

# A formação epistemológica do pesquisador em educação: desafios, possibilidades e perspectivas<sup>1</sup>

*La formación epistemológica del investigador en educación: desafíos, posibilidades y perspectivas*

HENRIQUE CARIVALDO DE MIRANDA NETO

Doutor em Educação. Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão e docente do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)  
E-mail: profhenrique@unipam.edu.br

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO

Pós-doutor e doutor em Educação. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE)  
E-mail: orlando.aquino@uniube.br

---

**Resumo:** Este artigo tem como objeto de investigação a formação epistemológica dos pesquisadores em educação, no Brasil. Por meio de um breve resgate da história e da trajetória da pesquisa educacional e da formação dos pesquisadores em educação, no Brasil, que, de forma sistematizada, possui menos de um século, procurou-se delinear algumas questões que podem permitir a elaboração de um olhar mais amplo, reflexivo e sistêmico sobre os caminhos, edificados e em construção, dessa pesquisa e da formação dos seus pesquisadores, possibilitando-nos refletir sobre diversos aspectos, entre os quais, aqueles que se relacionam à formação epistemológica do pesquisador em educação. Posto que a epistemologia ocupa-se das questões relativas à obtenção, à natureza, às características, às fontes, aos limites, à justificação e aos critérios que configuram e categorizam o conhecimento científico, as reflexões, aqui apresentadas, partem do pressuposto basilar de que a formação epistemológica desempenha papel relevante na formação do pesquisador e, especificamente, do pesquisador em educação, uma vez que o entendimento e a clareza quanto aos pressupostos epistemológicos, que constituem a construção do conhecimento científico, podem contribuir para o avanço e a qualidade da pesquisa, ainda que seja possível indagar que essa formação epistemológica, por si só, não constitui elemento garantidor de qualidade e de desempenho.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Pesquisa em Educação. Formação de pesquisadores em educação.

---

<sup>1</sup> As reflexões apresentadas, neste artigo, são resultado da investigação desenvolvida, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na Linha de Pesquisa 1 – Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, que resultou na defesa da tese intitulada “A formação epistemológica do pesquisador em educação: uma proposta formativa”, de autoria de Henrique Carivaldo de Miranda Neto, sob a orientação do Dr. Orlando Fernández Aquino.

**Resumen:** Este artículo tiene como objeto de investigación la formación epistemológica de investigadores en educación, en Brasil. A través de una breve revisión de la historia y trayectoria de la investigación educativa y la formación de investigadores en educación, en Brasil, que de manera sistemática tiene menos de un siglo, se intentó esbozar algunos temas que pueden permitir la elaboración de una mirada más amplia, reflexiva y sistémica sobre los caminos, construidos y en construcción, de esta investigación y la formación de sus investigadores, permitiéndonos reflexionar sobre varios aspectos, entre ellos, los relacionados con la formación epistemológica del investigador en educación. Dado que la epistemología trata temas relacionados con la obtención, naturaleza, características, fuentes, límites, justificación y criterios que configuran y categorizan el conocimiento científico, las reflexiones aquí presentadas parten del supuesto básico de que la formación epistemológica juega un papel importante en la formación del investigador y, específicamente, del investigador en educación, ya que la comprensión y claridad de los supuestos epistemológicos, que constituyen la construcción del conocimiento científico, pueden contribuir al avance y calidad de la investigación, aunque es posible indagar que esta formación epistemológica, por sí sola, no constituye un elemento que garantice la calidad y el desempeño.

**Palabras clave:** Epistemología. Investigación en educación. Formación de investigadores en educación.

---

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento, e, entre elas, a educação, tem sido tema frequente nas discussões relativas à melhoria da qualidade dos processos formativos desenvolvidos nas universidades. Ao lado do ensino e da extensão, a pesquisa apresenta-se como uma das atividades intrínsecas e essenciais ao contexto universitário (PINTO; MARTINS, 2009).

Segundo o Artigo 207 da Constituição Federal do Brasil (1988), “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Apesar dessa indissociabilidade preconizada em lei, Saviani (2007) ressalta que, em nosso país, os cursos de graduação estão mais direcionados à formação profissional, ao passo que a pós-graduação volta-se para a formação acadêmica, traduzida no objetivo de formação de pesquisadores. Como observa o referido autor, na pós-graduação *lato sensu*, o ensino é o elemento definidor dos processos educativos e a pesquisa aparece como elemento mediador. Já, no *stricto sensu*, a tônica do processo encontra-se na pesquisa.

Assim, no Brasil, a principal finalidade dos cursos de mestrado e de doutorado é a formação de pesquisadores. No caso dos pesquisadores em educação, é interessante observar que a pesquisa educacional, no nosso país, teve início, de maneira mais institucionalizada e consistente, algumas décadas antes da sistematização dos programas de pós-graduação, no âmbito dos quais se busca a formação de tais pesquisadores (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016).

Um breve resgate da história e da trajetória da pesquisa educacional e da formação dos pesquisadores em educação, no Brasil, que, de forma sistematizada, possui menos de um século, parece apontar para o delineamento de algumas questões que

podem permitir a elaboração de um olhar mais amplo, reflexivo e sistêmico sobre os caminhos, edificados e em construção, dessa pesquisa e da formação dos seus pesquisadores. Essa questão possibilita-nos refletir sobre diversos aspectos, entre os quais, aqueles que se relacionam à formação epistemológica do pesquisador em educação.

De acordo com Moser (2011), a epistemologia (do grego *episteme*, conhecimento, e *logos*, explicação) refere-se ao estudo dos fundamentos e dos métodos do conhecimento científico e seu escopo circunscreve-se à produção e à validação desse conhecimento. Assim, a epistemologia ocupa-se das questões relativas à obtenção, à natureza, às características, às fontes, aos limites, à justificação e aos critérios que configuram e categorizam o conhecimento científico.

Segundo Bunge (1980), a epistemologia refere-se à ciência propriamente dita, ocupando-se dos problemas filosóficos que se fazem presentes, ao longo da investigação científica, refletindo sobre os problemas, os métodos e as teorias da ciência. Para o autor, a epistemologia visa a

[...] trazer à tona os pressupostos filosóficos (em particular semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos ou resultados de investigações científicas; elucidar e sistematizar conceitos filosóficos, empregados em diversas ciências; ajudar a resolver problemas científico-filosóficos; reconstruir teorias científicas de maneira axiomática e pôr a descoberto seus pressupostos filosóficos; participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência pura e aplicada; servir de modelo a outros ramos da filosofia, particularmente a ontologia e a ética (BUNGE, 1980, p. 17).

Diante do pressuposto de que a epistemologia trata dos problemas filosóficos concernentes à investigação científica, Bunge (1980) atenta-nos para o seu sentido amplo, que tem por objeto de estudo o problema do conhecimento, a sua origem, o seu valor e os seus limites. Sob essa perspectiva, a epistemologia apresenta-se como sinônimo de gnoseologia (do grego *gnosis*, conhecimento, e *logos*, tratado, estudo), de teoria do conhecimento ou de crítica do conhecimento. Em um sentido mais estrito, a epistemologia apresenta-se como uma filosofia da ciência, tendo por objeto de estudo os problemas fundamentais das distintas ciências, os seus métodos, bem com o valor da ciência como atividade humana.

Cabe ressaltar que o conhecimento científico, substrato basilar do trabalho do pesquisador, em qualquer ciência, é o resultado do ato de conhecer, que se refere à relação que se estabelece entre um sujeito (sujeito cognoscente) que se propõe a conhecer algo (objeto cognoscível). Segundo Severino (1996), o conhecimento, então, emerge da

[...] relação estabelecida entre sujeito e objeto, na qual o sujeito apreende informações a respeito do objeto. É o psiquismo humano que torna presente à sensibilidade ou à inteligência um determinado conteúdo, seja ele do campo empírico ou do próprio campo ideal (SEVERINO, 1996, p. 38).

A epistemologia, então, é que subsidia com ferramentas necessárias a análise criteriosa do ato de conhecer. De acordo com Bunge (1980), com sua gênese no âmbito das proposições filosóficas, ela nos leva a pensar questões nevrálgicas, na construção do saber científico, como: que ligação existe entre a observação de um fenômeno e as proposições que o representam? Qual a relação entre os conceitos empíricos e os teóricos? Como se pode medir o grau de confirmação de uma hipótese ou de uma teoria? Como se definem os conceitos de valor cognoscitivo e de valor prático? Que relação existe entre ciência e os valores morais? Existe neutralidade científica? Haveria código moral mínimo para a comunidade científica? A investigação científica tem valores estéticos? Em que consiste o estilo de um pesquisador?

Questões como essas são fundamentais para a orientação de toda investigação científica, pois é, justamente, esse arcabouço filosófico que ancora a produção do conhecimento científico, o qual, necessariamente, pressupõe um método para que o sujeito apreenda o objeto e o torne presente aos sentidos ou à inteligência. Na esteira dessa reflexão, Luckesi (1994) argumenta que

[...] o conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua configuração com essa mesma realidade. Ou seja, a realidade exterior adquire, no interior do ser humano, uma forma abstrata pensada, que lhe permite saber e dizer o que essa realidade é. A realidade exterior se faz presente no interior do sujeito do pensamento (LUCKESI, 1994, p. 122).

Nas ciências, essa compreensão dá-se por meio de um método. E, na literatura consultada, foi possível encontrar em Masson (2007) um entendimento que se aproxima das compreensões aqui apresentadas e discutidas. De acordo com essa autora

[...] o método tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. A opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação e a transformação do real (MASSON, 2007, p. 113).

Desse modo, ao fazer a escolha do método, o pesquisador deve considerar as contribuições e os limites da linha adotada para a elucidação do objeto de investigação, pois o fim último de toda pesquisa reside no fato de que ela deve oferecer elementos e alternativas de encaminhamentos para as questões levantadas. No caso das pesquisas em educação, dada à complexidade e à dinamicidade do fenômeno educacional, faz-se necessária a escolha de um método de pesquisa capaz de dialogar com o fenômeno na sua totalidade, considerando os seus mais diversos e contraditórios aspectos, decorrentes da forma organizativa dos sujeitos, nas sociedades e na história.

Desse modo, nossas reflexões, aqui apresentadas, partem do pressuposto de que a formação epistemológica desempenha papel relevante na formação do pesquisador e, especificamente, do pesquisador em educação, uma vez que o entendimento e a clareza quanto aos pressupostos epistemológicos, que constituem a

construção do conhecimento científico, podem contribuir para o avanço e a qualidade da pesquisa, ainda que seja possível indagar que essa formação epistemológica, por si só, não constitui elemento garantidor de qualidade e de desempenho.

## 2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Uma vez que o objeto de investigação das reflexões ora apresentadas refere-se à formação epistemológica dos pesquisadores em educação, faz-se necessário um esforço inicial para elucidar a que se refere o termo “educação”, visando a delinear, com maior rigor, a que tipo de pesquisa e a que pesquisador referimo-nos.

Sob a perspectiva etimológica, o termo educação é a forma nominalizada do verbo educar. O vocábulo educação tem sua origem no verbo latino *educare*, no qual

[...] temos o prevérbio *e-* e o verbo *-ducare*, *dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-europeia. *DUK-*, grau zero da raiz *DEUK-*, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer”. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (MARTINS, 2005, p. 32).

A definição de educação pode ser encontrada em diversos autores, apresentando divergências e convergências. Um dos pontos de congruência é o entendimento de que é um fenômeno complexo e próprio dos seres humanos. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 7),

[...] educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Esse caráter da educação como uma prática social humana remete-nos a entender o fenômeno educativo como um processo histórico, em constante construção, fruto da relação dialética entre o homem, o mundo, a história e as circunstâncias. Nessa perspectiva, Libâneo (2008, p. 38) ressalta que

[...] a educação é uma prática social, materializada numa situação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos.

Considerado o caráter social do fenômeno educativo, a educação revela-se como conceito amplo, que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas (físicas, morais, intelectuais e estéticas), que orientam o homem na sua relação dialética com o meio social. Assim,

[...] a educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando em convicções de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2007, p. 22).

Ao considerar esse caráter dinâmico da educação, Gatti (2002, p. 10) atenta-nos para a especificidade que o fazer educacional assume, ao afirmar que,

[...] sem dúvida, a educação é um fato — porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada — onde e como se dá. É uma aproximação desse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender. [...] diz respeito às intervenções instrucionais/profissionais do homem no mundo. E, é este intervir, na especificidade que assume, que a define e caracteriza.

Desse modo, a educação, como fato que se materializa a partir das condições dadas, requer, também, o pensar e o refletir sobre as questões que perpassam a prática educativa constituída por múltiplos sujeitos e complexos fatores. Portanto, faz-se necessário entender a educação, também, como objeto da pesquisa educacional, que, por sua vez, objetiva compreender, explicar e interpretar o fenômeno educativo.

Quanto à formação de pesquisadores educacionais, Saviani (2017) ressalta o papel fundamental dos mestrados e dos doutorados em educação, aos quais compete compreender a especificidade do fenômeno educativo e, por conseguinte, da pesquisa educacional, e como essa se distingue, em vários aspectos, de outras modalidades de pesquisa. Nas pesquisas educacionais, a educação deve ser considerada como ponto de partida e de chegada das investigações, não bastando, apenas, abordar temáticas genéricas sobre educação, pois se observa que, “[...] se toda pós-graduação em educação envolve, de algum modo, pesquisa relacionada à educação, nem toda pós-graduação em educação desenvolve pesquisas especificamente educacionais” (SAVIANI, 2017, p. 3).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de compreensão, pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, de que é papel da pesquisa educacional o envolvimento com estudos e investigações de questões educacionais, objetivando a

transformação e a melhoria do processo educativo de um determinado contexto. Nesse sentido, sobre as causas do distanciamento da pesquisa educacional das questões que perpassam o fenômeno educativo e do contexto social no qual ela ocorre, Mello (1983, p. 68) afirma que

[...] a pesquisa educacional tem se mostrado incapaz de contribuir de modo efetivo para uma real transformação da nossa educação e, conseqüentemente, da realidade social com a qual essa educação interage. Entre as causas mais próximas dessa situação têm sido apontados o modismo, o academicismo dos que fazem pesquisas, e descompromisso do pesquisador com as questões sociais e políticas.

O modismo que perpassa a escolha de temas e os enfoques dados às pesquisas em educação decorre de dois movimentos denominados de pobreza teórica e inconseqüência metodológica. A pobreza teórica deriva, especialmente, da inexistência de esquemas teóricos e interpretativos sólidos sobre a natureza da própria educação, pois, na “[...] pesquisa educacional, os pesquisadores, ou os educadores que fazem a pesquisa, não dispõem ainda de um modelo interpretativo, de um modelo teórico que dê conta da educação, que é, em princípio, o próprio objeto da pesquisa” (MELLO, 1983, p. 69).

Assim, na ausência de um quadro teórico que dê conta das complexidades do fenômeno educativo, a pesquisa educacional tem adotado modelos de outras áreas, o que, conseqüentemente, gera incongruências metodológicas. Dessa forma, grande parte das pesquisas é desenvolvida com base em pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos não muito claros e dos quais, às vezes, nem mesmo o próprio pesquisador tem consciência e compreensão adequadas.

Estudo realizado por Castellanos Simons (1998) sobre os problemas atuais da investigação educacional, na América Latina, corrobora as questões levantadas por Saviani (2017) e Mello (1983) em relação à pesquisa educacional, de forma especial, no que tange ao distanciamento dessas pesquisas das prioridades educacionais, bem como das realidades socioeconômicas e culturais. A esse respeito a autora destaca o problema da importação de modelos teóricos de outras realidades e áreas pouco eficazes para a investigação e a resolução de questões educacionais, próprias do contexto sociocultural dos países latino-americanos.

De fato, a produção teórica e aplicada, nas Ciências Sociais, é notável, na Europa e na América do Norte, o que coloca os países da nossa região em sensível desvantagem porque:

- ao não construir propostas educativas próprias, que, resgatando aquilo que é universal, nutram-se das raízes dos nossos povos e de seus problemas singulares, convertemo-nos, como ocorreu tradicionalmente, em consumidores de teorias alheias elaboradas em realidades socioeconômicas e culturais diferentes;
- se carecemos, em grande parte, de teorias em sintonia com nossas necessidades e problemas, como guias para conduzir as

transformações, repete-se a equação que examinamos, inicialmente, sobre a interdependência entre educação, progresso técnico, produtividade e competitividade (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 9, tradução nossa).<sup>2</sup>

Relacionando com os problemas levantados, anteriormente, a autora aponta o elitismo que tem caracterizado, de forma geral, a ciência e, de forma particular, a pesquisa educacional, o que provoca uma cisão na abordagem do processo educativo. De um lado, estão os especialistas que teorizam sobre educação e, de outro, estão os profissionais da educação que atuam à margem da teoria.

Esta situação está relacionada com o elitismo que caracterizou secularmente a ciência, de modo que se atribui a certos grupos de profissionais especializados a função de investigar “sobre a educação”, de cima e de fora, enquanto os protagonistas diretos da trama educativa são afastados do processo ou considerados como “objetos de estudo” (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 11, tradução nossa).<sup>3</sup>

Diante do exposto, faz-se mister a busca de articulação entre teoria e práxis educacional, pois profissionais da educação, alheios à construção do saber científico, adotam práticas intuitivas desconectadas das contribuições conceituais e metodológicas produzidas pela pesquisa educacional. Por outro lado, em função do elitismo, pesquisadores desperdiçam oportunidades de testarem e enriquecerem as teorias produzidas, no crivo e na dinamicidade do processo educativo.

Trata-se, portanto, de buscar alternativas para superar a desvinculação entre pesquisa educacional e práxis educativa, o que significa apostar em formas mais democráticas de produção e de utilização do conhecimento científico, objetivando a transformação da realidade social e educacional.

Em suma, delimitar o que é educação não é tarefa simples, posto que o fenômeno educativo é um processo complexo e multifatorial. Nesse sentido, delimitar o que é pesquisa em educação é, igualmente, desafiador.

---

<sup>2</sup> En efecto, la producción teórica y aplicada en las Ciencias de la Educación es notable en Europa y Norteamérica, lo que sitúa a los países de nuestra región en sensible desventaja por cuanto: - al no construir propuestas educativas autóctonas, que rescatando lo universal se nutran de las raíces de nuestros pueblos y de sus problemas singulares, nos convertimos, como ha sucedido tradicionalmente, en consumidores de teorías ajenas elaboradas en realidades socioeconómicas y culturales diferentes; - si carecemos en gran medida de teorías acordes con nuestras necesidades y problemas, como guías para conducir las transformaciones, se repite la ecuación que examinamos inicialmente acerca de la interdependencia entre educación, progreso técnico, productividad y competitividad (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 9).

<sup>3</sup> Esta situación está relacionada con el elitismo que ha caracterizado secularmente a la ciencia, de modo que se atribuye a ciertos grupos de profesionales especializados la función de investigar "sobre la educación" desde arriba y desde afuera, mientras que los protagonistas directos de la trama educativa son apartados del proceso o considerados como "objetos de estudio" (CASTELLANOS SIMONS, 1998, p. 11).

Segundo Almeida (2014), pesquisar é, em sentido amplo, um conjunto de atividades cuja finalidade é a busca por novos conhecimentos. Esses conhecimentos, obtidos por intermédio da ação de pesquisar, são determinados por certas condições históricas e epistemológicas, por métodos, técnicas e quadros teórico-metodológicos. Assim, o ato de pesquisar apresenta características específicas, sendo qualificada como pesquisa científica aquela realizada de modo sistematizado, estruturada por um processo formal e de cientificidade. Em específico, pesquisar, na área da educação, é investigar a partir de perspectivas sociológicas, filosóficas, psicológicas, políticas, administrativas, entre outras, pois quem pesquisa pretende explicar ou compreender alguma coisa ou “solucionar” algum problema.

De acordo com Gatti (2002), fala-se em pesquisa educacional quando o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa e quando a educação apresenta-se como centro de referência dessa pesquisa, foco de conhecimento e elemento integrador e norteador, evidenciando a multiplicidade de problemas e de abordagens concernentes ao fenômeno educacional. A autora sinaliza para o fato de que

[...] nem tudo que se faz sob a égide de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica, traduzindo com suficiente clareza suas condições de generalidade e simultaneamente de especialização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum, como as racionalizações primárias (GATTI, 1992, p. 110).

Dessa forma, para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, é necessário perguntar-se sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, sobre sua identidade e suas formas investigativas. Assim,

[...] abre-se a questão sobre se os nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem articular as contribuições que oferecemos com nossos estudos. Impõe-se a identificação um pouco mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, na medida em que se deseja a comunicação com diferentes setores sociais e acadêmicos, sendo necessário que sejamos compreendidos, que os conhecimentos sejam bem interpretados, com contribuições realmente relevantes. Precisamos, por isso, nos preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação. Há perguntas que precisam ser consideradas: de onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação? (GATTI, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a identificação do campo das pesquisas em educação tem sido objeto de análises mais intensas nos últimos anos. Essa identificação da educação como campo de investigação científica circunscrito ao âmbito das ciências humanas e sociais,

por sua vez, vê-se influenciada por três principais aspectos: as denominações e os conceitos utilizados, a própria ideia de campo e as questões de identidade e formas investigativas, que se relacionam com os caminhos da pesquisa em educação e com as suas relações com o meio social.

No que se refere às denominações e aos conceitos utilizados, deparamo-nos com o debate sobre os termos utilizados para a qualificação de estudos, no vasto campo que se denomina educação: pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática. Não é incomum que a forma e os contextos de emprego desses termos tendam a dificultar a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações da educação com outros campos de conhecimento (LIBÂNEO, 2007).

Desse modo, tendo como escopo que o cuidado com a linguagem conceitual e com as formas comunicativas, em todas as áreas, mas em especial no âmbito das ciências, é fundamental, como apontam Mazzoti e Oliveira (2000), na presente investigação, optou-se por utilizar a expressão “pesquisa em educação”, indicando uma posição integradora, convergente de várias áreas, que tem como ponto de partida os processos educativos. Entende-se, portanto, que a educação, como campo de conhecimento, “[...] comporta a pedagogia, como construção e reflexão, e a didática, como reflexão para e das ações educativas intencionais” (GATTI, 2012, p. 15).

A pertinência de se esclarecer o que abarca a expressão “pesquisa em educação” reside no fato de que muitos campos há estudos que podem ser tomados como pesquisa em educação e não somente os associados a disciplinas específicas, como pedagogia e didática, ou ao rótulo genérico de ciências da educação (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação etc.) ou mesmo ciências do ensino. Logo,

[...] há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário. Há estudos que podem ser qualificados como de educação, por exemplo, no campo da linguística, no dos estudos da comunicação e da informação, na semiótica, nas neurociências etc. (GATTI, 2012, p. 16).

Na seara dessas discussões, algumas questões devem ser pontuadas, como: o que é uma questão que pode, sem dúvida, ser qualificada como de pesquisa em educação? Qual o foco desse tipo de pesquisa? Nesse meandro, a educação é, de fato, o ponto de partida e de chegada? As respostas a essas indagações são, no mínimo, desafiadoras, dada à variedade temática, à diversidade dos problemas e às subáreas do campo educacional. Assim, no movimento de construções da pesquisa em educação, há que se considerar o problema das formas e dos meios de levantamento de dados, os modos de inserção do pesquisador no contexto da pesquisa e a sua relação com o objeto de pesquisa.

Segundo Gatti (2005), são muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à re colocação dos problemas socioculturais no mundo, à emergência de grupos diversificados e que ganharam espaços e abalaram algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana, isto é,

[...] o que observamos no movimento da produção dos trabalhos no campo da educação, nos últimos anos, é o surgimento de novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. A diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Trata-se de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas interseções (GATTI, 2005, p. 33).

Esses diálogos entre os grupos de pesquisadores em educação fazem-se prementes, sobretudo, ao se considerar a complexidade dos fenômenos educativos e a gama de desafios que se apresentam à pesquisa, nessa área. Por outro lado, a diversidade de enfoques pode ser salutar, permitindo maior abrangência e pluralidade das pesquisas educacionais. No entanto, essa mesma diversidade carrega consigo o perigo de afastamento do rigor próprio ao fazer científico, que exige a delimitação clara do objeto a ser investigado. Nesse caso, em pesquisas educacionais, a própria delimitação do que é educação já se apresenta como uma empreitada densa. Assim, o que se entende por educação, por ciência, por pesquisa, por método, são questões que devem ser trabalhadas e discutidas, sob os balizamentos da epistemologia, na formação do pesquisador em educação.

É importante ressaltar que o que se busca não é a hegemonia das pesquisas em educação, mas a tomada de consciência de que, como construção humana, a ciência tem suas limitações e, como já se sabe, não é neutra. As variáveis que orientam a pesquisa científica são múltiplas, social e historicamente constituídas, de forma que todo conhecimento carrega em si limitações, próprias do fazer humano, e possibilidades. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 66),

[...] a ciência, como fenômeno social e político, carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e as concepções da cultura coletiva do momento. A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais, bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo educativo vai assumindo, para atender às novas demandas socioculturais, vão exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico.

Tanto a ciência quanto o fenômeno educativo são construídos e experienciados na trama dinâmica da materialidade histórica e, portanto, carregam em si os condicionantes ideológicos, políticos e culturais de cada época, o que requer, de ambos os campos, uma constante atualização de conceitos, análises, reflexões e proposições. No que tange ao fenômeno educativo, cabe à pesquisa educacional empreender investigações no sentido de propor discussões e, conseqüentemente, favorecer

compreensões mais apuradas e sistematizadas sobre as questões educacionais, indicando alternativas e possibilidades. Vale destacar que nisso reside o papel e a relevância da pesquisa educacional, isto é, contribuir para a transformação e a melhoria da educação e, conseqüentemente, da realidade social.

Essa importância da pesquisa educacional, na sociedade contemporânea, marcada pela exigência de desenvolvimento urgente da técnica, da ciência, da educação e da cultura, é ressaltada por Pérez Rodríguez *et al.* (2009), que afirmam que,

[...] neste contexto, a pesquisa educacional desempenha um papel essencial no aperfeiçoamento do sistema educativo, de seus fins, conteúdos, métodos, meios, formas de organização, propostas educativas formais e não formais e no estudo da atividade dos educandos e seu processo de desenvolvimento sob a influência educativa da atividade dos educadores, os requisitos pessoais e profissionais, as vias para a sua formação etc. Desse modo, a pesquisa educacional, ao contribuir para o aperfeiçoamento do sistema educativo, possibilita elevar o nível científico, técnico, profissional, cultural e a formação integral das novas gerações e da sociedade em geral (PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009, p. 14, tradução nossa).<sup>4</sup>

Portanto, é possível inferir que as pesquisas educacionais estudam sistemas abertos, contraditórios e constituídos por muitos componentes, são constituídas por processos dialéticos e multideterminados, possuem caráter lógico-dialético complexo, condicionado pela própria complexidade da realidade que estudam, requerem uma arte que permita utilizar, de forma flexível, original e eficiente, os princípios do método científico para estudar os fenômenos educacionais e exigem valores morais, humanistas e progressistas, permitindo que problemas científicos, importantes para a sociedade, sejam conduzidos nessa ótica (ALMEIDA, 2014; GHEDIN; FRANCO, 2011; PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009; LIBÂNEO, 2007; GATTI, 2005).

Cientes da complexidade do fenômeno educativo e dos desafios da delimitação do que seja pesquisa em educação, uma das tarefas a que nos propusemos, nesta investigação, foi a de compreender como a pesquisa em educação e a formação epistemológica do pesquisador dessa área têm ocorrido, no Brasil, e cujas discussões apresentamos a seguir.

---

<sup>4</sup> [...] en este contexto la investigación educacional desempeña un papel esencial en el perfeccionamiento del sistema educativo, de sus fines, contenidos, métodos, medios, formas de organización, propuestas educativas formales y no formales y en el estudio de la actividad de los educandos y su proceso de desarrollo bajo la influencia educativa de la actividad de los educadores, los requisitos personales y profesionales, las vías para su formación, etcétera. De este modo la investigación educacional, al contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo, posibilita elevar el nivel científico, técnico, profesional, cultural y la formación integral de las nuevas generaciones y del pueblo en general (PÉREZ RODRÍGUEZ *et al.*, 2009, p. 14).

### 3 BREVE TRAJETÓRIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

A discussão sobre os percursos da prática da pesquisa em educação, no Brasil, conforme apontam Cunha (1979) e Gouveia (1971), entre outros autores, é de suma importância, uma vez que se trata de uma trajetória institucional, política, teórico-metodológica e epistemológica, circunscrevendo-se a menos de um século.

Segundo Schwartzman (1982), atrelada culturalmente a Portugal e, após a Primeira Guerra Mundial, passando a receber influências norte-americanas, a pesquisa, em solo brasileiro, andou mais lenta do que se pode imaginar, sempre em estado de dependência e

[...] essa simbiose, em termos de pesquisa gerou, por um lado, uma acomodação e, por outro, um preconceito cuja base sempre pareceu ser: tudo que é oriundo de outros países tem mais valor que a produção nacional. Nestas épocas, as incipientes pesquisas, normalmente patrocinadas por seus pesquisadores, aconteciam na área da saúde, das tecnologias, dos transportes, enfim, nos setores considerados “úteis” e em franca expansão (SCHWARTZMAN, 1982, p. 21).

Por sua vez, Ferreira (2009) faz constar que uma das variáveis que nos auxilia a entender a configuração da pesquisa, no país, é a história da universidade. No Brasil, no período colonial, só havia ensino superior na área da Teologia e, mais tarde, esse ensino estende-se às Engenharias e à Medicina, além de outras áreas, porém sem a expressividade que, à época, já se apresentava na Europa. No período Imperial, iniciaram-se tímidos movimentos em prol da configuração de espaços científicos, dentro do acanhado, então, ensino superior nacional.

A esse respeito, Saviani (2000) faz referência à criação tardia de universidades, no país, bem como à inexpressividade da pesquisa, até o início do século XX, destacando que, somente após a revolução de 1930, e com as reformas de Francisco Campos, em 1931, é que foi instituído o regime universitário no Brasil. Nesse cenário, eram ofertados apenas cursos de graduação, sendo que a formação de pesquisadores e de professores, nas universidades, dava-se por meio de um processo espontâneo e

[...] geralmente através da agregação, pelo catedrático ou pelo responsável pelas diferentes cadeiras, de aluno recém formado que havia se destacado nos estudos realizados e que era convidado a participar das atividades da disciplina como auxiliar de ensino ou assistente, preparando-se para reger a cadeira como livre docente com perspectiva de vir a se tornar catedrático. Era, assim, uma espécie de formação em serviço associada em alguns casos, a estágio de aperfeiçoamento no exterior e, posteriormente, de bolsas para a obtenção do doutorado em universidades estrangeiras (SAVIANI, 2000, p. 4).

Nesse período, na educação, não havia projetos e políticas sequenciais em prol da escola para todos, tampouco um Estado que investisse, seriamente, na ampliação e

na qualificação do sistema educacional. Mesmo com o advento da República, as iniciativas foram superficiais e muito relacionadas aos interesses políticos das elites, em vez de um efetivo investimento social amplo e plural. Nesse contexto,

[...] os modelos científicos serão inspirados, sobretudo, pela Alemanha e pela França, chegando demasiadamente tarde e, muitas vezes, distorcidos. O Positivismo encontrará terreno fértil no Brasil, mas será tomado de uma forma que não considerará as peculiaridades da cultura e da história do país, chegando, muitas vezes, a ser distorcido, tomado em sua vertente religiosa, já superada na Europa, onde já acontecera o advento do marxismo, o evolucionismo, o uso de métodos experimentais, entre outros (FERREIRA, 2009, p. 39).

O início do século XX, no Brasil, marca a chegada de tendências científicas europeias, nas áreas da Biologia e da Matemática, oriundas, sobretudo, da França, da Inglaterra e, principalmente, da Alemanha que, devido à franca expansão do seu modelo educacional, já apresentava um sistema universitário que conjugava a pesquisa, a ciência e a formação profissional. No escopo desses acontecimentos, a pesquisa será desenvolvida, nas universidades brasileiras, por cientistas estrangeiros e brasileiros que regressavam de estudos em outros países.

Durante o Império e o início da República, a prática da pesquisa em educação chegou a ser preconizada, de forma incipiente, por intelectuais e estadistas. Porém, como esclarece Gouveia (1971), essa prática só foi estabelecida, institucionalmente, a partir da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 13 de janeiro de 1937, no Estado do Rio de Janeiro, no governo do, então, presidente Getúlio Vargas, tendo como diretor geral o professor Lourenço Filho, um dos grandes defensores do movimento da Educação Nova.

O Inep, incumbido de promover pesquisas sobre os problemas de ensino, nos seus diferentes aspectos, tinha por objetivo subsidiar as ações da política educacional em termos de levantamentos estatísticos da realidade escolar. Em 1944, no referido órgão, funda-se a Divisão de Psicologia Aplicada, dirigida, primeiramente, por Lourenço Filho, cujas pesquisas inauguraram a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em 1952, o professor Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa (PINTO; MARTINS, 2009).

A partir da década de 1960, a pesquisa em educação amplia-se, quando a pós-graduação passa a se configurar como espaço privilegiado desse tipo de pesquisa, apresentando um crescimento maior, nos anos de 1980 e 1990, momento no qual, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ocorre uma diversificação dos temas e dos referenciais de investigação, na área educacional. Em trabalho apresentado, no final da década 1970, Gouveia (1971), ao analisar o panorama das pesquisas em educação, no Brasil, sugere a demarcação de três fases históricas, que caracterizaram o desenvolvimento dessas pesquisas. Na primeira fase, abrangendo a década de 1940 e parte da década de 1950, as pesquisas em educação são, predominantemente, de natureza psicopedagógica.

Os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante. Assim, realizaram-se, naquela época, estudos sobre a linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares para escolas superiores e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza (GOUVEIA, 1971, pp. 2-3).

Sobre esse período, em consonância com Gouveia (1971), Gatti (2001) destaca que, além das temáticas relacionadas à psicopedagogia, as pesquisas em educação, também, estavam relacionadas a temas específicos, como

[...] desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50, esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse período o país estava saindo de um ciclo ditatorial e tentava integrar processos democráticos nas práticas políticas. Vive-se um momento de uma certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolaridade da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior (Gatti, Silva, Esposito, 1990). O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser nesse momento a relação entre o sistema escolar e certos aspectos da sociedade (GATTI, 2001, p. 68).

A segunda fase inicia-se em 1956 com a criação, no Inep, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Esses centros visavam ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas às condições culturais e escolares e às tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira, com o objetivo de elaborar políticas educacionais para o país. Segundo Gatti (2001),

[...] a importância desses centros no desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo quanto à pesquisa com fundamento empírico, no Brasil, pode ser dada pelo contraponto com as instituições de ensino superior e universidades da época nas quais a produção de pesquisa em educação ou era rarefeita, ou inexistente. O INEP e seus Centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive as de natureza experimental (GATTI, 2001, p. 1).

Nessa fase da pesquisa em educação, no Brasil, que se estende até 1964, conforme observa André (2006), a ênfase deslocava-se para os estudos de natureza

sociológica. Desse modo, tais pesquisas continuaram voltadas para o fornecimento de dados às políticas educacionais preocupadas em alavancar o progresso econômico do país. Ainda, nesse contexto, os enfoques da pesquisa em educação ampliaram-se e, segundo Ferreira (2009, p. 48), houve

[...] uma preocupação maior em abordar sobre processos e não produtos, debruçando-se sobre o cotidiano escolar, focalizando o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação.

A terceira fase, iniciada após 1964 e perpassando a década de 1970 – época marcada por um cenário de política desenvolvimentista, valorizando-se, portanto, questões relacionadas ao planejamento de custos, às técnicas e às tecnologias –, foi caracterizada pela predominância dos estudos de natureza econômica. Nesse período, em que se instala a ditadura militar, essas pesquisas voltam-se para a eficácia e a eficiência da educação. A esse respeito, Gouveia (1971, p. 4) destaca que

[...] a educação como investimento, os custos da educação, a escola e a demanda de profissionais de diferentes níveis, e outros tópicos, que sugerem, igualmente, racionalização, são itens frequentes em documentos programáticos. Como se depreende do levantamento das pesquisas em andamento, por nós aqui intentado, tem-se mostrado nos últimos tempos, particularmente atraentes a órgãos oficiais de diferentes níveis os chamados estudos sobre recursos humanos.

Nesse período, um marco relevante foi a apresentação do Parecer nº. 977 de 1965, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira. Segundo Cury (2005), esse parecer ampliou as possibilidades de estabelecimento de uma estrutura mais consolidada da pesquisa no campo do conhecimento em educação, de forma que

[...] essa legislação definiu a pós-graduação como cúpula de estudos, sistema especial de cursos exigido pelas necessidades do treinamento avançado. Nesse sentido, com a expansão dos cursos de mestrados e doutorados no país, foram intensificados os programas institucionais de titulação no exterior, garantindo a formação de quadros para as universidades através da absorção de pessoal qualificado em universidades estrangeiras (CURY, 2005, p. 30).

Consoante tal perspectiva, Saviani (2000) complementa que esse parecer viabilizou o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). O autor, que, à época, participou de equipes de criação de mestrados, no interior do estado de São Paulo, denomina essa fase de período heroico, em função da necessidade de driblar condições adversas, como número reduzido de doutores no país, carência de infraestrutura, falta de bibliotecas adequadas etc.

Em relação às temáticas, Gatti (2001) explica que as pesquisas em educação, nessa fase, passaram a abordar, com maior ênfase, eixos relacionados a

[...] currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2001, p. 68).

Nesse sentido, Mello (1985) acrescenta que, durante a segunda metade da década 1970, com a crise do milagre econômico, a educação passa a ser percebida em termos de seu papel transformador e, então, a atenção dos pesquisadores em educação volta-se para “[...] a apreensão do funcionamento interno da escola e do sistema de ensino” (MELLO, 1985, p. 27), retomando os estudos de natureza psicopedagógica voltados para avaliação, organização curricular e estratégias institucionais.

É possível identificar, nesse contexto, segundo Gouveia (1971), a preocupação em intervir na realidade educacional ou, ainda, o valor dado à empiria como modelo de explicação para os fatos educacionais ou os objetos investigativos. Assim, os métodos em pesquisa empírica e as chamadas metodologias qualitativas e quantitativas são empregados, na área da educação, na década de 1970, como formas de explicação da realidade educacional.

O desenvolvimento dessa terceira fase da pesquisa em educação, no Brasil, trazendo novos temas, novas metodologias e novos instrumentos para a investigação científica, aconteceu, de acordo com Almeida (2014, p. 6),

[...] em um contexto histórico da sociedade brasileira, marcado, de um lado, pelo cerceamento de liberdade de manifestação, pela implementação de uma política de acúmulo de riqueza para uma minoria da população brasileira e pelo incentivo ao avanço da produção tecnológica. De outro lado, esse período foi marcado, também, pela emergência dos movimentos, pela criação de espaços para manifestações de crítica à forma de organização da sociedade brasileira, inaugurando um período de lutas sociais e políticas para a retomada da democracia.

Cunha (1979), remetendo-se aos estudos de Gouveia (1971) e os ampliando, fala de uma quarta fase da pesquisa em educação, no Brasil, iniciada na década de 1970 e caracterizada pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse período, verifica-se o crescimento da produção das pesquisas em educação e dos questionamentos sobre a qualidade dessa pesquisa.

A esse respeito, André (2006) relata que, em 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, surge uma nova fase da pesquisa educacional brasileira. A partir da criação do referido departamento, houve, então, de acordo com Gatti (2001), a ampliação de temáticas de estudos, o aprimoramento metodológico e a investigação de novos problemas, como currículos, avaliação de programas governamentais para a área da educação,

caracterizações de alunos, famílias e ambiente de origem, nutrição e aprendizagem, entre outros. Essas novas temáticas e metodologias, os enfoques referenciais mais críticos e o uso de instrumentos mais sofisticados para a coleta e a análise de dados deram, então, novos rumos às pesquisas educacionais que, mesmo recorrendo a instrumentos quantitativos mais sofisticados, continuaram sob a influência de enfoques tecnicistas, atreladas ao apego a taxionomias e à operacionalização de variáveis e sua mensuração. Ao mesmo tempo, algumas questões, como a fragilidade teórica e os modismos, em pesquisas educacionais, começaram a se tornar alvo de discussões.

Sobre esse momento, André (2006) destaca o início de um período de crescimento da produção de pesquisas e dos questionamentos sobre a sua qualidade. Nesse contexto, a fase de implantação da pós-graduação *stricto sensu*, no país, atinge seu ápice, com a criação de doze cursos de mestrado em educação. Segundo Saviani (2000, p. 6), nesse cenário, “[...] pode-se considerar que a fase de implantação já se completara uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de doutorado”. Desse modo, a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação completa-se, no início da década de 1980, quando, então, ocorre a redução do ritmo de abertura de novos programas. A esse respeito, Saviani (2000, p. 7) pontua que “[...] durante cinco anos (entre 1979 e 1984) não surgem novos mestrados. E quanto ao doutorado, o lapso de tempo é ainda maior, não havendo a ocorrência de novos programas ao longo de sete anos, entre 1982 e 1989”.

Cabe ressaltar que, na década 1980, na ambiência da redemocratização política do país, começaram a ser discutidas mudanças importantes quanto às novas orientações teóricas e metodológicas para a prática da pesquisa em educação que, incorporando a crítica social, voltaram-se para as questões educacionais, balizadas em teorias de inspiração marxista.

Em 1984, a expansão do mestrado em educação é retomada, com a criação de onze cursos. Na década seguinte, essa expansão acelera-se, surgindo um número expressivo de novos mestrados, entre os quais, doze obtiveram o reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em relação ao doutorado em educação, a expansão é retomada, em 1989, com a criação de, pelo menos, quatro cursos, até 1991. “A partir daí, a expansão tende a se acelerar, registrando-se nove novos programas devidamente reconhecidos pela CAPES” (SAVIANI, 2000, p. 8).

A essa época, ampliaram-se os espaços de pesquisa, no interior dos cursos de pós-graduação e nas instituições emergentes, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, o perfil da pesquisa em educação modifica-se, abrindo espaço a abordagens mais críticas, em uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar. De acordo com Ferreira (2009, p. 49),

[...] ganham força os estudos chamados “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral. Se, nas décadas

de 1960 e 1970, o interesse localizava-se nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 e 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das preocupações dos pesquisadores, a partir da inversão, também, do lugar de onde olha o fenômeno, antes fora e, agora, dentro do próprio fenômeno.

Autores como Lüdke (1986), Triviños (2001) e Nosella (2010) ressaltam que a variedade de temas, abordagens, enfoques e contextos fez emergir, no final dos anos 1980, debates sobre o conflito das tendências metodológicas e sobre as diferenças nos pressupostos epistemológicos das pesquisas em educação. Gatti (2001) afirma que os temas e os referenciais, nos anos 1980 e 1990, diversificaram-se e, então,

[...] consolidam-se grupos de pesquisa em algumas subáreas, quer por necessidades institucionais, em razão de avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante duas décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados (GATTI, 2001, p. 68).

A esse respeito, Nosella (2010) destaca que, entre o período de 1985 até os dias atuais, por intermédio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, novos temas emergem dentre as questões a serem investigadas, como formação de professores, cultura escolar, currículo, infância, educação de jovens e adultos, educação inclusiva, entre outros. Assim, a pesquisa em educação, nesse mesmo período, passa a apresentar diversificação teórico-metodológica e fragmentação epistemológica e temática, o que faz, então, emergirem críticas relativas à teoria e à metodologia.

Desse modo, considerada a consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, no Brasil, faz-se pertinente trazer à baila a discussão da apropriação dos fundamentos epistemológicos ou das diferentes concepções de conhecimento, na produção e na prática dessa pesquisa, atentando-se para o aspecto da formação epistemológica do pesquisador dessa área.

#### **4 A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Embora a pesquisa educacional no Brasil tenha se institucionalizado, a partir da década de 1930, somente com a implantação da pós-graduação *stricto sensu* é que se percebeu um movimento de atenção efetiva e sistematizada em relação à formação do pesquisador, ainda que essa formação tenha ocorrido em universidades e instituições estrangeiras, anterior, durante e, mesmo, após a consolidação dos nossos programas.

A esse respeito, Velloso (2003) relata que, ao se regulamentar a pós-graduação, em meados dos anos de 1960, contávamos com 38 cursos, sendo 11 de doutorado e o restante de mestrado. Interessante relembrar que o primeiro curso de pós-graduação em Educação foi o mestrado criado, em 1966, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Segundo Abreu e Lima Júnior (2016), diversos fatores contribuíram para a consolidação e a regulamentação desses programas de pós-graduação e para a ampliação e a melhoria das pesquisas educacionais. Assim, cabe resgatar o Parecer n.º 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), sob a relatoria de Newton Sucupira, que trata da definição da pós-graduação, de seus níveis e de suas finalidades. De acordo com esse parecer, a pós-graduação no Brasil tinha como objetivo primordial a formação de professores para o ensino superior, ficando explícitas as influências do modelo norte-americano de pós-graduação.

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso Ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática, já provada por uma longa experiência, tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p. 5).

Junto à regulamentação da pós-graduação, observou-se um número consistente de publicações, de oferta de cursos de formação de pesquisadores e de participação de docentes de outros países na nossa produção acadêmico-científica, de tal forma que, de acordo com os condicionantes de cada período histórico, fomos construindo e reconstruindo nosso próprio sistema de pós-graduação. A esse respeito, Abreu e Lima Júnior (2016), ao abordarem a consolidação da pós-graduação em educação, destacam que

[...] é possível localizar na pesquisa em Educação o não cumprimento, por alguns trabalhos, de uma discussão teórica aprofundada. Isso se justifica por uma série de fatores. Desse modo, o sistema brasileiro de Pós-Graduação em Educação, apesar de estar consolidado, necessita de uma série de reflexões, revisões e ações para que avance não somente em seus quantitativos, mas na qualidade da formação de seus pesquisadores e de suas pesquisas (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016, p. 94).

Ainda que tenhamos avançado, consideravelmente, nas últimas décadas, na formação dos pesquisadores e na pesquisa em educação, diversos são os desafios a serem enfrentados para que avancemos ainda mais. Ao tratarem desses desafios, Abreu e Lima Júnior (2016) apontam alguns exemplos que perpassam desde a questão econômica, como o fato de a maioria dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em educação não poderem dedicar-se, exclusivamente, à pesquisa, até as variáveis que se referem ao fato de que, nos regulamentos das agências de fomento, normalmente, existem os deveres dos bolsistas, mas não os seus direitos.

Ter direitos na condição de bolsista; por que não, se suas pesquisas/trabalhos são contados como produção do programa do qual fazem parte? Se contribuem para que tais programas se consolidem, por que suas pesquisas não devem ser reconhecidas como resultado de um trabalho, legalmente falando? Por que 6 anos de pesquisa, entre mestrado e doutorado, não devem ser contados em seu tempo de serviço? (ABREU; LIMA JÚNIOR, pp. 97-98).

Entre os desafios a serem enfrentados, na formação do pesquisador em educação, há que se retomarem as pontuações de André (2006), que destaca a questão das abordagens teórico-metodológicas e os modismos, na seleção dos referenciais de análise, fato citado, aqui, e reforçado por Alves-Mazzotti (2001) que, ao analisar avaliações sobre pesquisas em educação, elenca uma série de vicissitudes a serem superadas, como deficiência teórico-metodológica na abordagem dos temas, temáticas irrelevantes, adoção acrítica de autores para fundamentação teórica, preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados, comunicação limitada desses resultados, escasso impacto sobre práticas, entre outros.

Esses questionamentos sobre a formação do pesquisador e a pesquisa em educação, no Brasil, não são recentes. Kuenzer (1986), por exemplo, ao tratar desse assunto, recorre à avaliação feita, em 1982, pelo CNPq, dos programas *stricto sensu* em educação, que destacava o fato de que a variedade de temáticas desenvolvidas, dentro de cada área de concentração, fazia com que a produção desses programas caracterizasse-se por trabalhos dispersos e desarticulados que, ao final, pouco contribuíam para a constituição de um corpo teórico sólido e abrangente, que promovesse o desenvolvimento da ciência, na área da educação.

Certamente, a pesquisa em educação, no Brasil, assim como a formação do pesquisador, nessa área, tem se desenvolvido. Porém, parece plausível questionar-se sobre como essa formação tem sido realizada (bem como a formação de pesquisadores em quaisquer áreas do conhecimento). Esse questionamento caminha no sentido de se pensar sobre a formação epistemológica do pesquisador em educação, indagando-se como essa formação pode contribuir para a qualidade das pesquisas educacionais, embora há que se ter em mente que não só o aspecto da formação epistemológica exerce influências sobre a qualidade da pesquisa.

Por isso, cabe aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, com seus cursos de mestrado e doutorado, responsáveis pela formação sistematizada do pesquisador educacional brasileiro, incluir e fomentar a discussão epistemológica no seu interior, com o intuito de explicitar as concepções e os pressupostos considerados mais pertinentes para a condução de investigações relacionadas ao fenômeno educativo e às suas complexidades.

Além disso, de antemão, há que se levar em conta as contradições que perpassam esses programas, pois, de um lado, entende-se que a produção do conhecimento precisa ser autônoma, na busca de rupturas com pensamentos hegemônicos, e, por outro lado, os programas estão enquadrados e subordinados a um sistema nacional, com lógicas próprias de funcionamento.

Portanto, não existem soluções fáceis e prontas para essas questões, que exigem constantes reflexões e mobilizações, no sentido de redirecionamento de projetos e programas. No contexto atual, essa é a tarefa mister que se apresenta para os 190 programas de pós-graduação *stricto sensu em* educação do país, com seus respectivos 286 cursos de mestrado e de doutorado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem, como ser portador de consciência, desde os primórdios, viu-se desafiado a conhecer a existência que o rodeia e na qual está inserido, bem como a conhecer a si mesmo. Esse movimento para a produção de conhecimentos, talvez, justifique-se pela necessidade humana de controle e de poder, como nos lembra o pensador inglês, expoente do empirismo, no século XVI, Francis Bacon, ao destacar que “saber é poder”. Angustiadados, diante do desconhecido, do inexplicável, e, portanto, do não controlado, esforçamo-nos por produzir explicações que nos forneçam elementos para a construção de instrumentos de controle da realidade. Nesse sentido, visando a esse controle, nos tempos pré-científicos, os mitos forneciam-nos os ritos; porém, a partir do desenvolvimento do pensamento filosófico-científico, a ciência passou a nos fornecer as tecnologias.

No entanto, mítico ou científico, o conhecimento humano, independentemente de sua tipologia, pressupõe, necessariamente, a interação entre o sujeito que deseja conhecer rumo ao objeto a ser conhecido. Essa interação, ao longo da história do desenvolvimento das civilizações, tem sido objeto da reflexão humana. Questiona-se a própria capacidade de produção do conhecimento, por parte do sujeito cognoscente, bem como as possibilidades para esse conhecimento inerentes à natureza dos objetos cognoscíveis. As condições, os limites e as possibilidades, os métodos e as técnicas, que envolvem os processos de produção do conhecimento humano, são questões constantes e prementes, no pensamento filosófico e científico.

Ao se assumir como sujeito epistêmico, ou seja, capaz de pensar sobre o próprio saber, o ser humano encaminha-se à construção das ciências, sempre humanas e, portanto, produtos culturais, isto é, balizadas pelas potencialidades, mas também pelas contingências do ser, do fazer e do existir humanos. Sob esse escopo, o conhecimento científico, entendido como produto de investigações sistemáticas, cujas bases assentam-se no raciocínio lógico-racional, exige-nos o pensar profundamente sobre os critérios de validade desse conhecimento, o que pressupõe a apropriação e a análise dos seus fundamentos filosóficos e metodológicos. É nesse sentido, que se constitui a epistemologia, que trata da origem, da estrutura, dos métodos e dos critérios de veracidade do conhecimento científico. Como nos lembra Tesser (1995, p. 97-98),

[...] a Epistemologia seria uma reflexão profunda e crítica sobre o universo da Ciência. Pois já que a Ciência ocupa um lugar na sociedade atual grande e tão significativo, que ela se torna uma das mais importantes atividades humanas, a tal ponto de constituir-se numa das formas específicas da existência moderna do homem. [...] Cabe aos epistemólogos questionar e problematizar o conhecimento do senso

comum, científico e filosófico. [...] A Epistemologia exerce seu papel de reflexão e crítica, quando ela tentar mostrar aos cientistas suas filosofias implícitas nas Ciências, quando ela submete a Ciência a um estudo crítico [...].

As questões de que trata a epistemologia são parâmetros indispensáveis para a construção do saber científico, no complexo e variado rol das ciências, incluindo aquelas que têm o fenômeno da educação como objeto de suas investigações. Nesse sentido, as reflexões da epistemologia são elementos fundantes da formação dos pesquisadores em geral, e em educação especificamente.

A qualidade das pesquisas, em geral e em educação, obviamente, não está atrelada, unicamente, à formação epistemológica do pesquisador. No entanto, não se pode negar que esse tipo de formação tende a contribuir, enormemente, para a produção do conhecimento científico, dando ao pesquisador maiores possibilidades de pensar sobre os fundamentos, os métodos, as técnicas e os instrumentos que balizam a produção de suas investigações, uma vez que o estudo e o aprofundamento das questões relacionadas à epistemologia viabilizam os elementos essenciais para um entendimento mais seguro do que é ciência. Eis, aí, uma das justificativas da importância do estudo da epistemologia. Segundo Castañón (2007, p. 7),

[...] por que estudar epistemologia? Poderia responder com outra pergunta (como filósofos gostam de fazer): Como estudar qualquer ciência profundamente antes de estudar epistemologia? De fato, se você não sabe o que o conhecimento é, de onde vem e como obtê-lo, como você pode afirmar que conhece algo sobre qualquer coisa, ou ainda pior, que seu conhecimento é “científico”? Estudar epistemologia é estudar o que faz de um tipo específico de conhecimento uma forma mais segura de conhecer aspectos de nossa realidade.

A sistematização, aqui apresentada, dos estudos precedentes sobre a pesquisa e a formação dos pesquisadores em educação no Brasil, institucionalizada a partir da década de 1930, com a criação do Inep, permite-nos perceber que a pesquisa educacional brasileira tem apresentado avanços desde então. Com a regulamentação dos programas de pós-graduação no país, a partir da década de 1960, no âmbito dos cursos de mestrados e doutorados, percebe-se que há o empenho em se formar o pesquisador em educação.

Diversos são os autores que têm se dedicado a refletir sobre a pesquisa educacional, tentando delinear suas perspectivas, identificando seus avanços, suas vicissitudes e suas potencialidades. Nesse sentido, diversas são também as questões apontadas por eles, como a escassez de recursos, os viesamentos teóricos e metodológicos, entre outras. Uma dessas questões refere-se à importância da formação filosófica e epistemológica na formação dos pesquisadores em educação.

A esse respeito, ao tratar da presença de várias opções epistemológicas, na produção científica, em educação, que enriquece a dinâmica da produção, permitindo uma melhor definição metodológica e uma maior profundidade na reflexão sobre a problemática educativa, Gamboa (2012) destaca que, na conjuntura dos programas de pós-graduação, na década de 1980, essas opções eram tratadas como modismos teórico-

metodológicos, devido à pouca clareza que os investigadores pareciam ter sobre seus pressupostos epistemológicos e filosóficos.

Nesse contexto, ganhava importância para a formação dos educadores dedicados à investigação o estudo aprofundado da epistemologia da pesquisa, visando a mais esclarecimentos sobre as visões de mundo e os interesses cognitivos que comandavam as práticas da pesquisa em educação [...] (GAMBOA, 2012, p. 102).

A carência de um entendimento mais adequado das questões epistemológicas, por parte dos pesquisadores em educação, encontra-se ligada a diversos fatores, entre eles, especialmente, a ausência de uma formação filosófica mais sólida, em nível secundário e universitário, bem como a carência de estudos mais consistentes de filosofia (sobretudo, os relacionados às teorias do conhecimento), nos currículos da formação do pesquisador, em nível de pós-graduação. A necessidade de se voltar mais à formação filosófica dos pesquisadores em educação faz-se pertinente, visto que eles precisam adquirir os fundamentos teóricos que lhes permitam desenvolver habilidades e competências para assimilar conteúdos relacionados às teorias do conhecimento, aos processos científicos e aos fundamentos epistemológicos da pesquisa. Para Gamboa (2012, p. 105),

[...] a inclusão da filosofia na formação do pesquisador deve proporcionar também a discussão ampla e aberta sobre as diferentes correntes de pensamento presentes na epistemologia moderna. A falta de formação filosófica reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentados nos tradicionais manuais de pesquisa. Esses “reducionismos” poderão ser superados intensificando a formação filosófica dos educadores e principalmente sua formação epistemológica.

Ora, uma metodologia vincula-se a uma teoria e/ou epistemologia, que tem seus limites, não conseguindo apreender e explicitar tudo do real, pois, como produto humano, como cultura, toda teoria e toda epistemologia são limitadas. No entanto, ainda que limitadas, são as teorias que tornam possível o desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo sobre a realidade. Lembremo-nos de que a teoria explica a realidade, na medida em que produz uma metodologia que torna possível a aproximação da realidade pesquisada. Aliás, esse é o pressuposto basilar da dialética materialista, ao postular que a concretude não é da ordem do real, mas, sim, da ordem do teórico, de forma que o trabalho teórico é o que constrói a concretude do real, substituindo a abstração vazia por múltiplas determinações construídas por meio desse trabalho teórico.

É nesse sentido que a formação do pesquisador em educação não pode prescindir de uma formação filosófica que permita a esse pesquisador pensar de maneira mais crítica sobre os fundamentos e os métodos de suas pesquisas, aproximando-se, com mais acuidade, do seu objeto de investigação: os fenômenos educacionais. Nessa direção, as tendências epistemológicas, na pesquisa em educação, podem ser vistas como

possibilidades de olhares diversos sobre os fenômenos educacionais, ora convergentes, ora divergentes, completando-se ou excluindo-se. E, nesse movimento dialético, os pesquisadores em educação vão compreendendo que a construção do saber científico exige-nos a disposição do espírito para o diálogo epistemológico, estando claro que, como produção humana, nenhuma tendência paradigmática em epistemologia é absoluta, pronta e acabada, ao ponto de abarcar e compreender todo o matiz de complexidades dos fenômenos humanos, entre eles, o educacional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Roberta Melo de Andrade; LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. A formação do pesquisador e a Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 89-101, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2932>. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2932>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ALMEIDA, N. R. Pesquisa em educação e concepções de conhecimento: a produção do conhecimento em questão. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14, n. 1, jan./abr. 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, 2006.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742001000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 dez. 2019.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**: curso de atualização. Tradução de Cláudio Navarra. São Paulo: EDUSP, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf). Acesso em: 13 jun. 2018.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CASTELLANOS SIMONS, Beatriz. **Investigación educativa: nuevos escenarios, nuevos actores, nuevas estrategias.** Ciudad de La Habana, Cuba: Centro de Estudios Educativos. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona – ISPEJV. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, dez. 2005.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 set. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. *In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação.* Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/CAPES, 1979. p. 3-30.

FERREIRA, Liliana. Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em:  
<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1009>. Acesso em: 23 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200004>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742001000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 8 set. 2019.

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

GATTI, Bernardete Angelina. A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas. Trabalho encomendado. GT-Didática. *In: Reunião anual da Anped*, 28, 2005, Caxambu, MG., 2005. Anais... Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. 1 CD-ROM.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 1, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. ISSN 2447-4193.  
Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>. Acesso em: 5 set. 2018.

- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-20, 1971.
- LIBANEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0104-40602001000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2018.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. **Em aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Evandro. Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, ano 6, n. 6, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3475>. Acesso em: 30 ago. 2019.
- MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/428>. Acesso em: 23 out. 2019.
- MAZZOTI, Tarso Bolina; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MELLO, G. N. de. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 46, p. 67-72, 1983. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/579.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 25-31, 1985.
- MOSER, Paul K. Epistemologia. In: AUDI, Roberto (org.). **Dicionário de filosofia de Cambridge**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2011. p. 269.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 177-83, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100013>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782010000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 mar. 2020.

PÉREZ RODRÍGUEZ, Gastón *et al.* **Metodología de la investigación educacional**: I parte. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

PINTO, Neusa Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Práticas de formação de pesquisadores da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 103-118, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, jul. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4591>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.184>. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. A pesquisa científica no Brasil: matrizes culturais e institucionais. **Pesquisa Médica**, São Paulo, v. 1, p. 137-160, 1982.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.131>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 dez. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa nas ciências sociais**: ideias gerais para a elaboração do projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VELLOSO, Jacques. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200012>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742004000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 fev. 2018.