das várias áreas de concentração que permitem traçar o perfil epistemológico das mesmas, acreditamos ter colocado os principais resultados do processo de análise proposto. Resta-nos, para completar este estudo, recuperar os elementos comuns, relacioná-los entre si dentro do processo de desenvolvimento da produção estudada, apresentando os resultados do processo necessário à compreensão da dispersão anterior, o processo de síntese, que busca recuperar a totalidade difusa e dividida pela separação das partes que constituem essa totalidade. Essa síntese se realiza à maneira de uma volta ao concreto, concreto que se explica pela sua dinâmica e sua evolução histórica, é por isso que como complemento necessário e como parte fundamental do processo de análise apresentamos no próximo capítulo os resultados do processo de síntese que pretende recuperar num todo concreto-histórico, a totalidade dividida na fase anterior. Esse concreto-histórico

será construído através do movimento que vai das partes ao todo e da inclusão de elementos históricos que explicam a formação e desenvolvimento das características e das tendências da pesquisa em educação nas condições específicas das universidades paulistas.

NOTAS

- 1) A existência de diversas e divergentes abordagens metodológicas levou os autores especializados a tentar diversas classificações: Torres C. (A Prática Pedagógica de Paulo Freire, São Paulo: Loyola, 1979) constata quatro paradigmas ou lógicas do saber: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva; Burns R. (Educación para el desarrollo y educación para la paz, in Perspectivas, UNESCO, Paris, 1981, (2), 138-180) distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico; Goergen P. (Pesquisa em Educação, Sua Função Crítica, in Educação e Sociedade, São Paulo, 1981, (9), 65-96) indica três métodos na pesquisa educativa: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico; Demo P. (Metodologia científica em Ciências Sociais, São Paulo: Atlas, 1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemismo, estruturalismo e dialética.
- 2) Tradicionalmente o método tem sido abordado pela filosofia como um capítulo da lógica chamado metodologia; nessa tradição a lógica tem tratado das formas e regras gerais do pensamento e a metodologia das formas particulares (Lalande, 1967), mas para Piaget essa classificação está ultrapassada e considera a questão dos métodos dentro do âmbito da epistemologia.
- 3) Essas expressões não textuais foram organizadas como sínteses de vários conceitos tomados das pesquisas analisadas em cada grupo.
- 4) Thiollent (1986), considera a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Participante como estratégias da pesquisa e não como técnicas ou métodos.
- 5) Sempre que nas próximas páginas apresentemos essas listas de autores o faremos com o critério da maior à menor frequência com que eles são citados. O fato de um autor ser o mais citado pelas pesquisas com determinada orientação, não indica que esse autor se identifique com essa orientação. Alguns autores nacionais, especialmente historiadores são frequentemente citados nas diversas abordagens e áreas como referências obrigatórias à contextualização histórica dos temas estudados.

CAPÍTULO IV

A VOLTA AO TODO: Recuperando o Concreto Histórico.

Entre o contexto real e o contexto teórico que a dialética materialista distingue no conceito de totalidade se realizam, fundamentalmente, processos lógicos de análise e de abstração. Depois de partir do contexto real (capítulo II) e da apresentação dos resultados dos processos lógicos de análise e de abstração (capítulo anterior), voltamos ao todo, recuperando, à maneira de síntese, a totalidade concreta histórica. É uma volta ao todo concreto não apenas percebido (no contexto real) mas analisado e compreendido (no contexto teórico). Entre a análise e a síntese existe uma relação orgânica, pois uma não existe sem a outra. A síntese incorpora a análise como um momento fundamental, ao mesmo tempo, a análise só é possível a partir de uma primeira síntese e direcionada para uma nova generalização. A nova síntese ou generalização se constrói com a recuperação do concreto histórico.

A síntese é uma generalização de determinações, de fatos e de elementos. Entre eles e a generalização existe uma dependência recíproca, uma compenetração lógica, uma conexão interna que os integra, articula e hierarquiza em diversos níveis.

Falar da síntese ou da análise, do concreto e do abstrato, do lógico e do histórico separadamente não tem sentido pela sua mútua implicância e elucidação. É por isso que o fato de dedicar, neste estudo, um capítulo para a análise, o abstrato e o lógico, e outro, para a síntese, o concreto e o histórico só tem sentido metodológico de apre-

sentação didática, ou de exposição formal (método de exposição) dos resultados de um processo de pesquisa (método de investigação).

Na apresentação dos resultados destacamos no capítulo anterior os processos de análise dentro de algumas categorias lógico-abstractas, e neste ressaltamos os elementos comuns e as generalizações recuperando seus condicionantes históricos a um nível de conteúdos mais ricos e complexos onde o significado das categorias e das noções tem um maior grau de compreensão. Isso não exclui que, no primeiro momento, se dêem processos de síntese e no segundo processos de análise; a questão está no fato de priorizar um ou outro processo, dependendo do momento predominante nas várias fases da exposição.

Neste capítulo apresentamos os resultados que explicitam: 1) as generalizações, e os elementos comuns encontrados no confronto das diversas abordagens; 2) as informações sobre as condições históricas que permitiram seu surgimento e seu desenvolvimento, dentro de uma visão de conjunto que toma as pesquisas, objeto de nosso estudo, como um todo dinâmico e histórico.

1. Agrupando os resultados da análise epistemológica e levando em conta seus elementos lógicos conseguimos identificar os principais tópicos comuns às pesquisas previamente classificadas como empiristas, positivistas, sistêmicas e funcionalistas e elucidar suas diferenças marcantes com relação aos outros tipos de pesquisa (fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas). Tópicos comuns que permitem confirmar a classificação prévia tida como hipótese de trabalho e definir melhor as características de cada grupo de abordagens e sua trajetória dentro da época estudada. (1).

O primeiro grupo de pesquisas que correspondem a 66% da produção dos Cursos de Pós-Graduação, apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas com uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os dados são coletados através de testes padronizados e questionários fechados e codificados em categorias numéricas que permitem a descrição dos sujeitos através de um perfil, um esquema cartesiano, um gráfico, uma tabela de correlação etc. Também aparecem algumas técnicas descritivas que utilizam categorias nominais com definição operacional estrita dos termos utilizados e passíveis de codificação numérica, e algumas técnicas de análise de conteúdos, especialmente em pesquisas que operam com textos e documentos. Por outro lado, as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas utilizam técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso, e as pesquisas crítico-dialéticas, além das anteriores, utilizam a "pesquisa-ação" e a "pesquisa participante".

Com relação ao nível teórico, os três grupos de abordagens não apresentam diferenças marcantes. Entretanto, podemos constatar que o primeiro grupo, além de privilegiar autores clássicos do positivismo e da ciência analítica, também utiliza citações dos autores mais conhecidos na área das ciências da educação em geral independente de suas concepções epistemológicas. O tratamento dos temas obedecem à definição de variáveis, sejam estas independentes, dependentes, de contexto, de entrada, de processo, de controle, de saída, ou definidas como facetas, funções ou papéis. A fundamentação teórica, segundo as indicações propostas nos manuais de pesquisa citados nas bibliografias

(2), na maioria das vezes, aparece na forma de revisões bibliográficas sobre o tema tratado, de apresentação sucinta dos resultados de outras pesquisas na área, ou como elementos que ajudam a formular os "construtos" utilizados na definição operacional do termos e na especificação das variáveis manipuladas nas situações experimentais.

A preocupação por uma argumentação mais sólida sobre o tema ou por uma discussão mais abrangente parece ser exclusividade das pesquisas "teóricas" que têm como fonte de informações e de dados publicações, textos, documentos, leis etc. Esse tipo de pesquisa que representa uma parcela reduzida, no primeiro grupo, é quantitativamente expressiva nos outros grupos, que privilegiam os estudos teóricos e a análise de documentos e textos (fenomenológico-hermenêuticas), e os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico (crítico-dialéticas).

Nesse mesmo nível teórico, as pesquisas do primeiro grupo apresentam uma característica bastante diferente dos outros grupos. Essa característica refere-se ao tipo de críticas e de interesses explícitos nos textos.

Com relação às críticas a outras abordagens, propostas ou teorias encontramos, no primeiro grupo, algumas pesquisas que excluem qualquer discussão, confronto, debate ou questionamento. Essa exclusão se ampara na neutralidade axiológica do método científico e na imparcialidade do pesquisador. Algumas pesquisas argumentam a necessidade de diferenciar a pesquisa da crítica. A pesquisa é tida, como processo técnico de descrição e explicação de fenômenos e a crítica como postura que inclui valores, apreciações subjetivas ou propostas "ideológi-

cas e políticas". Nesse mesmo grupo temos pesquisas que apresentam algumas críticas, destacando-se aquelas que questionam aspectos técnicos tais como a defasagem e incoerências entre fins e meios, objetivos e atividades, propostas e ações, e aquelas que denunciam o descompasso entre as necessidades e as soluções, a inadequação e deficiência dos instrumentos e técnicas utilizadas nas várias áreas da educação, e a falta de recursos para implementar ou manter uma determinada atividade ou proposta.

Os interesses explícitos também têm um caráter técnico de conhecimento e controle das situações, fenômenos ou clientela estudada. Expressam um interesse específico na aplicação de uma proposta já estabelecida em outras situações, ou na implementação e desenvolvimento de atividades já existentes em outros países ou regiões, assim, como no ajuste entre teoria e prática e na recuperação da harmonia e equilíbrio das organizações educativas para assegurar o máximo de produtividade. Nesse sentido, as propostas têm um caráter técnico, restaurador e incrementalista.

Por outro lado, as pesquisas do segundo grupo (fenomenológico-hermenêuticas) explicitam críticas às abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas. Essas pesquisas expressam interesse específico na denúncia e na explicitação das ideologias subjacentes, propõem desvendar e decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações. Colocam também 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. Nesse sentido, os elementos críti-

cos são abundantes e as propostas têm geralmente um marcado interesse na "conscientização" dos indivíduos envolvidos na pesquisa e manifestam interesse por práticas alternativas e inovadoras.

As pesquisas crítico-dialéticas (terceiro grupo), criticam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas anteriores abordagens. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar mais que o "conflito das interpretações", o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

As propostas contidas nestas pesquisas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política.

Com relação ao nível epistemológico, as pesquisas do primeiro grupo têm algumas especificações comuns relativas à concepção de causalidade. O conceito de causa é fundamental para este primeiro grupo já que é tido como eixo da explicação científica.

A relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas.

O esquema da página seguinte visualiza as várias modalidades do conceito de causalidade que nós encontramos nas abordagens mais comuns da pesquisa empírico-analítica.

QUADRO 05

CONCEITO DE CAUSALIDADE NAS PESQUISAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS.

Abordagem.	Causalidade.
- Empirista:	Relação direta causa-efeito, estímulo-resposta, variável independente-variável dependente.
- Positivista :	Concomitância de variáveis, variáveis que vão juntas, se apresentam ao mesmo tempo, interação de elementos, correlação múltipla etc.
- Sistêmica:	Multicausalidade do "produto" (variáveis de saída ou outputs). O produto é o resultado da interação de variáveis de entrada (inputs) e de processo (mecanismos de controle - feedback -, contextos internos, ou sistema de causas).
- Funcionalista:	Causa final (O para que), O "telos", a intencionalidade, a finalidade, o propósito que determina a causa.

As outras abordagens embora não priorizem a relação causal também tem uma concepção da causalidade entendida como uma 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 (lei da inter-dependência universal), inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, da estrutura econômica com a super-estrutura etc. (dialéticas).(3).

Os critérios de cientificidade variam segundo a abordagem. A validação da prova científica, no primeiro grupo se fundamenta no teste dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, no grau de significância estatística, nos modelos de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental), enquanto as pesquisas do segundo grupo confiam no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade prático-comunicativa), e as pesquisas do terceiro grupo, na lógica interna do processo e no método dialético histórico que explicitam a dinâmica dos fenômenos e veiculam a relação teoria-prática (razão transformadora).

A concepção de ciência, no primeiro grupo, está relacionada com a concepção de causalidade. A ciência tem como finalidade a procura das causas dos fenômenos, a explicação dos fatos pelos condicionantes e os antecedentes que os geram. A racionalidade científica implícita na situação experimental, na análise estatística dos dados, na sistematização rigorosa das variáveis ou na lógica da explicação dos fatos pelas causas finais, exige um processo hipotético-dedutivo, que se fundamenta na percepção e registro dos dados de origem empírica e na lógica da demonstração matemática, próprias da ciências analítica. Esse grupo de pesquisas se identifica pelo uso obrigatório de hipóteses e de processos lógico-dedutivos para a verificação, refutação ou falsação dessas hipóteses. Tanto o empirismo, o positivismo, o funcionalismo quanto o sistemismo se negam a aceitar outra realidade fora dos "dados empíricos", dos "fatos objetivos", das "consequências observadas", ou dos "elementos da rede causal". O esquema básico do processo lógico dedutivo se expressa como um sequência que parte de enun-

ciados prévios chamados premissas e realiza operações segundo as regras e as leis da demonstração lógica, para chegar a conclusões válidas. As premissas como as conclusões são enunciados científicos considerados hipóteses dedutíveis e sustentáveis. A validade dos enunciados reside na dedução lógica e na origem empírica dos dados. Nessa dedução, as hipóteses passam a ser afirmações científicas ou teses depois de verificadas ou de terem resistido as refutações.

O esquema básico pode ser colocada da seguinte maneira:

L1....L2....L3.	Leis gerais.	
	Afirmações gerais	
		E n u n c i a d o s
c1....c2....c3.	Circunstâncias, fatos.	E x p l a n a n s
	Afirmações particulares.	
E.	Conclusões	E n u n c i a d o s
		E x p l a n a n d u m

Isso significa que a partir de enunciados, chamados premissas, e com ajuda das regras e dos processos lógicos é possível deduzir conclusões finais. A regra da dedução mais conhecida é a do *modus ponendo ponens* que considera uma hipótese (enunciados explanans), seguida de uma consequência (enunciados explanandum); se essa hipótese é um enunciado verdadeiro, então, necessariamente se dá um enunciado verdadeiro como consequência.

O significado explanatório é explicativo e preditivo. O significado explanatório do argumento consiste em mostrar que o efeito descrito no explanandum era esperado, tendo em vista as leis gerais e as circunstâncias antecedentes relacionadas no explanans. Seu poder preditivo é grande porque o explanans contém leis gerais que permitem previsões concernentes a outras ocorrências do que aquelas referidas no explanandum. Essa forma de argumentação se conhece também como explicação por subordinação dedutiva ou explicação nomológica dedutiva, (a origem do termo nomológico vem da palavra latina *nomos* = lei), porque conta com um dado fenômeno "incluído sob leis" e mostra que sua ocorrência pode ser deduzida com auxílio dessas leis. Um tipo especial de explicação nomológica dedutiva é a "explicação causal". Para um determinado fenômeno, um efeito específico é causado em condições determinadas; a descoberta e a formulação em termos gerais dessas condições sob as quais ocorrem determinados acontecimentos é, segundo Nagel, o objeto das ciências (1962). Os juízos sobre essas condições são explicações dos referidos acontecimentos e são obtidos através de procedimentos e de medidas que partem de uma observação sensorial sobre os fatos (critério de exterioridade ou de objetividade) e de abstrações em que se estabelecem relações entre esses fatos (as leis) e de relações entre leis (as teorias). Os juízos e proposições podem ser sucessivamente ligadas até formar um sistema dedutivo.

A explicação causal é fundamental para as abordagens classificadas como empírico-analíticas já que estas privilegiam a descrição e a explicação, seja por referências às causas que realizam o acontecimento em questão (eficiente, concomitante, de entrada, de processo, de saída etc.) seja com referência a fins que determinam seu curso (causa final).

O esquema básico do processo hipotético-dedutivo, anteriormente colocado, além de identificar as ciências analíticas, caracteriza as pesquisas que têm como base os dados de origem empírica e como procedimento básico a lógica da argumentação da explanação nomológica dedutiva. É por isso que denominamos as abordagens fundadas nesses procedimentos como empírico-analíticas.

As abordagens empírico-analíticas aplicadas ao estudo dos fenômenos educativos seguem, em termos gerais, os mesmos princípios válidos para as ciências físicas e naturais.

"Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão" (Ludke e André, 1986, p.3).

A utilização de variáveis sejam estas organizadas experimentalmente como variáveis independentes ou dependentes, ou sistematizadas como variáveis de entrada, saída, de contexto, ou organizadas segundo determinem papéis, facetas, funções, ou tidas como indicadores que se apresentam concomitantemente, todas elas, sempre levam em forma implícita, a noção de dimensão quantificável do fenômeno estudado, indicando uma colocação analítica e acreditando na possibilidade de decompor os fenômenos nas suas variáveis básicas, processo que nos levaria a seu conhecimento científico.

As variáveis, a um nível de maior aprimoramento metodológico, são relacionadas entre si obedecendo a delineamentos (*designs*) previamente escolhidos. Nesses casos, o uso das hipóteses que prevêem as relações entre as variáveis têm um papel fundamental na organização da pesquisa. A partir dessas hipóteses que na sua formulação seguem as regras da lógica dedutiva (processo hipotético-dedutivo), a pesquisa levaria a confirmação ou não (validação ou falseabilidade) dessas hipóteses. Essa confirmação tem a função de conclusão (enunciado *explanandum*) e, como tal, não pode ir contra a objetividade dos dados nem ir além dos construtos previstos nas hipóteses (enunciados *explanans*) ou das inferências possíveis no sistema de dados relativos à população, quando, por questões técnicas, é utilizado o sistema de amostragem. As conclusões não podem ir além daquelas afirmações que permitem os dados coletados e controlados (neutralidade axiológica), sob pena de cair em apreciações subjetivas ou especulações que as invalidariam.

A concepção de ciência nas outras abordagens tem características diferentes.

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos.

Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu signifi-

cado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades, e dos princípios da interpretação e da compreensão. Para a hermenêutica, ao contrário da abordagem naturalista da ciência analítica que se funda no princípio da identidade, no sentido único (univocidade) dos enunciados e no raciocínio lógico dedutivo, os fenômenos podem ter mais de um sentido (polissemia) não são completamente racionais e muitas vezes não são conscientes para os homens que os produzem.

A interpretação-compreensão é indispensável, segundo as abordagens hermenêuticas, à necessidade que os homens têm de se comunicar com seus semelhantes. Nesse sentido, dizemos que o interesse cognitivo que comanda as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é a comunicação.

Conhecer a realidade quer dizer compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais tratando-se da realidade humana. Essa compreensão exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõem um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferentes da ciência natural analítica (5). As ciências hermenêuticas deveriam estar motivadas pelo desejo de comunicação e diálogo e não de domínio próprio das ciências naturais analíticas (6).

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Com relação às ciências analíticas, a hermenêutica denuncia as limites e impossibilidade daquela de abordar os fenômenos humanos, colocando-se como sua alternativa. A ciência da interpretação não pretende, simplesmente, tomar o lugar da ciência analítica, senão complementá-la e superá-la, respeitando porém, o tratamento científico-analítico dos fenômenos humanos onde ele é possível.

As abordagens dialéticas, ao contrário da postura do positivismo que no estudo dos fenômeno reconhece a sua vigência na manifestação empírica, não renuncia, à semelhança da hermenêutica, à distinção entre fenômeno e essência que se interrelacionam entre si formando uma lógica interna ou estrutura, embora, para a dialética, essa formação lógica tenha uma dinâmica (gênese ou história) que a fenomenologia não considera importante. A própria ciência, como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica, nesse contexto, é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual, o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.

A ciência dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, à semelhança da ciência analítica, nem renuncia à interpretação e compreensão fenomenológicas que as considera como elementos abstratos, necessários à construção do conhecimento (o concreto no pensamento). É por isso que, na concepção de ciência dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação. É também por isso que recebe

críticas das outras posturas, sendo acusada de ciência analítica-positivista, por parte de alguns setores da fenomenologia, ou de teoria filosófica ideológica e subjetiva, pelos que seguem os parâmetros da concepção positivista.

Comparativamente com os outros tipo de ciência podemos colocar ainda algumas diferenças. Enquanto a ciência analítica tem a causalidade como eixo da explicação científica e a fenomenologia-hermenêutica a interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos, a dialética considera a ação como a categoria epistemológica fundamental.

Depois de confrontar as três grandes tendências nos seus fundamentos epistemológicos, através da explicitação de suas semelhanças e diferenças, podemos apresentar seus pressupostos gnosiológicos, seguindo a mesma sistemática de confronto. Os pressupostos gnosiológicos se referem às concepções de objeto e de sujeito e a sua relação no processo do conhecimento.

A "objetividade" -processo cognitivo centralizado no objeto-, pretendida pelas abordagens empírico-analíticas, diferencia-se da "subjetividade" -processo centralizado no sujeito das abordagens fenomenológico-hermenêuticas e da "concreticidade"-centralizada na relação dinâmica sujeito-objeto - pretendida pela dialética.

A "objetividade" é garantida na observação controlada que dá origem aos dados, na formalização dos mesmos através de instrumentos devidamente testados, na univocidade dos enunciados, na codificação -quase sempre numérica- que expressa um valor passível de ser traduzido para a linguagem lógica das proposições protocolares e organizado segundo as leis do raciocínio lógico-dedutivo. Tal processo supõe a existência do dado imediato despido de conotações subjetivas.

A "subjetividade" entendida como a presença marcante do sujeito na interpretação do objeto é garantida no processo rigoroso da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, através da recuperação da totalidade implícita ou do contexto no qual se insere o fenômeno.

"O acesso aos fatos é dado através da compreensão do sentido, em lugar da observação. À verificabilidade sistemática das leis no quadro da ciência analítico-empírica contrapõe-se a exegese dos textos" (Habermas, 1983, p. 306).

Esse processo supõe o comando do intérprete que assume a "subjetividade fundante do sentido" e organiza os dados de realidade tendo como ponto de partida a manutenção e extensão da intersubjetividade. "Por sua estrutura, a compreensão do sentido orienta-se para um consenso possível do sujeito agente no quadro autocompreensivo" (Habermas, 1983, p. 307).

A "concreticidade" se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírica-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática.

Os pressupostos gnosiológicos são melhor compreendidos quando nos aprofundamos nos pressupostos ontológicos. Decorrentes da noção de sujeito e da postura deste frente ao objeto aparecem, nas pesquisas estudadas, as noções de homem e educação.

Nas abordagens empírico-analíticas a noção de homem está marcada pelas concepções tecnicistas e funcionalistas. É definido pelo seu "perfil" o sistema de variáveis organizadas num gráfico ou descritas numa caracterização, é tido como possuidor de habilidades, aptidões e potencialidades, como recurso humano (input), produto (output) de processos educativos e de socialização, fenômeno objeto de pesquisa, agente, funcionário que assume papéis etc., destacando seu caráter técnico funcional. A educação para esse homem diz respeito ao treinamento através de estímulos, reforços e processos que visam o desenvolvimento de suas aptidões, habilidades ou potencialidades, a aquisição de informações, instruções ou conhecimentos, a aprendizagem de papéis, de normas sociais e padrões de comportamento. A educação, em termos amplos, é tida como um subsistema do sistema social maior no qual se produzem homens "educados" e "socializados".

Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas predomina a visão existencialista de homem. O homem é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros, que se realiza na prática dessas relações. Nesse contexto, educar é desenvolver e possibilitar o projeto humano, criar as condições para que homem consiga "ser mais", é relação dialógica e comunicação docente entre o educador e o educando, é passar das percepções ingênuas e aparentes da realidade às percepções críticas e desveladoras do mundo, é conscientizar, é tomar consciência do fenômeno humano contextualizado no espaço e no tempo (situado e datado).

Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos.

Decorrente dessa concepção, a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura, junto com outras estâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

A História, tomada como categoria gnosiológica inerente aos pressupostos mais gerais próximos à concepção ontológica de realidade, marca também, a diferença entre as várias abordagens. Nas pesquisas estudadas destacam-se duas grandes concepções. Por um lado, aquela que tem uma preocupação sincrônica, compartilhada pelas pesquisas empírico-analíticas e as pesquisas fenomenológicas mais estruturalistas, por outro lado, aquela que tem preocupação diacrônica, compartilhada por algumas pesquisas fenomenológicas (existencialistas e hermenêuticas) e as pesquisas dialéticas.

Na preocupação pela descrição do fenômeno no seu imediatismo empírico, os estudos do tipo survey ou levantamento e as pesquisas experimentalistas que registram situações de pré-teste e pós-teste "se limitam a oferecer uma visão geral e instatânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento" (Ludke e André, 1986, p.6). Esses estudos na sua expressão maioritária, apresentam o perfil do fenômeno, do educador, do aluno, do administrador, da escola, da universidade ou os gráficos que comparam dois momentos ou dois presentes do sujeito ou do fenômeno na situação experimental.

As pesquisas fenomenológicas, mais preocupadas com o invariante dos fenômenos do que com seus variantes, com a estrutura simbólica do que com os sintomas (acontecimentos), com o sentido oculto do que com o sentido manifesto, ou que explicam os segundos como tendo origens nos primeiros, têm como paradigma comparativo a radiografia, que desvela ou mostra a estrutura interna, ultrapassando a aparência fenomênica.

As duas tendências, mantendo suas diferenças em outros elementos epistemológicos, se assemelham na sua preocupação sincrônica.

"A preocupação sincrônica, que aparece na articulação dos dados num universo de fatos estruturados, transparece nas ciências do espírito no processo de seleção fatural pela compreensão, embora sem a preocupação com a elaboração de leis gerais do suceder histórico, integra-se no âmbito de preocupação da ciência empírico-analítica: na preocupação de uma descrição de uma realidade estruturada, assumindo ante a mesma uma postura teórica" (Habermas, 1983, p.302), (7).

A preocupação diacrônica se apresenta em algumas pesquisas fenomenológicas existencialistas, que privilegiam na análise, a existência viva e dinâmica à essência realizada, definida ou pré-definida, e em algumas pesquisas hermenêuticas, que colocam o fio condutor da interpretação na "estrutura encarnada", no acontecer ou na história dos fenômenos ou na presença do "símbolo encarnado". Essa preocupação diacrônica é mais marcante nas pesquisas dialéticas que consideram a história como eixo da explicação e da compreensão científicas, e têm na ação, uma das principais categorias epistemológicas.

A ação é, na sua concretude, critério de verificação da relação cognitiva e prova da coincidência das leis do ser e do pensar. A história, na dialética, não é, como nas pesquisas empírico-analíticas, um dado accidental ou secundário, uma variável denominada "tempo" ou "data", ou, como na teoria estruturalista, um dado circunstancial de contexto, uma referência ou uma "ciência auxiliar". À semelhança dos exemplos anteriores, as pesquisas preocupadas com a diacronia, podem ser comparados ao cinema, no sentido da preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos.

A concepção de realidade ou de visão de mundo, como categoria mais geral e abrangente, é um pressuposto fundamental que elucida a lógica implícita nas várias abordagens metodológicas (ver anexo 01).

Afirmamos, em páginas anteriores (p. 19 e ss), que toda obra literária, artística ou científica, é a expressão de uma visão de mundo, que como pressuposto fundamental permite compreender, como um conjunto coerente, os diversos elementos e as várias partes dessa obra. Os elementos que constituem a obra só têm sentido como partes desse todo, e o sentido válido de cada parte é aquele que permite reencontrar a coerência integral da obra.

Segundo Goldmann (1979, pp. 14-17), a visão de mundo, como instrumento conceitual de trabalho científico, permite compreender a produção humana como um todo coerente em si mesmo, e, ao mesmo tempo, como uma obra contextualizada na realidade viva, histórica que determina a formação desse conjunto coerente.

A visão de mundo, como categoria gnosiológica permite: reconstruir a lógica que integra os elementos de uma obra científica, reencontrar a coerência interna dessa obra e compreender seus nexos

com as condições históricas e sociais da sua produção. A visão de mundo reconstrói o nexo entre o lógico e o histórico.

Quando iniciamos este estudo, nos encontramos diante de um conjunto de palavras, fragmentos, dados, quadros etc., que foram adquirindo significado quando integrados na totalidade de um texto, ao mesmo tempo, esse texto foi sendo compreendido na medida em que descobríamos sua lógica interna e sua condição de ser parte ou expressão da produção de determinado centro de pesquisa regional ou setorial, que constituiu o objeto de nosso estudo. Nessa progressiva integração, o primeiro nível de totalidade - a lógica interna de cada texto -, não é suficiente para sua compreensão. Precisamos para isso, procurar os nexos que fazem com que esses textos configurem um todo. É aqui que a categoria "visão de mundo" tem, como instrumento científico objetivo, uma importante função explicitadora, pois, permite, por um lado, reconstruir a lógica que organiza os elementos da produção científica - técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos gnosiológicos e ontológicos-, colocando-se como polo aglutinador ou categoria mais geral (ver esquema paradigmático, anexo 01), e, por outro lado, explicita os nexos com as condições sociais e históricas dessa produção, mostrando os interesses, as preocupações, as diversas influências culturais, teóricas e políticas que os homens vivos - pesquisadores-, tiveram nas situações concretas de seu trabalho. A visão de mundo coloca-se, então, como uma categoria que explicita o nexo conhecimento e interesse.

Essa relação se explica entendendo, em primeiro lugar, que pesquisar significa construir um conhecimento e, em segundo lugar, que essa construção é reflexo das determinações, preocupações e interesses

que comandaram o processo cognitivo e, na sua concretude, o ato de pesquisar (8).

Na definição de visão de mundo, apresentada por Goldmann, mencionada na página 19, destacamos o caráter conceitual instrumental "indispensável para compreender as expressões imediatas dos indivíduos" e seu caráter de noção que na sua concretude expressa "esse conjunto de aspirações, de sentimentos e idéias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente de uma classe social) e os opõem a outros grupos" (o interesse). A visão de mundo expressa a consciência coletiva que surge das condições econômicas e sociais conflitivas, que em última instância, determina as maneiras como os homens, situados nessas condições, percebem e conhecem a realidade.

A concepção de realidade, como pressuposto ontológico mais geral e abrangente, presente nas pesquisas, se relaciona com as concepções de história, de homem, de sujeito, de objeto, de ciência, de construção lógica etc., definindo, ainda mais, o fio condutor da compreensão e da explicação das várias abordagens. Procurando as sequências dessas concepções, podemos elucidar melhor a noção de realidade ou de cosmovisão, que como categoria mais geral que organiza os conteúdos das noções anteriores se constitui em seu pressuposto fundamental.

Nessa sequência podemos definir, à semelhança da concepção de história, duas grandes posturas, aquela que privilegia uma visão dinâmica e conflitiva da realidade a partir das categorias materialistas de conflito e de movimento, e aquela que prefere uma visão fixista, funcional, pré-definida e pré-determinada da realidade. (9).

As pesquisas com preocupação sincrônica concebem os fenômenos estudados enquanto colocados num cenário, ou dentro de um ambiente externo, ou contexto mais amplo, ou entendidos como sistemas dentro de um macrosistema, ou dentro de condições que os circunstanciam. O fenômeno, fato, ou assunto estudado é isolado, tendo como pano de fundo fixo o contexto, o ambiente externo ou o cenário. Desde outras perspectivas, superando o reducionismo anterior, a realidade é percebida como totalidade presente, universo de significados, fonte de múltiplos sentidos, universo oculto, que aparece e, ao mesmo se esconde, mas que fundamentalmente está aí mais ou menos estático. Os fenômenos estão aí para serem compreendidos. Embora adquiram "movimento" no conflito das interpretações, eles são a manifestação de uma essência permanente (o invariante).

A visão anterior é criticada frequentemente pelas pesquisas com preocupação diacrônica. As críticas referem-se à visão homogênea e não conflitiva da sociedade (realidade mais ampla), e à visão estática dos modelos positivistas, funcionalistas e estruturalistas, que privilegiam a concepção ontológica do mundo, fundada no princípio de identidade e que preferem a descrição do universo ordenado, sujeito a leis permanentes. As pesquisas com preocupação diacrônica são coerentes com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de "mundo inacabado" e "universo em construção", e estão preocupadas com perceber os fenômenos no seu devenir e na sua história.

A preocupação com a descrição, a análise, a especificidade e a interpretação dos fenômenos, utilizando para isso, categorias fundadas na lógica formal, no raciocínio hipotético dedutivo, e nos princípios da identidade e da não contradição, se opõe à preocupação com a

dinâmica dos fenômenos, o devir da natureza e a história do homem, que utiliza categorias fundadas na lógica dialética e nos princípios do movimento e da luta de contrários.

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da insidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político.

As motivações e interesses pessoais, a composição, organização e estrutura dos Cursos de Pós-Graduação, as propostas acadêmicas, decisões administrativas e políticas que orientam esses cursos, as tendências teóricas predominantes no seu corpo docente vão formando a visão ou visões de mundo do grupo social no qual se insere o pesquisador. O desenvolvimento das várias tendências epistemológicas não pode ser isolado das condições histórico-sociais das quais emergem, nem do clima de opinião, nem das discussões, debates e conflitos em torno das grandes questões filosóficas, políticas e educacionais de uma determinada época. Numa sociedade complexa e contraditória como a brasileira, surgem variadas e divergentes visões de mundo que respondem a interesses distintos e que orientam, também divergentes, práticas científicas, fundadas em diferentes pressupostos lógicos e filosófi-

cos. Em cada sociedade, os diversos grupos sociais que a compõem, vão construindo sua visão de mundo a partir das condições concretas e mutantes da sua existência.

No processo de síntese ou de recuperação do todo, que expomos neste capítulo, destacamos os elementos comuns às várias abordagens e as generalizações decorrentes dessa síntese, mas essa recuperação implica também, resgatar as condições históricas, sugeridas no parágrafo anterior, que permitem compreender o surgimento e desenvolvimento dessas abordagens.

A organização, articulação e hierarquização das categorias presentes na produção de cada pesquisa, assim como as várias concepções de cada uma delas, através dos processos de análises e sínteses, foram definindo as características de cada abordagem e foram constituindo os elementos comuns que formam sua lógica implícita ou sua estrutura fundamental (investigação lógica). Mas essa lógica ou estrutura, não se explica por si mesma. A lógica se explica pela sua história. O lógico é o reflexo do histórico em forma de abstração em sistemas articulados de categorias. Ao mesmo tempo, a história se define como história de algo que surge, se constitui e avolve. Nesse sentido, o lógico fornece a chave do estudo da sua história e o histórico pressupõe, enriquece, corrige, completa e desenvolve o lógico. Essas estruturas de pensamento implícitas em cada opção epistemológica, gestaram-se, foram formadas, evoluíram, mudaram, transformaram-se; são dinâmicas (investigação histórica).

O que aparece como estrutura fixa e coerente na análise lógica, torna-se dinâmica, indefinida, mutante, em processo de construção e desenvolvimento, na recuperação histórica da sua formação e evolução.

A recuperação histórica que complementa e explica as formações lógicas nos permite resgatar a dinâmica da produção da pesquisa, na medida em que retomamos o contexto real no qual se insere, e voltamos ao ponto de partida, reconstruindo a totalidade "desintegrada" no processo de análise das estruturas lógicas.

No contexto real (apresenta do no capítulo II), a produção da pesquisa aparece inserida num todo que se manifesta através de fatos marcantes, relativos à formação, organização e evolução dos Cursos de Pós-Graduação, à situação das universidades (contextos próximos), às políticas educacionais a nível nacional, às condições e conflitos da sociedade brasileira como um todo. (contexto mais amplo).

Voltar ao todo real, depois de passar pelos processos de análise e os estudos lógicos, significa recuperar o concreto histórico. O concreto histórico surge como uma volta ao todo não apenas percebido mas compreendido. Essa volta acontece quando reconstruímos as condições dinâmicas da produção da pesquisa que permitem o aparecimento e a evolução das várias opções epistemológicas.

Depois de apresentar alguns resultados da construção do contexto teórico, mais especificamente, os resultados da síntese em que destacamos as lógicas implícitas que organizam as categorias dentro das várias tendências, cabe-nos apresentar agora os resultados do estudo histórico em torno das condições da produção que permitem o desenvolvimento de tais orientações (10).

2. As opções epistemológicas não apareceram como estruturas de pensamento definidas e coerentes, nem permanecem assim durante o desenvolvimento da produção dos Cursos de Pós-Graduação. Essas opções

têm uma trajetória ao longo das etapas dessa produção. Com a finalidade de identificar essa trajetória, organizamos um quadro em que consideramos a frequência das abordagens encontradas nas três etapas que convencionamos escolher para visualizar suas possíveis mudanças e tendências. Esse quadro é apresentado e explicado nas próximas páginas.

As mudanças e tendências são melhor explicadas quando historiamos as condições de produção da pesquisa.

Essas condições são dadas no contexto da problemática econômica e social da sociedade brasileira, dos movimentos que geraram as mudanças políticas e culturais, das discussões sobre os grandes problemas nacionais, dos debates em torno das propostas de solução para esses problemas e das posturas dos pesquisadores frente a esses fenômenos mais amplos e gerais da sociedade. Tais condições insidem na escolha e desenvolvimento das diversas maneiras de pesquisar a realidade educacional, na medida em que essa problemática mais geral é abordada nas disciplinas dos Cursos Pós-Graduação e o pesquisador participa das discussões e debates como aluno, ou, em situações de maior compromisso, como membro de organizações de classe, partidos ou movimentos políticos.

Constituem também condições da produção da pesquisa a presença de professores formados dentro de algumas tradições teóricas e correntes de pensamento, a organização dos cursos dentro dos parâmetros da política educacional brasileira, os conteúdos curriculares apoiados em bibliografias que privilegiam alguns autores e algumas teorias, muitas vezes de origem estrangeira, dentro do contexto de dependência científica, tecnológica e cultural que marca principalmente a primeira fase (1971 -1976). De igual maneira, o ensino da pesquisa, marcada pe-

la experiência dos orientadores e dos procedimentos indicados nos manuais de pesquisa e nos textos de outras dissertações e teses formam parte das condições da produção que explicam a presença das várias abordagens nas diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa em educação.

Ao nível dos contextos mais próximos, as condições específicas do cotidiano, as necessidades imediatas, as situações pedagógicas nas quais o pesquisador exerce sua prática profissional, a viabilidade técnica, o financiamento ou não de seu trabalho de investigação são também condições que levam à escolha de procedimentos de pesquisa mais comuns ou tradicionais, fáceis de serem aplicados em diferentes situações, ou à opção por processos mais complexos e sofisticados (ii).

As anteriores circunstâncias, entre outras, levam a que a produção da pesquisa se insira dentro de linhas de pensamento mais ou menos definidas, fundadas em estruturas lógicas com relativa coerência, que agrupam e integram diversos elementos técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos que vão definindo modelos de pesquisa tradicionais ou alternativos.

As abordagens metodológicas que vão se formando através das várias etapas de desenvolvimento dos Cursos de Pós-Graduação, sofrem, como já vimos, as influências de contextos sócio-culturais e políticos mais gerais e de contextos mais próximos, relacionados com a composição do corpo docente, as orientações estabelecidas em cada curso, as decisões administrativas e políticas, o ambiente de trabalho nas disciplinas, as discussões internas, os debates sobre determinadas problemáticas etc. Em outras palavras, a história de cada curso, seu processo de desenvolvimento, seus acertos e dificuldades, suas potencia-

lidades e limitações determinam sua própria produção. Esses contextos mais próximos queremos destacar nesta volta ao concreto histórico. Contextos dinâmicos, em constante mudança, e às vezes, conflitivos, que dia a dia formam a história concreta de cada curso, e em termos gerais, caracterizam a trajetória da pesquisa neles desenvolvida e delineam suas tendências.

QUADRO 06

TENDÊNCIAS DAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

ABORDAGENS	E T A P A S						Total	
	71-76		77-80		81-84			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Empírico-Analíticas	30	70%	106	67%	194	64%	330	66.0%
Fenomenológico-hermenêut.	11	26%	38	24%	64	21%	113	22.5%
Crítico-dialéticas	1	2%	13	8%	34	12%	48	9.5%
Outras (12)	1	2%	1	1%	9	3%	11	2.0%
Total	43	100%	158	100%	301	100%	502	100 %

Interessa-nos destacar a trajetória das tendências metodológicas (um dos objetivos deste estudo). Com a ajuda do quadro da página anterior, que visualiza essa trajetória, podemos acompanhar a presença dessas tendências ao longo das várias etapas da produção da pesquisa em educação.

A presença marcante das abordagens empírico-analíticas, embora tenham diminuído nas duas últimas etapas (Ver quadro anterior), continuam sendo as mais utilizadas na pesquisa desenvolvida nos Cursos de Pósgraduação em Educação no estado de São Paulo (66%).

Para entender esse predomínio, é preciso voltar sobre algumas informações do capítulo II referentes à composição dos cursos em que essa tendência é mais desenvolvida. A produção da Faculdade de Educação da USP se coloca, em sua maior parte, dentro da tradição positivista ou funcional-estruturalista (81%), sendo esse índice maior na primeira e segunda etapas (91% e 89% respectivamente), caindo um pouco na terceira (70%) e dando espaço para algumas pesquisas fenomenológicas (13). Por outro lado, a maioria das primeiras pesquisas produzidas na PUCSP, na área da Psicologia educacional (75%), seguem delineamentos (*designs*) experimentais e fundamentam sua explicação científica em processos hipotético-dedutivos. Esse predomínio aumenta na segunda fase (93%) mas diminui na última (69%). Nesse mesmo período (77-80) e com a mesma tendência empírico-analítica, são produzidas as primeiras dissertações na área de Supervisão e Currículo da PUCSP (70% têm essa orientação), nas áreas de Psicologia Educacional (70%) e de Administração e Supervisão (78%) da UNICAMP e na área de Educação Especial (100%) da UFSCar. Esse percentual elevado de pesquisas seguem os procedimentos indicados nos manuais de pesquisa sob os critérios

hipotético-dedutivos, principalmente nas versões funcionalista e positivista.

A orientação empírico-analítica teve seu desenvolvimento assegurado na formação de docentes dentro dessa tradição e, fundamentalmente, através da disciplina metodologia da pesquisa científica e dos manuais de pesquisa que davam ênfase as técnicas quantitativas, fundadas na concepção de ciência e nas regras do método positivista.

As outras abordagens, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética, surgem como alternativas, questionam a relativa hegemonia da pesquisa analítica e ganham progressivo espaço nos centros de pesquisa.

Na totalidade das pesquisas produzidas, 22.5% correspondem às abordagens fenomenológico-hermenêuticas, sendo sua influência mais forte na primeira fase (26%) e na área da filosofia da educação da PUCSP (60%) e da UNIMEP (66%), depois, em termos gerais, diminui na segunda e na terceira fases, ante o surgimento, no seio da mesma área, das tendências crítico-dialéticas.

As propostas Fenomenológicas aplicadas à educação surgem no contexto da organização dos Cursos de Pós-Graduação da PUCSP com a vinculação de um grupo de docentes vindos da Universidade de Louvain (14), que, formados em filosofia, começam a estudar os fenômenos educativos, criando um novo enfoque para a pesquisa em educação. Essa proposta foi sendo ampliada na medida em que o modelo inicial de Pós-Graduação da PUCSP foi levado pela mesma equipe de professores, à UNIMEP e à UNICAMP, com as adaptações que descrevemos no capítulo II. Posteriormente, essa mesma experiência serviu para que alguns docentes e alunos da PUCSP, vinculados à Fundação Carlos Chagas, contribuíssem para a estruturação do curso de Pós-Graduação na UFSCar.

No primeiro período (71-76), a alternativa fenomenológica é a única, frente à relativa hegemonia das abordagens positivistas, tanto na área da filosofia quanto na de Psicologia (15). Nos outros períodos (77-80 e 81-84), sua influência se estende às áreas de Didática, Metodologia do Ensino e Pesquisa Educacional, com a vinculação de professores vindos da linguística e da Filologia de tradição francesa e com a progressiva utilização de textos de autores como Merleau-Ponty, Althusser, Ricoeur, Gursdorf, Piaget, Verón, Saussure, Eco, Foucault, Lemos, Pignatari e Lajolo. Essa influência é maior, durante o segundo período, na UFSCar na área de Pesquisa Educacional (27%) e, durante o terceiro período, na USP nas áreas de Didática e Filosofia (30%) e na UNICAMP na área de Metodologia de Ensino (20%).

No segundo período (77-80), aparecem as primeiras dissertações com preocupação crítica e com referencial teórico centrado no materialismo histórico, chegando a representar 16% das pesquisas produzidas na área da filosofia da PUCSP, 30% na área de Pesquisa Educacional da UFSCar e 28% na área de Metodologia de Ensino da UNICAMP. Nas duas últimas universidades, as primeiras dissertações já têm essa tendência, pois na época em que foram criados seus respectivos cursos, no âmbito dos Cursos de Pós-Graduação, já se questionavam os métodos tradicionais de pesquisa fundados no positivismo e se reformulavam os conteúdos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica (Ver Ribeiro, 1987, depoimentos de Saviani, p.13 e de Mello, p. 73). Esses questionamentos e a proposta de uma nova abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico, surgem ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemá-

tica da ideologia, do poder e da escola vinculada ao estado etc. Essa mudança acontece também vinculada à trajetória de vida de alguns docentes que vindos de uma tradição fenomenológica e ante as novas problemáticas abordadas, percebem que o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do "fenômeno educativo", como o faz a fenomenologia, permite elucidar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador (16). Os textos de Marx e Engels, Gramsci, Kosik, Sánchez Vásquez, Manacorda etc. foram sendo adotados na bibliografia básica, tanto das disciplinas de problemas educacionais e filosóficos, de metodologia da pesquisa e do ensino, quanto da administração escolar.

Na composição da última etapa, a pesquisa crítico-dialética se consolida como alternativa de pesquisa em educação (12%), especialmente na UNICAMP e na UFSCar onde consegue percentuais de 19% (área de Metodologia de Ensino) e de 17% (área de Pesquisa Educacional) respectivamente. Sua tendência crescente nos permite inferir que depois de 1984 será maior o número de dissertações e teses que utilizarão essa orientação teórico-metodológica. Todavia, sendo uma abordagem nova na área da educação, manifesta algumas dificuldades com relação à aplicação dos pressupostos epistemológicos no processo da pesquisa. Gouveia já denunciava essa dificuldade em 1985:

Após elaborado o referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo não difere, na verdade, do modelo, relegado sob a pecha de positivista, neo-positivista ou em-

piricista, predominante em épocas anteriores (p.65).

Nessa última fase, as linhas de pensamento e os modelos de pesquisa aparecem melhor definidos ante a presença do debate, no interior dos Cursos de Pós-Graduação e em alguma literatura especializada, em torno da questão dos métodos. Os orientadores também tomam algumas posturas frente às várias opções metodológicas e teóricas, dando preferência à orientação de dissertações ou teses que estivessem dentro da linha ou linhas teóricas compatíveis com sua opção epistemológica (17).

Essa definição de linhas de pensamento e de modelos de pesquisa traz alguns conflitos que, além de dinamizar a produção, coloca alguns riscos.

1) A acumulação de experiências na aplicação desses modelos, por um lado, agrupa pesquisadores, desenvolve tradições de pesquisa, mas, por outro lado, faz surgir manifestações aparentemente repetitivas, modismos e endogenias (18) .

2) A presença ou vinculação de novos docentes e pesquisadores com posturas teóricas divergentes, a acumulação de massa crítica e a ampliação de conhecimentos a respeito de algumas problemáticas, permitem novas alternativas e a convivência delas num mesmo centro de pesquisa. Mas, ao mesmo tempo que enriquecem a produção e abrem espaço para novas opções epistemológicas, trazem o risco de indefinição metodológica e posturas ecléticas, causando sérias deficiências à produção da pesquisa e ao desenvolvimento do conhecimento na área.

3) Na última fase, quando o leque de opções epistemológicas é mais amplo, a produção da pesquisa se enriquece com a mútua constesta-

ção das várias opções. Alunos que frequentam a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica conhecendo a proposta das abordagens que têm como prova da cientificidade a quantificação e a análise estatística ("a dissertação que não tem estatística não é pesquisa científica") são confrontados também com outras posturas, em outras disciplinas, que criticam essa exigência e propõem abordagens qualitativas como as mais apropriadas para os estudos dos fenômenos humanos e sociais pela especificidade do seu objeto, ou falam da congruência das duas anteriores dentro de concepção dialética da interrelação quantidade-qualidade. Essas discussões e essa variedade de propostas, que implicam o questionamento constante das receitas prontas, geram também incertezas, expectativas e indecisões, as vezes até desanimadoras (19).

4) O clima de debate e de mútua contestação entre as várias tendências, além de ser excelente incentivador para o desenvolvimento do senso crítico, também pode levar à crítica fácil, quando se caricatura as outras linhas, ou as outras epistemologias ou os outros métodos e se critica, não suas limitações ou implicações mas a suas caricaturas. Esse reducionismo fácil impossibilita a fertilidade do confronto positivo, a informação mútua entre as tendências e o desenvolvimento qualitativo da pesquisa em educação.

A Recuperação das condições da produção, sua dinâmica e suas possíveis contradições nos permite entendê-la melhor, pois as lógicas implícitas que explicam as várias abordagens metodológicas, não são fixas nem constantes. As lógicas implícitas e reconstituídas através deste estudo (ver capítulo III), formaram-se e definiram sua estrutura básica ou características fundamentais, através da prática da pesquisa dentro dessas abordagens. Mas essas estruturas, aparentemente defini-

das ou coerentes, apresentadas na análise epistemológica, no retorno ao concreto histórico, na síntese e na recuperação da totalidade da produção estudada, se tornam variantes, se modificam, se misturam, se confrontam, se redefinem, mudam, deixando transparecer suas possíveis incoerências e conflitos, dando assim, uma visão dinâmica, histórica e existencial de busca e de constante renovação da produção da pesquisa em educação.

Nesse contexto de diversidade de opções, de discussões, de definições e indefinições, de conflitos e riscos, surge a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as epistemologias que orientam a pesquisa em educação. Esses estudos devem contribuir para a desmitificação dos métodos, tidos como camisa de força para a pesquisa, para esclarecerem confrontos e conflitos, definirem opções e limitações e, fundamentalmente, para resgatarem, no âmbito da produção do conhecimento, o primado da relação original e criadora do sujeito e do objeto. Nesse sentido, esses estudos chamariam a atenção para considerar o interesse ou a preocupação do pesquisador com relação ao objeto, a sua visão de mundo, ou "seu repertório teórico-existencial" (20), surgidos das condições concretas de seu agir como pesquisador, como elementos que, em última instância, permitem construir o caminho, a coerência interna e a articulação lógica. Elementos que, necessariamente, estão presentes nos processos de conhecimento e de transformação da realidade, mas que precisam ser explicitados, verificados e confrontados para garantir o aprimoramento processual, visando uma maior qualidade da pesquisa. Esta pesquisa sobre a produção científica em educação pretende ser um desses estudos que visam contribuir para o conhecimento das epistemologias que atualmente orientam e dinamizam essa produção.

Notas

1. Aqui priorizamos as características "reais" apresentadas nas pesquisas analisadas; não abordamos as características "teóricas" apresentadas na literatura especializada de cada tendência epistemológica. Por exemplo, apresentamos os elementos das pesquisas fenomenológicas tal como se apresentam nas dissertações, embora sabendo que são uma aplicação mais ou menos fiel da proposta fenomenológica segundo os clássicos dessa tendência, mas não apresentamos esses elementos segundo a visão de Husserl, Heidegger, Gadamer, Ricoeur ou Ladrière. Esse estudo da coerência entre os modelos clássicos e a prática na pesquisa seria objeto de pesquisas mais específicas sobre cada abordagem.
2. Best J., Goode W., Kerlinger F., Travers R., Van Dalen., Vera A. etc.
3. Nesse sentido, Lenin se apropria de uma compreensão dialética da causalidade. "A causa e o efeito não são ergo senão momentos da interdependência universal, do elo (universal), da conexão recíproca dos acontecimentos (Cahiers Philosophiques, Paris: Ed. Sociales, p.132), citado por Lowy (1975, p.134).
4. As ciências analíticas foram inicialmente identificadas com as ciências físicas e naturais e, pela influência do positivismo, foram posteriormente também aplicadas às ciências sociais e humanas.
5. Entre os autores clássicos, essa concepção de ciência não é bem definida. Para Ladrière e Radnizky, a hermenêutica parece ser um modelo especial de ciência (ciências hermenêuticas); para Gadamer, Ricoeur e Coreth, a hermenêutica consiste em outro tipo de saber, mais de caráter filosófico que propriamente científico, no sentido da ciência natural.
6. As abordagens fenomenológico-hermenêuticas aceitam uma diferença marcante entre as ciências naturais e as ciências humanas com relação ao objeto de estudo (fenômenos naturais e fenômenos humanos) e se auto-definem como mais apropriadas para o estudo dos fenômenos humanos. (Ver Cupani, 1986, p.78)
7. Na ciência empírico-analítica, "há uma concordância tácita na intenção cosmológica que consiste na descrição teórica do universo ordenado, sujeito a leis. Contrariamente, a ciência hermenêutica, preocupada com o reino do perecível e do opinativo, situa-se fora deste âmbito de abordagem, inteiramente desligada dos problemas cosmológicos. (Habermas, 1983, p. 302). (Grifos no original)
8. As expressões "preocupação", "preocupado com", são constantemente utilizadas pelos orientadores, nas entrevistas coletadas com ocasião desta pesquisa, para definir o interesse dos alunos por uma determinada problemática, um tema específico ou por um fenômeno objeto de estudo.
9. Essas duas posturas remetem a discussões mais filosóficas como o debate entre materialismo e idealismo, metafísica e dialética, ló-

gica formal e lógica dialética, ou a discussões mais recentes como essencialismo-existencialismo, existencialismo-marxismo, hermenêutica e dialética, ciências empírico-analíticas e dialética, consenso-conflito, ordem-desordem etc. Essas discussões, no contexto das pesquisas estudadas, aparecem esporadicamente, mas, atualmente, começam a ser retomadas com a preocupação crescente com o estudo dos pressupostos das várias tendências da pesquisa. Nesse sentido, este estudo que nos levou a explicitar essa problemática, pretende contribuir no aprofundamento desse debate, no contexto da pesquisa em educação.

10. Para este estudo, utilizamos documentos coletados nas secretarias dos cursos, na CAPES, Pareceres do Conselho Federal de Educação e informações registradas nas entrevistas com os coordenadores dos cursos e os orientadores. Eles, na condição de testemunhas privilegiadas, e por terem uma visão mais ampla do processo da produção da pesquisa, facilitaram a coleta de importantes informações para que este estudo fosse possível, ante a dificuldade técnica de entrevistar os autores das pesquisas.
11. Dificilmente opta-se por pesquisas que utilizam processos complexos e originais, ou referenciais teóricos pouco conhecidos, ou que sejam motivo de complicados debates, quando o tempo e os recursos são escassos.
12. Refere-se a pesquisas de difícil classificação pela sua indefinição metodológica ou porque o autor não teve acesso a elas por diversos motivos, entre eles, o fato dessas dissertações estarem ainda nas gráficas ou na seção de registro das bibliotecas.
13. Nos Cursos da Faculdade de Educação da USP, ao contrário dos outros Cursos, a tradição se tem mantido graças à composição de seu corpo docente que mantém uma "evidente endogenia" (Parecer 374/82 do CFE); por exemplo, por ocasião do Relatório da Comissão Verificadora que motivou o Parecer do CFE 473/83, constata-se que 92% dos professores são titulados pela própria USP. As duas exceções são de professores de tempo parcial titulados em universidades européias.
14. 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 pessoal com essa tendência internacional, do professor Joel Martins, a fenomenologia foi desenvolvida também na área da psicologia educacional.
15. Com exceção de uma dissertação que utiliza as categorias da lógica dialética, embora sem um tratamento propriamente dialético, as demais dissertações defendidas na área de filosofia da PUCSP e da UNIMEP, ou têm orientação positivista ou fenomenológica.
16. Nesse sentido, o depoimento de alguns coordenadores explicam esse surgimento. O professor Dermeval Saviani em entrevista concedida

ao autor (outubro de 1986), afirma que a orientação dialética surge por ocasião da reformulação do Curso de Filosofia da Educação da PUCSP em 1979 e da nova composição da clientela que frequentava o curso. "...Ao longo desse período que vai desde 1971 até final da década de 70, foi-se caracterizando uma preocupação mais intensa dos alunos no sentido de dispor de uma orientação teórica que permitisse uma orientação mais clara entre as questões educacionais e a problemática social, econômica e política, e até então o programa enfatizava mais o aspecto filosófico da educação ... o aspecto da filosofia, portanto da filosofia em geral, com predominância de uma orientação teórica de tipo fenomenológico...Isso está em sintonia até com a composição dos alunos, que no início, grande parte dos alunos que procuravam o programa eram originários da filosofia e mantinham uma preocupação com prosseguir um trabalho propriamente filosófico..."

"Posteriormente foi criado o mestrado em filosofia, então, a clientela da filosofia da educação é predominantemente da pedagogia e trabalhando em educação...eles demandavam uma ênfase maior na questão educacional, ainda que enfocada sob aspectos filosóficos da filosofia da educação, mas que toma-se a educação como ponto de partida e como ponto de chegada da reflexão. A isso se liga uma preocupação com a orientação teórica que se ajusta-se melhor a esse tipo de necessidade e de exigência, então nesse sentido foi aparecendo uma preocupação maior no sentido de que a orientação que poderia ser chamada de dialética, ela, tivesse mais espaço." Essa nova clientela também tinha preocupação em ligar teoria e prática. "...esses alunos ante um trabalho profissional que entendem como uma prática pedagógica...usam a teoria para entender essa prática... por essa via, me parece que tendeu a se ampliar a quantidade de alunos que buscaram definir seu referencial teórico na perspectiva dialética, uma vez que existia a necessidade de unificar teoria e prática".

O professor Joaquim Severino com respeito ao surgimento dessas orientações teóricas, afirma (entrevista, agosto/86): "Os programas de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, UNIMEP e UNICAMP, de modo particular, têm uma origem comum. Esses três programas, quer pela formação de seu pessoal docente, quer pela época histórica em que surgiram, identificam a predominância de dois referenciais metodológicos. Inicialmente, mais fundados na fenomenologia....De fato houve uma influência marcante dessa orientação. Nos últimos anos, eu noto, que quem desempenha mais esse papel é a dialética, então é uma preocupação, em geral na educação, dos pesquisadores em educação, de fazer uma leitura crítica da educação, do ponto de vista de sua inserção social. Com isso, eles encontram a análise marxista, sobretudo mediatizada pela versão gramsciana do marxismo."

O professor José Luís Sigrist, coordenador do Curso de Pós-Graduação da UNIMEP, com respeito ao mesmo assunto, afirmava (entrevista, julho/86): "Os dois marcos teóricos hegemônicos na produção de dissertações do mestrado no estado de São Paulo, foram a fenomenologia e o materialismo como avanço sobre o positivismo liberal. A produção científica na área da educação ou era funcionalista ou positivista, com aqueles professores da Faculdade de Educação da USP...esse não é demérito. A criação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação deu o melhor que se tem em pesquisa e se deve a influência da fenomenologia e do método dialético".

17. Todos os orientadores entrevistados (10), manifestam identificar-se com uma determinada opção epistemológica, e no momento de aceitarem um orientando, dependendo de sua "preocupação" e do tipo de tratamento metodológico que pretendem dar ao objeto, os aceitam ou os encaminham a outros orientadores que poderiam responder às suas expectativas.
18. Os marcos teóricos tradicionais estão se esgotando, se repetem, "muitos autores estão se lendo, os alunos se lêem entre si, e não têm uma perspectiva crítica do exterior, então há um modismo que pode ser feito, nas diferentes tendências, não é só uma não; então você percebe que é um discurso viciado, que você se alimenta das várias fontes que foram geradas por uma fonte.... existe assim uma endogenia muita grande..." (entrevista com o professor Aquiles Von Zubem, junho/86). " Quando as temáticas são reiterativas, se repetem, elas se difundem mais, adquirem uma influência maior, é possível que isto ocorra. Agora, quando se constata a reiteração de citações dos autores, isto não é negativo em si....em si não é negativo, na medida em que , por exemplo, se busca a partir de uma mesma matriz teórica explorar aspectos diferentes." (Professor Dermeval Saviani, entrevista em outubro de 1986)
19. Essas discussões e incertezas possivelmente redundem num tempo maior de permanência dos alunos nos cursos, especialmente na demora em iniciar e desenvolver a pesquisa, o que pode ter influído no aumento da retenção e diminuição da produtividade, observada nas últimas fases, embora a qualidade das pesquisas seja consideravelmente superior.
20. Expressão do professor José Luís Sigríst, referindo-se à trajetória de vida de cada aluno, que deve ser respeitada no momento de suas opções metodológicas e teóricas.

CONCLUSÕES:

Resultados a Destacar e Algumas Sugestões.

A constatação de diversas abordagens epistemológicas nas pesquisas em educação conduziu nosso interesse para o estudo mais detalhado de suas características e estruturas internas. Cada abordagem foi tomada como uma totalidade com diversas manifestações (número de pesquisas classificadas nessa abordagem), integrada por alguns elementos organizados e hierarquisados numa lógica interna que a constitui como modelo ou paradigma científico (1). Mas as várias lógicas reconstituídas através de um "esquema paradigmático" se inserem, cada qual, num todo dinâmico e histórico, como é entendido o processo da produção da pesquisa em educação, objeto de nosso estudo. Esse todo surge e se desenvolve em condições históricas específicas que determinam sua evolução e sua manifestação sob forma de diferentes tendências.

A importância dada às dimensões lógicas e históricas na construção do objeto em estudo, o tratamento que privilegia a inter-relação dialética entre o lógico e o histórico (princípio metodológico fundamental), caracterizam nosso trabalho e justificam o subtítulo escolhido: "Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas".

Isso quer dizer que, por um lado, procuramos desvendar as estruturas internas da pesquisa em educação, mas procurando, sem nos limitarmos a essa incursão ao interior das lógicas implícitas, explicitar as condições históricas de sua produção, surgimento e evolução; este procedimento fundamenta-se no fato de que as estruturas não são um todo já feito e formalizado, mas comportam sua própria gênese e seu

próprio desenvolvimento, no qual as categorias que a constituem têm sucessão lógica e transformação constante.

O estudo lógico-histórico realizado nos permite destacar alguns resultados importantes e fazer algumas sugestões que acreditamos válidas dentro da problemática abordada.

1. O fato de termos optado por um estudo epistemológico para analisar a produção da pesquisa em educação nos leva a algumas conclusões.

A epistemologia concebida como Teoria Crítica do Conhecimento, que tem na filosofia seus fundamentos e na produção científica seu objeto, dá subsídios teóricos e metodológicos para analisar e compreender a produção da pesquisa em educação, possibilitando entender essa produção no contexto dinâmico da totalidade social e permitindo recuperar a tensão crítico-operativa entre a filosofia e a ciência. A filosofia resgata sua função crítica-reflexiva frente à ciência e esta desenvolve sua capacidade de autoreflexão.

Como resultado da relação crítica entre filosofia e ciência, desenvolvida neste estudo, podemos apresentar, como primeira contribuição, a própria experiência de pesquisa que constata a viabilidade dos estudos epistemológicos em educação.

Esta experiência de pesquisa epistemológica, limitada a produção dos Cursos de Pós-Graduação em educação do Estado de São Paulo (1971-1984) e submetida às restrições próprias de um trabalho inicial, é uma contribuição também limitada. É por isso que para assegurar melhor o conhecimento sobre a epistemologia da pesquisa e suas tendências metodológicas é necessário ampliar esses estudos à produção de outras instituições e Cursos de Pós-Graduação e aprofundar a análise

das tendências, no sentido de desenvolver pesquisas no interior delas, procurando, por exemplo, a coerência entre as propostas teóricas clássicas e as pesquisas que, na prática, seguem esses modelos, para entender melhor sua aplicabilidade, suas potencialidades, limitações, contradições etc.

2. De acordo com suas especificações comuns e seus fundamentos epistemológicos, as pesquisas foram classificadas e agrupadas em tres grandes abordagens metodológicas. O primeiro grupo de abordagens, denominadas empírico-analíticas e que integram pesquisas empiristas, positivistas, sistêmicas e funcionalistas, têm predominado em todos os Cursos de Pós-Graduação e durante todos os períodos da época estudada, segundo visualizamos no quadro 06 (p. 196), embora tendam a diminuir nos últimos períodos (70% no período 71-76, 67% no período 77-80 e 64% no período 81-84).

As pesquisa fenomenológico-hermenêuticas, classificadas no segundo grupo, e que aparecem como alternativa nas primeiras fases, especialmente nas áreas da Psicologia da Educação e da Filosofia, também tendem a diminuir (29% na fase 71-76, 24% na fase 77-80 e 21% na fase 81-84).

O terceiro grupo formado pelas pesquisas crítico-dialéticas, pouco representativo nas primeiras etapas, na última fase, apresenta o maior índice de crescimento (2% na etapa 71-76, 8% na etapa 77-80 e 12% na etapa 81-84).

O importante nessas constatações, não é o fator quantitativo da evolução das abordagens metodológicas, mas a progressiva abertura das opções; embora aqui classificadas em três grandes grupos, elas se distribuem de forma, nuances e estilos diversas, como explicitamos em

páginas anteriores. Essa progressiva presença de novas alternativas permite um confronto positivo entre elas e uma mútua instrução que se desenvolve especialmente na última fase, seja pelos novos conteúdos das disciplinas responsáveis pela fundamentação da pesquisa, pelos debates constantes sobre as tendências, pela preocupação crescente por opções melhor definidas que algumas pesquisam manifestam, ou ainda pela aceitação das instruções vindas das outras abordagens, no referente a suas limitações (2).

A presença de várias opções epistemológicas enriquece e dinamiza a produção, permite uma melhor definição metodológica e o aprimoramento das opções epistemológicas. Na atual conjuntura dos Cursos de Pós-Graduação, acreditamos seja importante ampliar os espaços para o estudo aprofundado das várias opções e para o debate e o confronto positivo entre elas. Só assim é possível o aprimoramento qualitativo da pesquisa, a elucidação de suas perspectivas e a formação da "massa crítica" capaz de repensar as atuais abordagens e criar as condições para o surgimento de abordagens alternativas.

3. Constatamos através da análise lógica que, na relação cognitiva entre o sujeito e o objeto, o método (ou caminho dessa relação), varia segundo o objeto e, fundamentalmente, segundo a postura que o sujeito tem frente ao objeto e o interesse que orienta sua relação com a realidade pesquisada.

No processo de elucidação dos vários caminhos da relação cognitiva, os pressupostos e categorias mais gerais têm uma função determinante. Por trás de uma determinada abordagem está um interesse gnosiológico específico e a visão de mundo que o pesquisador consciente ou inconscientemente deixa, mais ou menos, transparecer no seu re-

latório, dissertação ou tese. A visão de mundo, tida como categoria cognitiva mais abrangente, por organizar os elementos presentes na pesquisa num todo lógico, permite desvendar a relação entre os processos do conhecimento e os interesses que os orientam. Nesse sentido, cada abordagem metodológica está vinculada a um determinado interesse de conhecimento. Esta constatação sugere reflexões sobre a visão de mundo e o nexó conhecimento e interesse que dão suporte a ação investigadora, levando o pesquisador a clarificar suas posturas a partir da própria abordagem metodológica e, na prática, acrescentando argumentos na discussão sobre a pretendida neutralidade axiológica dos métodos científicos e a suposta imparcialidade do pesquisador.

4. Como consequência da relação conflitiva entre ensino e pesquisa no âmbito da estruturação da universidade brasileira surge a divisão dos Cursos de Pós-Graduação em dois momentos, a fase de créditos em disciplinas e a fase de dissertação ou tese. Essa divisão, repercute no tempo de permanência dos alunos (média de 4 anos), na falta de entrosamento entre os conteúdos das disciplinas e os interesses da pesquisa e entre as questões teóricas e metodológicas etc. Essas situações que refletem as condições da produção da pesquisa, precisam ser melhor discutidas, pois a superação dessas situações implica a reformulação dos critérios de seleção, do sistema de orientação e de organização das disciplinas e do mesmo modelo de pós-graduação, centralizado em créditos, horas-aula, e projetos isolados de pesquisa (3).

5. Com relação à formação do pesquisador constatamos, pelo depoimento dos orientadores, que as questões filosóficas e epistemológicas da pesquisa são pouco aprofundadas, devido à nula ou reduzida formação filosófica que os alunos, principalmente educadores, tiveram

na sua trajetória escolar do 2º grau e da graduação. Não conseguem assimilar conteúdos relacionados com a Teoria do Conhecimento e os fundamentos filosóficos da pesquisa e, as vezes, essas questões fundamentais são substituídas pelas fórmulas e receitas apresentadas nos tradicionais manuais de pesquisa. Essas carências precisam ser superadas com a volta da filosofia ao 2º grau e, necessariamente, com a formação filosófica do pesquisador. Nesse sentido, sugere-se intensificar a formação básica do pesquisador, incluindo conteúdos relacionados com os fundamentos filosóficos e epistemológicos da investigação (4).

6. No atual estado da arte da pesquisa em educação, caracterizada por um rápido crescimento quantitativo, constata-se uma certa repetição de temas e referenciais teóricos e a presença de modismos metodológicos. Ante essa situação surge a necessidade de desenvolver novas perspectivas, sobretudo, dando destaque à questão qualitativa. Esse redirecionamento ou "salto qualitativo" é possível na medida em que, no interior dos Cursos de Pós-Graduação, surjam processos de auto-crítica da própria produção, tentando resgatar sua trajetória, valorizar a própria experiência e construir sua tradição de pesquisa. Assim, os Cursos de Pós-Graduação, explicitando suas limitações e potencialidades, encontrarão seu eixo e o fio condutor de sua dinâmica. Nesse sentido, cada pesquisa neles produzida, tem seu valor como experiência essencial na construção dessa trajetória.

Estas sugestões visam potencializar o "salto qualitativo" que a pesquisa em educação precisa.

Notas

1. Essa totalidade é entendida na sua dupla dimensão como *compositum* (soma das partes) e *totum* (unidade ou estrutura interna).
2. Nesse sentido o Professor Newton Aquiles Von Zuben declarava em entrevista ao autor ao referir-se à fenomenologia "Eu queria saber... até que ponto a fenomenologia está se instruindo com outros e por outros métodos, e se se está deixando instruir para notar um pouco sua trajetória. Essa é uma grande contribuição...O maior interesse é colocar em articulação, em embate epistemológico as diferentes tendências para que todas se instruam, por exemplo, para que pelo menos se chegue à conclusão de que não existe método absoluto...(e que) você tem a possibilidade de diferentes manifestações, de diferentes epistemologias".
3. Nesse sentido, sugerimos também, a discussão do sistema de pesquisas individuais, que gera uma produção dispersa e descontínua, fundada na iniciativa e na suposta criatividade individual, que foi e é válida nas fases onde predominou ou predomina a dimensão quantitativa (tantas pesquisas quantos alunos titulados); mas numa nova fase qualitativa, acreditamos seja fundamental aglutinar esforços e recursos pensando numa produção mais sólida em torno dos grandes problemas da educação. É importante ter a coragem de assumir, organizar, desenvolver grupos e linhas de pesquisa criando tradições de investigação na área.
4. Os alunos ingressam no Mestrado, na maioria dos casos, ignorando os processos mínimos da pesquisa, e quanto mais, com interesses ou posturas contrárias ao "espírito científico", interessados mais em fórmulas e receitas que na problemática do conhecimento da realidade, ou com posturas dogmáticas com relação à concepção de ciência, inculcadas na sua trajetória acadêmica anterior. É por isso que um curso com conteúdos sobre os fundamentos filosóficos e epistemológicos da pesquisa pode ser importante para esse tipo de aluno, porque ele "começa por questionar os fundamentos de sua representação de ciência e acaba pondo em questão os fundamentos de sua representação de vida....Acho fundamental que o Mestrado dê oportunidade para a discussão sobre a epistemologia das ciências mesmo para criticar as ciências da formação dele" (Professor José Luiz Sigríst em entrevista concedida ao autor em agosto de 1986).

B I B L I O G R A F I A

- ADORNO, T.; POPPER, K.; DAHRENDORF, R.; HABERMAS, J.; ALBERT, H.; PILOT, H., La disputa del Positivismo en la Sociología Alemana, Barcelona: Grijaldo, 1973.
- BRANDÃO, Carlos (org), Repensando a Pesquisa Participante, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- , Educação Popular, São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Maria de Azevedo R., A Constituição da Política de Pós-Graduação no Brasil, 1965/1975, in Revista Ciência e Cultura, São Paulo, SBPC., 1977, 29(4), 381-393.
- 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.L., 1968.
- CAMPBELL, D.; STANLEY, J., Delimitamentos Experimentais e Quase-experimentais da Pesquisa, São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1979.
- CAMPOS, Marcio D., Formação do Pesquisador: Um Processo em Questão, in Encontros com a Civilização Brasileira, 1979, 14, 82-87.
- CARDOSO, Miriam L., O Mito do Método, Rio de Janeiro: PUC, mimeo, 1971.
- , La Construcción de Conocimientos. Cuestiones de Teoría e Método, Mexico: Era, 1977.
- CHEPTULIN, Alexandre, A Dialética Materialista. Categorias e Leis da Dialética, São Paulo: Alfa e Ômega, 1982.
- 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.
- , 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.
- DEMO, Pedro, Metodologia Científica em Ciências Sociais, São Paulo: Atlas, 1981.
- ENGELS, F., La Dialectique de la Nature, Paris: Editions Sociales, 1952.
- ESTEVES, Dyara, Pesquisa Educacional em Crise, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (50): 3-14, 1984.

- 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.
- FERNANDES, Florestan, Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução, São Paulo: Alfa-Omega, 1979.
- FERRATER MORA, José, Diccionario de Filosofía, Buenos Aires: Sudamericana, 1975.
- FRIGOTO, Gaudêncio, A Questão Metodológica do Trabalho Interdisciplinar: Indicações de uma Pesquisa sobre Vestibular, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1985, (55), 68-75.
- GATTI, Bernardette, Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1983, (44), 3-17.
- GOUVEIA, Aparecida J., A Pesquisa Educacional no Brasil, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1971, 1(1).
- _____, A Pesquisa sobre Educação no Brasil, de 1970 para cá, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1976, (19), 75-79.
- _____, Algumas Reflexões sobre a Pesquisa Educacional no Brasil, in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1974, 60(136), 496-500.
- _____, Orientações Teórico-Metodológicas da Sociologia da Educação no Brasil, in Cadernos de Pesquisa São Paulo, 1985, (55), 63-67.
- HABERMAS, Jurgen, Para a Reconstrução do Materialismo Histórico, São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____, Conhecimento e Interesse, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____, Teoria Analítica da Ciência e Dialética: Conhecimento e Interesse, in Textos escolhidos, Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 278-312.
- HEMPEL, Carl, A Lógica da Análise Funcional, in Rev. Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 1976, 38(2), 130-140.
- KOPNIN, P.V., A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LALANDE, André, Vocabulário Técnico e Científico da Filosofia, Buenos Aires: Ateneo, 1967.
- LOWY, Michael, Método Dialético e Teoria Política, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, São Paulo: EDU, 1986.

- MACIEL, Rubens, Cursos de Pós-Graduação, in Revista Brasileira de Es-
tudos Pedagógicos, Brasília, 1967, 47(105), 91-101.
- MARX, Karl, Contribuição à Crítica da Economia Política, São Paulo:
Martins Fontes, 1983.
- , O Capital, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MELLO, Guiomar N. A Pesquisa Educacional no Brasil, in Cadernos de
Pesquisa, São Paulo, 1983, (46), 67-72.
- MENDONÇA, 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, Marcos, Epistemologia e Dialética, in Cadernos de História e
Filosofia da Ciência, Campinas, CLE, UNICAMP, Suplemento (2):
5-30, 1981.
- NAGEL, Ernest, La Estructura de la Ciencia: Problemas de la Lógica de
la Investigación Científica, Buenos Aires: Paidós, 1974.
- PIAGET, Jean, Psicología y Epistemología, Barcelona: Ariel, 1973.
- , Logique et Connaissance Scientifique: Nature et Methodes
de l'Epistémologie, Paris: Gallimard, 1967.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. (org), Educação em Debate: uma Proposta de
Pós-Graduação, São Paulo: Cortez, 1987.
- SANTOS, Irineo Ribeiro dos, Teoria do Conhecimento e Pesquisa Social,
in Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde, São Paulo, 1984, 1(2), 119-126.
- SAVIANI, Dermeval, Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira
através das Leis 5.540/68 e 5692/71, in GARCIA, Walter (org),
Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento,
São Paulo: McGraw-Hill, 1978.
- THIOLLENT, Michel, Crítica Metodológica: Investigação Social e Enquete
Operária, São Paulo: Polis, 1981.
- , Metodologia da Pesquisa Ação, São Paulo: Cortez,
1986.
- URSUA LEZAUN, Nicanor (Organizador), Filosofia de la Ciencia y Metodo-
logia Crítica, Bilbao: Desclée de Brouwer, 1981.
- VIEIRA, Evaldo, Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Gei-
sel, São Paulo: Cortez, 1983.
- VIELLE, Jean-Pierre, El Impacto de la Investigación en el Campo Educa-
tivo, in Perspectivas, UNESCO, Paris, 1981, (3), 337-352.

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

A N E X O S .

ANEXO 01

ESQUEMA PARADIGMÁTICO.

Nível Técnico	Técnicas de coleta, organização e tratamento de dados e informações.
Nível Metodológico	ABORDAGEM METODOLÓGICA. -----
Nível Teórico.	Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceitual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta, etc. -----
Nível Epistemológico.	Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência (Critérios de Cientifi- cidade). -----
Pressupostos Lógico-Gnosiológicos.	Maneiras de Abstrair, Generalizar, conceitualizar, Classificar, Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. (Critérios de Construção do Objeto Científico). -----
Pressupostos Ontológicos.	Concepção de História, de Homem, de Educação e de Realidade (C O S M O V I S Ã O) -----

ANEXO 02
DISSERTAÇÕES E TESES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1971 - 1984
População por área de concentração e ano de defesa

UNIVERSIDADE E ÁREA DE CONCENTRAÇÃO.		A N O														TOTAL
		71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	
1. PUCSP.																
Psicol.da Ed.	Me	2	1	2	4	6	9	11	11	6	13	19	7	8	14	113
	Do	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	2	3	9
Filos. da Ed.	Me	-	-	1	1	2	1	6	16	5	5	3	11	11	7	69
	Do	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	3	3	4	3	23
Sup. e Cur.	Me	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	11	5	6	8	35
Total		2	1	3	5	8	10	17	29	15	23	38	27	31	40	249
2. UNIMEP.																
Filos. da Ed.	Me	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	3	-	3	5	14
Adm. Escolar	Me	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	2	1	6	3	16
Total		-	-	-	1	1	1	-	3	-	1	5	1	9	8	30
3. USP.																
Hist.e Fil.Ed.	Me	-	-	-	-	5	3	3	2	5	6	3	5	5	-	36
	Do	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Didática	Me	-	-	-	-	1	1	-	1	1	2	1	1	5	1	14
	Do	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Adm. Escolar	Me	-	-	-	-	-	1	3	5	1	1	-	1	1	-	13
Total		-	-	-	-	6	5	6	8	7	9	6	7	13	1	68
4. UNICAMP.																
Fil.e Hist.Ed.	Me	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	1	1	2	7
	Do	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Psicol da Ed.	Me	-	-	-	-	-	-	1	-	3	4	3	2	6	7	26
Metod.do Ens.	Me	-	-	-	-	-	-	1	-	3	5	4	8	6	8	35
Adm.e Sup.Ed.	Me	-	-	-	-	-	-	1	-	3	4	4	3	3	4	22
Total		-	-	-	-	-	-	3	1	10	14	11	14	16	24	93
5. UFSCar.																
Pesq. Educ.	Me	-	-	-	-	-	-	-	-	4	8	6	1	8	1	28
Metod.do Ens.	Me	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	6	1	2	5	19
Educ.Especial	Me	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	11	15
Total		-	-	-	-	-	-	-	-	5	12	12	3	13	17	63
TOTAL		2	1	3	6	15	16	26	41	37	59	72	52	82	90	502

RESUMO: Me. Dissertações de Mestrado : 462
Do. Teses de Doutorado : 40
Total 502

ANEXO 03
DISSERTAÇÕES E TESES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE SÃO PAULO 1971 - 1984.
Quadro da Relação População - Amostra.

UNIVERSIDADE	ÁREA DE CON- ENTRAÇÃO.	População			Amostra		
		Me	Do	Total	Me	Do	Total
1. PUCSP.	Filos. da Ed.	69	23	92	13	05	18
	Psicol. da Ed.	113	09	122	22	02	24
	Super.e Curr.	35	—	35	07	—	07
	Total	217	32	249	42	07	49
2. UNIMEP.	Filos. da Ed.	14	—	14	03	—	03
	Adm. Escolar	16	—	16	03	—	03
	Total	30	—	30	06	—	06
3. USP.	Adm. Escolar	13	—	13	02	—	02
	Didática	14	01	15	02	01	03
	Hist.e Fil.Ed.	36	04	40	07	01	08
	Total	63	05	68	11	02	13
4. UNICAMP.	Fil.e Hist.Ed	07	03	10	02	01	03
	Psicol da Ed.	26	—	26	05	—	05
	Metod.do Ens.	35	—	35	07	—	07
	Adm.e Sup. Ed.	22	—	22	05	—	05
	Total	90	03	93	19	01	20
5. UFSCar.	Pesquisa Ed.	28	—	28	05	—	05
	Metod.do Ens.	19	—	19	04	—	04
	Ed. Especial	15	—	15	03	—	03
	Total	62	—	62	12	—	12
RESUMO: Total		462	40	502	90	10	100
		População: 502			, Amostra: 100		

RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NA AMOSTRA.

1. PUCSP.

1.1. Psicologia da Educação.

Mestrado. População : 112 ; Amostra : 22.

01. SAUL, Ana Maria, Modelo da Pesquisa em Ação Aplicada ao Treinamento de Professores, 1971.
02. FERRETTI, Celso João, Avaliação de um Programa de Informação Escolar e Profissional, 1974.
03. CASTELO, José Alberto, O Papel do Professor das Disciplinas Comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na Concepção dos Alunos, 1975.
04. DENIGRES, Regina Helena Zerbini, Avaliação de um Programa com Conteúdos Curriculares Integrados de Ciências e Matemática, 1976.
05. DANTAS, Jovelina Brasil, Desnutrição e Aprendizagem: Experiência de Campo sobre os Efeitos da Estimulação Escolar na Realidade Cognitiva de Crianças em Vários Estados Nutricionais, 1976.
06. BERNARDES, Anete Maria Gusin, A Integração Professor-Aluno e sua Relação com a Concepção do Papel do Professor e a Origem Sócio-Econômica do Aluno, 1977.
07. RAMOS, Marília Sampaio, Estudo da Opinião do Aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as Áreas de Ciências Humanas e Educação, 1977.
08. OLIVEIRA, Zilma de Moraes, Educação da Espontaneidade: Uma Perspectiva na Formação de Professores, 1978.
09. PLACCO, Vera Maria Nigro, Um Estudo Teórico do Conceito de Congruência em Carl R. Rogers, 1978.
10. BALLETTA, Andara Aparecida Albano, Anúncios de "Objetos Mágicos" como um Possível Fator de Diferenças Sexuais no Pensamento Científico, 1978.
11. FERRO, Diva Ferreira, A Percepção que o Diretor tem de si mesmo como Agente de Mudança, 1979.
12. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, Um Estudo do Construto Consideração Positiva Incondicional em Carl Rogers, 1980.
13. GRUNEBaum, Ruth, Proposta de Alfabetização Baseada na Anterioridade do Ensino da Leitura em Relação à Escrita e no Treino Psicomotor Simultâneo ao Ensino da Leitura, 1980.

14. SÁ, Terezinha Maria Pancini de, Efeitos de Duas Modalidades de Treino sobre a Emissão Verbal de Usos de Objetos em Pré-Escolares Carentes Culturais, 1980.
15. FIOD, Edna Garcia Maciel, A Leitura Silenciosa no Ensino de Primeiro Grau, 1981.
16. SCHMIT, Regina Célia Tiacci, Estudo sobre a Criatividade de Crianças de 1a a 4a série de 1º Grau das Escolas Públicas Estaduais da Cidade de São Paulo, 1981.
17. MELLO, Luzia Garcia de, Uma Visão Crítica da Tecnologia da Educação: Reflexão sobre a Experiência Vivida, 1981.
18. GOUVEIA, Mariley Simões Flórida, Adquisição Antecipada de Operações Concretas: Revisão Crítica, 1982.
19. SCHUSSEL, Darcy Raíça, Educação Sexual: Análise de Opiniões de Diferentes Segmentos Sociais, 1982.
20. CAMPOS, Terezinha Calil Padis, A Representação de Idade e Sexo nas Fotografias de Anúncios de Publicidade: Esterótipos Socializadores, 1983.
21. ONAINDIA Y LEQUERCIA, Maria Alícia, A Formação e a Prática de Professores de Primeira a Quarta Série do 1º Grau Iniciante do Exercício Docente, 1983.
22. DEL REY, Miriam Marinotti, Avaliação de um Procedimento para Definição de Objetivos Sociais para a Pré-Escola: Co-operação e Independência, 1984.

Doutorado. População: 09 ; Amostra: 02

23. DANTE,, Luiz Roberto, Incentivo à Criatividade através da Educação Matemática, 1980.
24. BRITO, Márcia Regina Ferreira de, Uma Análise Fenomenológica da Avaliação, 1984.

1.2. Filosofia da Educação.

Mestrado. População: 69 ; Amostra 13

25. GADOTTI, Moacir, Comunicação Docente: Ensaio de Caracterização da Relação Mestre Discípulo em George Gusdorf, 1970
26. NOSELA, Paolo, Uma Nova Educação Para o Meio Rural, 1977.
27. AROUCA, Lucila Schwantes, Fundamentos fenomenológico-existenciais da Comunicação Professor-Aluno na Teoria da Educação de Carl R. Rogers, 1977.

28. CINTRA, Benedito Eliseu Leite, O Sentido do Outro em Paulo Freire, 1978.
 29. MUTSCHELE, Marly Santos, A Influência de Rousseau na Metodologia das Ciências Físicas e Naturais nas 4 Primeiras Séries do 1º Ciclo, 1978.
 30. SANTOS, Waldemir dos, Mensuração e Avaliação: Significados, Funções, Diretrizes, 1978.
 31. PETEROSSY, Helena Gemignani, Educação e Mercado de Trabalho - os Cursos de Tecnologia: Análise Interpretativa, 1979.
 32. CUNALI, Beatriz. Kant e a Possibilidade da Educação: Um Estudo sobre o Confronto entre Mecanismo e Teleologia e sua Influência nas Idéias Pedagógicas Kantianas, 1980.
 33. LEME, Nympha Glasser, Inovação na Pedagogia Institucional: Fase: Proposições de Fernand Oury e Michel Lebrez, 1982.
 34. PIMENTEL, Lucila da Silveira Leite, O Diálogo como Proposta de Comunicação Docente: Os limites e as Possibilidades de sua Realização na Prática Educativa, 1982.
 35. SOUZA, Lídia Gomes M., Educação Diferenciada: Serviço Educacional Destinado ao Menor em Situação Irregular de Direito e de Fato, 1982.
 36. SCHLESNER, Anita Helena, Gramsci: Uma Nova Concepção de Filosofia, 1983.
 37. DIAS, Maria Inês Portugal de F., A Contradição Quantidade/Qualidade no Ensino Municipal: Um Estudo das Medidas Pedagógicas (1975-1982), 1983.
- QUADRADO. População : 23 ; Amostra : 5 .
38. OLIVEIRA, Betty Antunes de, Política de Formação de Professores de Ensino Superior: Crítica de Seus Pressupostos (O Binômio "Segurança e Desenvolvimento") em Função de seus Resultados, 1978.
 39. MELLO, Guiomar Namo de, A Prática Docente na Escola de 1º Grau: do Amor, Acusação e Bom Senso à Competência Técnica e Vontade Política, 1981.
 40. SILVA JUNIOR, Celestino Alves, Supervisão da Educação, do Autoritarismo à Vontade Coletiva, 1983.
 41. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira, Colonizador-Colonizado: Uma Relação Educativa no Movimento da História, 1984.
 42. WARDE, Míriam Jorge, Liberalismo e Educação, 1984.

1.3. Supervisão e Currículo.

Mestrado: população: 35 ; Amostra: 7.

43. COSTA, Maria Luiza Andreozzi da, As Implicações do Currículo Centrado na Proposição de Skinner, 1978.
44. SALES, Maria Igina Sanches, Uma Análise de Situações de Interação das Mães-Monitoria-Professora-Criança ocorrida nas salas de aula das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de São Paulo, 1981.
45. PARRA, Marcia Letícia de Vasconcelos, Monitoria de Mães: Avaliação de Desempenho, 1981.
46. GUEDES, Maria José, Uma Experiência de Avaliação: Opiniões e Atitudes de alunos, 1982.
47. CAPELLETTI, Isabel Franchi, Reflexões sobre a Fonoaudiologia, 1982.
48. VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida, Planejamento Participativo na Escola: Um desafio do Educador, 1983.
49. GARCIA, Nely, Da Necessidade de Programas de Treinamento da Visão no Processo de Aprendizagem da Criança Portadora de Visão Subnormal, 1984.

2. UNIMEP.

2.1. Filosofia da Educação.

Mestrado. População : 14; Amostra :3.

50. OLIVEIRA, Betty Antunes, Implicações Filosóficas da Tecnologia Educacional: Uma Experiência Brasileira, 1974.
51. AGUIAR, Antônio Geraldo de, Serviço Social no Brasil, Ensaio Crítico do Documento de Araxá, 1981.
52. BEETTINI, Rita Filomena, O Discurso do Professor Universitário, 1984,

2.2. Administração Escolar.

Mestrado. População : 16 ; Amostra: 3

53. BOAVENTURA, Elias, A Educação Metodista no Brasil, Origem Evolução e Ideologia, 1978
54. TOSI, Maria Raineldes, Avaliação do Professor, 1981
55. RODRIGUES, Marilúcia de Menezes, Extensão Universitária: Conteúdo Ideológico e a Prática da Dominação, 1983.

3. USP.

3.1. História e Filosofia da Educação.

Mestrado. População: 36 ; Amostra : 7.

56. MELLONI, Rosa Maria, A Teoria de Campo em Orientação Educacional, 1975.
57. COLLICHIO, Terezinha Alvez Ferreira, A Contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o Pensamento Pedagógico, 1976.
58. KOCH, Dorvalino, A Presença de Deus na Pedagogia de Froebel, 1977.
59. FETIZON, Beatriz Alexandrina de Moura, Educar Professores?, A Formação de Professores Níveis II e III e o Papel da Universidade de São Paulo, 1979.
60. ARAÚJO, Gerson Pires, Causa Eficiente do Objeto da Educação na Universidade de São Paulo, 1980.
61. VILHENA, Cynthia Pereira de Souza, O Papel Cultural de José Soriano de Souza, 1981.
62. ABRÃO, José Carlos, O Educador a Caminho da rosa (Notas Introdutórias para uma Conceituação da Educação Rural), 1982.

Doutorado. População= 4 ; Amostra= 1.

63. KOCH, Dorvalino, Em busca do Conceito de Deus na Filosofia de Froebel, 1981.

3.2. Didática.

Mestrado. População = 14 ; Amostra = 2

64. ROCCO, Maria Thereza Fraga, Literatura/Ensino: Uma Problemática, 1975.
65. SILVA, Maria Mattoso Ramos Alves da, Contribuição para a Leitura e Análise de Textos Narrativos Literários, 1980.

Doutorado. População= 1 ; Amostra = 1.

66. SAAD, Fuad Daher, O Laboratório Didático de Física no Ensino Experimental: Um Estudo Visando à Viabilidade de Novas Abordagens, 1983.

3.3. Administração Escolar.

Mestrado. População= 13 ; Amostra= 2 .

67. VALE, José Misael Ferreira do, Os Estudos de Recuperação (Análise do Problema na Rede Escolar Estadual de São Paulo), 1976.
68. MACIAN, Lêda Massari, Relação Escola- Comunidade: Um Estudo de Expectativas, 1978.

4. UNICAMP.

4.1. Filosofia e História da Educação.

Mestrado: População = 7 ; Amostra = 2.

69. PAIVA, José Maria, O Papel da Catequese dos índios no Processo da Colonização, 1549 - 1600, 1978.
70. GIMENO, Maria Helena Lucas, A Argumentação no Discurso da Legislação do Ensino Médio, 1984.

Doutorado: População = 3 ; Amostra = 1.

71. NOVASKI, Augusto, Fenomenologia da Ação: Proposta de uma Filosofia da Educação a partir da Fenomenologia de Paul Ricoer.

4.2. Psicologia Educacional.

Mestrado: População = 26 ; Amostra = 5.

72. BRITO, Márcia Regina Ferreira de, Estudo Comparativo entre Aprendizagem Significativa e por Tentativa e Erro, 1977.
73. NASCIMENTO, Terezinha Câmara Nunes do, Estudo do Comportamento Verbal do Professor, do Ponto de Vista da Motivação, no Processo de Interação em Sala de Aula, 1980.
74. ARANTES, Valério José, Dificuldades de Aprendizagem em Menores Institucionalizados, 1980.
75. STELA, Florindo, O Relacionamento Médico-Paciente: Implicações Educacionais, 1983.
76. MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva, Motivação: Tendências, Características e Propostas à Formação de Professores, na Literatura Nacional, 1984.

4.3. Metodologia do Ensino.

Mestrado : População= 35 ; Amostra = 7.

77. DIAS, Emília Gallo Sellera, Incapacidade de Expressão, ou Adaptação a Novos Padrões, 1977.

78. SCHNETZLER, Roseli Pacheco, O Tratamento do Conhecimento Químico em Livros Didáticos Brasileiros para o Ensino Secundário de Química de 1875 a 1978, 1980.
79. ALMEIDA, Célia Maria de Castro, Faz-se Arte na Pré-Escola? Uma Reflexão, uma Proposta, uma Prática, uma Crítica, 1981.
80. FRACALANZA, Hilário, O Conceito de Ciência Veiculado por Atuais livros Didáticos de Biologia, 1982.
81. FRANCHI, Eglê Pontes, E as Crianças Eram Difíceis (Relato de uma Pesquisa Participante Tendo por Objeto Principal as Atividades em Linguagem Escrita, com Crianças de Terceira Série do 1º Grau, 1982.
82. PRETI, Maria Cristina Malta, A Saúde na Escola: Ação ou Informação? Um Estudo dos Programas de Saúde, 1983.
83. CAMARGO, Ana Maria Faccioli de, Os Impasses da Pesquisa Microbiológica e as Políticas de Saúde Pública em São Paulo, 1984.

4.4. Administração e Supervisão Educacional

Mestrado: População = 22 ; Amostra = 5.

84. ROSSI, Wagner Gonçalves, Capitalismo e Educação, 1977.
85. PETRUCCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira, Fatores que atuam na Escolha de Métodos e Técnicas de Ensino: Um Estudo em Escola de 1º Grau da Cidade de Franca, 1980.
86. BARBOSA, Eládio de Almeida, Burocracia e Processo Decisório na Administração das Universidades Federais Brasileiras: Um Estudo de Caso, 1981.
87. OLIVEIRA, Lúcia Maria Costa de, Licenciaturas Curtas: Uma Avaliação da Experiência no Estado da Bahia, 1983.
88. MINGINLI, Maria da Glória, Direção de Escola Estadual de 2º Grau no Estado de São Paulo, 1984.

5. UFSCar.

5.1. Pesquisa Educacional.

Mestrado: População = 28 ; Amostra = 5.

89. FERREIRA, Maria Salomilde, Escolha Profissional: Opção ou Imposição, 1979.
90. HOFF, Sandino, O Ex-Professor e o Trabalho Docente, 1980.

91. PRETTI, Oreste, Expectativas Educacionais numa Área de Fronteira Agrícola (A Escola Vista pelos Colonos de Alta Floresta), 1981.
92. CARVALHO, Célia Pezzolo de, A Ilusão da Escola e a Realidade do Trabalho: O Ensino de 1º Grau de uma Unidade Escolar de Riberão Preto, 1981.
93. LEANDRO, José Sidney, Cinema como Recurso de Formação do Universitário: Relato de uma Experiência, 1983.

5.2. Metodologia do Ensino.

Mestrado: População = 19 ; Amostra = 4.

94. VIEIRA, Noélia de M., Um Estudo de Validade Preditiva da Bateria de Aptidão para Línguas de Pimsleur, 1979.
95. SADALA, Maria Lúcia Araújo, O Ensino Superior de Enfermagem e a Realidade Prática do Enfermeiro, 1981.
96. DROUET, Ruth Caribé da Rocha, Orientações Dominantes na Prática Pedagógica da Pré-Escola em Araraquara, 1981.
97. POMPEU, Celso Baccarin, O Planejamento de Ensino: Teoria e Prática. Estudo a partir de uma Experiência de Vida no Magistério., 1984.

5.3. Educação Especial.

Mestrado: População = 15 ; Amostra = 3.

98. PESSOTTI, Rosalina Carvalho, Uma Análise Crítica de Avaliações Psicológicas do Deficiente Mental: Proposições de um Roteiro de Avaliação de Habilidades de Auto-Cuidados a Partir de Critérios de Execução, 1981.
99. ALMEIDA, Carmelita Saraiva de, Análise dos Motivos de Encaminhamento de Alunos de Classes Comuns a Classes Especiais de Escolas Públicas de 1º Grau, 1984.
100. RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin, Caracterização das Condições de Implantação e Funcionamento de Classes Especiais e Caracterização das Condições de Avaliação de Classes Regulares de 1ª Série de 1º Grau, para Fundamentar uma Proposta de Intervenção, 1984.