

A pesquisa em política educacional: contribuições para superar os *déficits* epistemológicos

Research in Educational Policy: contributions to overcome epistemological deficits

*Investigación de políticas educativas: contribuciones para superar los *déficits* epistemológicos*

Rosilda Arruda Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

rosildaarruda@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4244-991X>

Alcivam Paulo de Oliveira

Universidade Federal de Pernambuco

alcivam.paulo@oi.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6046-7516>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os desafios de delimitar a fundamentação epistemológica na pesquisa sobre Política Educacional, a partir dos estudos propostos pela Rede de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE). Entendemos essa fundamentação não apenas como a busca de afirmação de uma disciplina dentro do espectro científico contemporâneo, mas também como a assunção de um discurso que ao procurar efetividade social se torna um discurso político, uma ação política no sentido de ação vital. Segundo estudos da rede, haveria a tendência nesse campo de se seguir determinada metodologia sem a devida sustentação epistemológica, atentando contra a coerência dos processos de pesquisa. A partir de reflexões referenciadas no trabalho da RELEPE, o texto procura para avançar na construção de possibilidades de superação desses *déficits* por meio da conscientização contínua da cosmovisão, tendo como ponto de partida a construção dos problemas de pesquisa.

Palavras-chave: *Epistemologia; Teoria do Conhecimento; Política Educacional; Projeto de Pesquisa.*

ABSTRACT

This study reflects on the possibilities and challenges of delimiting the epistemological foundation in the research field of Educational Policy, based on the studies proposed by the Network of Theoretical and Epistemological Studies in Educational Policy (RELEPE). We understand this foundation not only as the search for the affirmation of a discipline within the contemporary scientific spectrum but also as the assumption of a discourse that, when seeking social effectiveness, becomes a political discourse, a political action in the sense of vital action. According to studies of the network RELEPE, there would be a tendency in this field to follow a certain methodology without the proper epistemological support, undermining the coherence of research processes. From reflections referenced in the work of RELEPE, the text seeks to advance in the construction of possibilities to overcome these deficits through the continuous awareness of the worldview, having as a starting point the construction of research problems.

Keywords: *Epistemology; Theory of Knowledge; Educational politics; Research project.*

RESUMEN

Este estudio objetiva reflexionar sobre las posibilidades y los desafíos de delimitar la base epistemológica en la investigación sobre Política Educativa, a partir de los estudios propuestos por la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE). Entendemos este razonamiento como la búsqueda de la afirmación de una disciplina dentro del espectro científico contemporáneo, y como la suposición de un discurso que al buscar la efectividad social se convierte en un discurso político. Según los estudios de la RELEPE, habría una tendencia en este campo a seguir una determinada metodología sin el apoyo epistemológico adecuado, perjudicando los procesos de investigación. A partir de las reflexiones a las que se hace referencia en el trabajo de RELEPE, el texto busca la construcción de posibilidades de superar estos déficits a través de la conciencia continua de la cosmovisión, teniendo como punto de partida la construcción de problemas de investigación.

Palabras clave: *Epistemología; Teoría del Conocimiento; Política Educativa; Proyecto de Investigación*

Introdução

A construção do conhecimento científico contemporâneo não é tarefa simples, nem fácil. Ao contrário, o conhecimento acumulado e o contexto hodierno culturalmente complexo fazem nossa época ser marcada por uma crise dos paradigmas e até mesmo por uma crise da própria concepção de paradigmas nas ciências (LOSADA; CASAS, 2008). Sendo assim, vivemos num tempo em que os paradigmas existentes para a produção do conhecimento científico parecem já não atender às necessidades da análise, leitura e interpretação do real, enquanto um paradigma adequado parece ainda não existir, provocando abalo de certezas, flexibilização de fronteiras ente tradições científicas e

desconfiança das grandes teorias explicativas que pretendiam ser perenes (BRANDÃO, 1994).

Esse contexto foi colocado em relevância especificamente no campo da análise das Políticas Educacionais por um grupo de pesquisadores latino-americanos que, em 2012, criaram a Rede de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE), motivados pela preocupação com o lugar do enfoque epistemológico na análise das políticas públicas (MAINARDES, 2009). Segundo eles, haveria a tendência nesse campo de estudo de se seguir determinada metodologia sem a devida sustentação epistemológica, atentando contra a solidez e a coerência dos processos de pesquisa (TELLO, 2012). Trata-se de um cenário preocupante ainda mais porque uma de suas causas, continuam os autores, residiria no processo de formação dos pesquisadores focado nas técnicas de coleta e tratamento de dados e negligenciando os fundamentos epistemológicos (TELLO, 2011).

Essa preocupação resultou em metapesquisas que tiveram como objeto a produção científica publicada nas principais revistas que tratam da Política Educacional, sendo coordenada no Brasil pelo pesquisador Jefferson Mainardes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tendo como um de seus objetivos provocar a reflexão epistemológica, ao modo da vigilância epistemológica proposta por Bourdieu (1999) (TELLO, 2012).

É importante ressaltar que a metapesquisa vem se afirmando como um conjunto de estudos que tem como objeto a produção científica em determinado campo, e como objetivo analisar os processos de elaboração dessa produção científica, em outras palavras, a sua epistemologia. Portanto, busca analisar os fundamentos teóricos das pesquisas e o seu significado com referência ao desenvolvimento teórico do campo do qual as pesquisas analisadas fazem parte (MAINARDES, 2018; NAVARRO, 2007).

Nesse cenário, a proposição da RELEPE é provocante, repercutindo em cada pesquisador do campo que tem contato com a Rede. Essa provocação ganha mais importância considerando que a análise sociológica cientificamente construída, inclusive no campo da educação, sofre grande pressão para se diferenciar do que Bourdieu (1999) chama de Sociologia espontânea:

Mais do que todos os outros especialistas, o sociólogo está exposto ao veredicto ambíguo e ambivalente dos não-especialistas que se sentem com a autoridade de dar crédito às análises propostas, com a condição de que estas despertem os pressupostos de sua sociologia espontânea, mas que são levados, por essa mesma razão, a contestar a validade de uma ciência que eles só aprovam na medida em que ela coincide com o bom senso (BOURDIEU et al., 1999, p. 36).

Com efeito, não são poucos os “especialistas de plantão” que analisam e propõem ações para a educação sem considerar o vínculo entre Política Educacional, Estado e Sociedade; sem considerar que a educação é, fundamentalmente, uma *práxis* social e histórica, desenvolvida numa sociedade que não é um ente abstrato e homogêneo, mas um conjunto heterógeno de sujeitos, de *modus operandi* e interesses, materializada por relações sociais reais, isto é, relações mediadas por conflitos (LIBÂNEO, 2001). Daí que seja sempre importante enfatizar que as ações em educação, notadamente as Políticas Públicas, devem perguntar não apenas sobre o que e como educar, mas para quem, em que contexto e com que objetivos educamos, exigindo uma tarefa analítica que vá além de uma *sociologia espontânea* e se desprenda da linguagem dominante (BOURDIEU et al., 1999).

A partir do exposto, constitui-se objetivo deste estudo analisar as possibilidades e os desafios de delimitar a fundamentação epistemológica na pesquisa sobre Política Educacional, a partir dos estudos propostos pela RELEPE. Nesse caso, entendemos essa fundamentação não apenas como a busca de afirmação de uma disciplina dentro do espectro científico contemporâneo, ou do reconhecimento dos pares do próprio campo ou de outros no âmbito das ciências sociais, mas também, e principalmente, como a assunção de um discurso que ao procurar efetividade social se torna um discurso político, uma ação política no sentido de ação vital (ARENDRT, 2000).

Possibilidades de superação dos déficits epistemológicos na construção de pesquisas em política educacional

A metapesquisa proposta por pesquisadores da RELEPE resultou num esquema usado como ferramenta de análise e, simultaneamente, como indicação de procedimentos para os pesquisadores superarem os déficits constatados. Segundo Tello e Mainardes (2015a e 2015b), a fundamentação epistemológica das pesquisas precisa considerar três níveis, a saber: perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, que podem ser esquematizados como na figura 1.

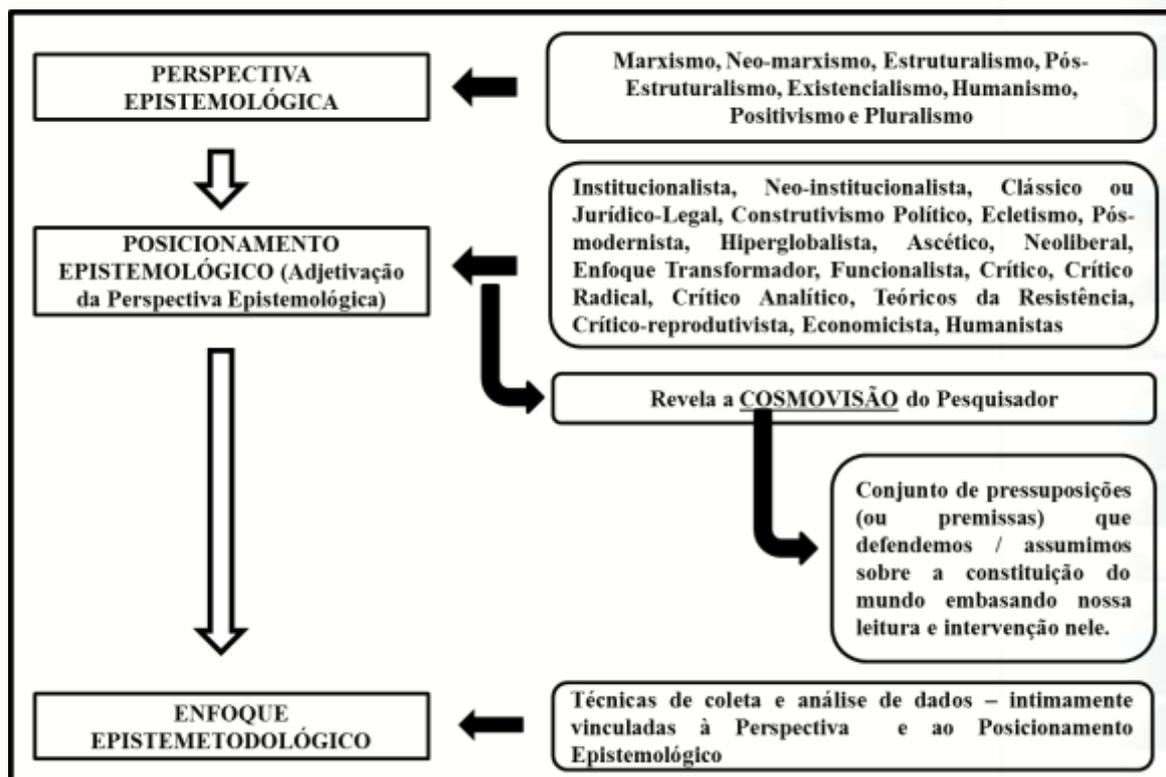


Figura 1 - Componentes de um enfoque epistemológico da pesquisa educacional (EEPE)

Fonte: Elaboração dos autores com base em Tello e Mainardes (2015a e 2015b).

A proposta indica que o processo de construção do conhecimento científico na análise das Políticas Educacionais teria seu ponto de origem na construção da *Perspectiva Epistemológica* a se adotar. Nesse caso, a *Perspectiva Epistemológica* tem suas possibilidades dadas pelos grandes paradigmas das Ciências Sociais, isto é, são *Macromodelos*:

[...] correntes teóricas, entendendo como tal, em cada caso, um conjunto de valores, princípios e exemplos primários sobre como avançar em uma ciência específica, compartilhada por um conjunto de profissionais da disciplina correspondente, que orienta sua atividade de pesquisa (LOSADA; CASAS, 2008, p. 47. Tradução dos autores).

Por sua vez, essa *Perspectiva* ou *Cosmovisão* “está-com-o-pesquisador”, isto é, ela integra o que se pode chamar de suas crenças, visão de mundo ou ideologia, no sentido mais contemporâneo do termo, e é revelada pelo segundo nível da fundamentação

apresentada pelos autores, ou seja em seu Posicionamento Epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015a).

Ela se materializa em aspectos como a relação entre sujeito e objeto e a possibilidade de cognoscibilidade por parte do primeiro, ou a lógica - como mecanismos de regulação do real - optando-se pela formal, na perspectiva vai de Aristóteles a Comte, ou pela dialética, na perspectiva que vai de Heráclito a Hegel (LEFEBVRE, 1970) ou ainda sobre os critérios que definem a legitimidade do conhecimento em suas diversas ordens. Enfim, “crenças” ou cosmovisões que nos identificam como sujeitos históricos e sociais, homens e mulheres pré e coexistentes com nossa identidade de pesquisadores.

Considerando as referências dos autores a Bourdieu (1999) para tratar dessa questão, encontramos neste último algo distinto do proposto por estudiosos que compõe a RELEPE, na medida em que o autor estabelece uma diferença entre os procedimentos adotados para a construção do conhecimento e o produto desses procedimentos, compreendidos como modelos teóricos que interpretam a realidade social, ou seja, há uma diferença entre teoria social e teoria do conhecimento social. Referindo-se à acusação de sincretismo por encontrar unidade entre os três principais teóricos da sociologia, Bourdieu (1999, p. 48) reage:

A acusação de sincretismo [...] que poderia ser suscitada pela aproximação entre os textos de Marx, Weber e Durkheim, apoiar-se-ia na confusão entre a teoria do conhecimento do social como condição de possibilidade de um discurso sociológico verdadeiramente científico e a teoria do sistema social.

Perceba-se que o autor identifica um pré-conceito muito comum que tende a confundir os modelos sociais que esses autores constroem (sociedade de classes antagônicas na perspectiva marxiana x sociedade harmônica com problemas de funcionamento na perspectiva de durkheimiana, ou uma sociedade ordenada a partir das estruturas de produção na perspectiva marxiana X uma sociedade ordenada a partir da ação dos sujeitos, na perspectiva weberiana) com sua teoria do conhecimento sociológico. Na verdade, aqueles antagonismos entre os sistemas sociais não se repetem da mesma forma em relação à teoria do conhecimento social. Por exemplo, as três teorias acima citadas afirmam a existência de uma lei que determina a sociedade, seja como fato social (Durkheim), como relações de produção (Marx) ou como sentido das ações (Weber) que, em todos os casos, independem ou não são redutíveis às intenções subjetiva dos atores

(BOURDIEU, 1999). E esse tema - a relação entre estrutura social e ação do sujeito - é um dos mais delicados na sociologia, sendo, inclusive, uma questão de cunho ontológico, como analisa Hay (1997, p. 200), colocando a questão como decisiva para o estudo das Ciências Sociais e das Ciências Políticas, em particular:

Al estar los conceptos de estructura y de actuacion tan profundamente ligados a los de poder, causalidad y explicacion politica, el debate que suscitan es inherente a la filosofia de las ciencias sociales y politicas y, en consecuencia, ha despertado una atencion intensa y minuciosa. La forma que tienen los politologos de abordar estos temas refleja los presupuestos filosoficos que subyacen en:

(i) La naturaleza del mundo social y politico y, especialmente, del “ser social”, objeto del que se ocupa la teoria o filosofia denominada ontologia.

(ii) La naturaleza de lo que constituye una explicacion valida y adecuada de un acontecimiento politico, efecto o proceso, es decir, una teoria del conocimiento o epistemologia.

Posiciones tan diferentes respecto a la estructura y la actuacion ponen de manifiesto diferentes epistemologias y ontologias, las cuales, a su vez, influyen en el mismo proceso o metodologia de la investigacion politica (HAY, 1997, p. 200).

Igualmente poderíamos nos referir a outros aspectos como a relação entre sujeito e objeto e a possibilidade de cognoscibilidade por parte do primeiro, ou a lógica, no caso de admiti-la como regulação do real, se a formal, na perspectiva de Aristóteles, ou a dialética, na perspectiva de Hegel (1988), ou ainda sobre os critérios que definem a legitimidade do conhecimento em suas diversas ordens. Enfim, “crenças” ou cosmovisões que nos identificam como sujeitos históricos e sociais, homens e mulheres pré e co-existentes com nossa identidade de pesquisadores. Veja o exemplo da compreensão antropofilosófica como elemento que pode nos influenciar decisivamente: uma vez existindo em meio a uma cultura determinadamente marcada pela religião, predominantemente cristã, como não sermos marcados pelo dualismo platônico? As consequências dessa marca podem ir muito além da fé religiosa, influenciando fortemente a fé antropológica (RUBIO, 2001), fé esta que é condição de possibilidade para construirmos o conhecimento além da experiência, capaz de ser projetado, ser admitido como, na linguagem kantiana, conhecimento a priori.

Certamente que é nesse sentido que Tello e Mainardes (2015a e 2015b) insistem na *vigilância epistemológica*, exigindo uma ruptura com a sociologia espontânea/senso comum, por meio de um conjunto de procedimentos indicados por Bourdieu (1999),

dentre os quais destacamos: a) superar a sociologia espontânea (senso comum), construindo as categorias teóricas por meio de uma crítica “lógica e lexicológica da linguagem comum que aparece como a condição indispensável para a elaboração controlada das noções científicas” (BOURDIEU, 1999, p. 24); b) superar a possibilidade de uma ciência que não considere determinações sociais como regra geral; c) superar a naturalização da sociedade – para isso é importante “não recorrer a um princípio de explicação tirado de outra ciência, quer se trate da biologia ou psicologia, enquanto não tiver sido completamente comprovada a eficácia dos métodos de explicação propriamente sociológica” (BOURDIEU, 1999, p. 28); d) superar a filosofia essencialista; e) superar a linguagem dominante – as armadilhas da linguagem da sociologia espontânea que “associada à imaginação, a linguagem transpõe, sub-repticiamente, a certeza da evidência sensível para a certeza da evidência lógica” (BOURDIEU, 1999, p. 35); f) superar a tentação do profetismo – quando “o sociólogo fala para a sociologia espontânea confirmando-a em linguagem esotérica e exótica e tenta explicar as coisas como se fossem simples para atender a uma demanda do público que lhe acorre e lhe dá prestígio” (BOURDIEU, 1999, p. 36); g) superar a teoria como tradição, considerando que “a verdadeira acumulação pressupõe rupturas, que o progresso teórico pressupõe a integração de novos dados mediante um questionamento crítico dos fundamentos da teoria que os novos dados colocam à prova” (BOURDIEU, 1999, p. 42); h) enfim, considerar que teoria do conhecimento sociológico é mais importante que a teoria do sistema social.

Considerando as proposições apresentadas, o ímpeto para a realizarmos é proporcional ao tamanho do desafio. Especialmente os procedimentos (a), (c) e (e) nos parecem indicar claramente a busca dessas rupturas de forma consciente e explícita. E o sentido não é construir um conhecimento que seja capaz de neutralidade ou de produção de verdades absolutas, ou ainda de buscar legitimação em relação a outras ciências, mas de buscar sua afirmação como ciência, isto é, uma ordem de conhecimento distinta do senso comum presente na sociologia espontânea, justamente pelo fato “(...) de que a fronteira entre os saberes comuns e a ciência é, em sociologia, mais imprecisa do que em outros campos [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 87).

Com efeito, não é tarefa fácil construir uma pesquisa com o nível de consciência dos três fundamentos propostos pela RELEPE e, mais ainda, com os procedimentos indicados por Bourdieu (1999). Tenhamos em conta, por exemplo, que a superação da “sociologia espontânea” exige a conscientização de nossa cosmovisão. De imediato, mergulharemos numa espécie de anamnese que levará a nos perguntarmos sobre nossas

crenças, nossa visão de mundo, enfim, nossa ideologia, no sentido mais contemporâneo do termo como nos apresenta Van Dijk (1997) e Saviani (1996), dentre outros. Ou seja, exige-se do pesquisador a consciência sobre o porquê, o como e o para quê está construindo sua análise, de maneira que ele faça a si mesmo a seguinte questão: De onde vem minhas verdades e por que devo acreditar nelas?

No contexto atual, da crise de paradigmas (ou da explosão de possibilidades paradigmáticas) no campo epistemológico, as respostas para tal questão tendem para a construção de uma autoconsciência sobre a trajetória epistemológica dos pesquisadores. Seguindo a proposição da RELEPE, essa construção é a possibilidade não de construir uma evidência lógica da verdade pesquisada, mas uma evidência lógica da crença dos pesquisadores no caminho (compreendido de maneira abrangente e global e não apenas como método) escolhido. De forma que se apresentem não como sujeitos submissos aos padrões epistemológicos fortemente influenciados pela sociologia espontânea ou pelo seu grupo acadêmico, mas como sujeitos epistemológicos autônomos, que tomam suas próprias decisões quando da construção de sua pesquisa. Dessa forma, mais que a verdade produzida por seus resultados, o que está em jogo é a verdade do processo que constrói tais resultados.

Esse parece ser o desafio da pesquisa proposto pela RELEPE: ter consciência (saber e saber que sabe) do que somos e do que fazemos, numa espécie de exercício de reflexão sistemática. Se assim o é, buscando colaborar com esse exercício, sugerimos alguns aspectos que, acreditamos, precisam ser considerados nessa reflexão. É importante ressaltar que os aspectos são apenas indicados, uma vez que o espaço não permite tratá-los com a necessária profundidade.

Aspectos a serem considerados no exercício de ressignificação da cosmovisão dos pesquisadores

Partimos do pressuposto de que a formação de um pesquisador não pode acontecer se não no exercício de sua função, num processo contínuo de ação-reflexão-ação como nos indica Saviani (1996), de modo que os aspectos a serem considerados podem ser apresentados a priori pelo pesquisador, como tentamos fazer aqui, mas também podem emergir como necessidade à medida que sua pesquisa avança.

Daí que a cada momento ele precise visitar os conceitos que constituem sua cosmovisão, ressignificando-os, isto é, perguntando-se sobre a pertinência e a legitimidade dos conceitos que mediam sua leitura e suas decisões para agir no mundo.

Todos nós temos e carregamos conosco essa *cosmovisão* responsável por e, ao mesmo tempo, consequência das condições históricas da nossa existência e de nossas escolhas, com efetividade proporcional ao grau de consciência que temos de ambas: quanto maior a consciência que temos de nossa própria história, maior a possibilidade de escolhas consequentes.

No exercício de sua formação e de rupturas com o senso comum (GRAMSCI apud KONDER, 2017) ou com as cosmovisões que correspondem a “filosofias de vida” (SAVIANI, 1996), os pesquisadores precisam perguntar sobre ela, sobre seus valores (critérios para definir o certo ou errado, o bom ou mau e outras diretrizes para a percepção e interação social: igualdade, justiça, verdade ou eficiência); sobre sua vinculação a grupos que possuem identidade ideológica (considerando que identidade/pertença a um grupo implica a não-pertença e até conflito com outros, além de fechamento ou inibição para canais de diálogo); ou ainda sobre suas atitudes (que vão além de procedimentos, caracterizando-se como posicionamentos relativos a determinadas questões sociais).

Então o processo de vigilância epistemológica ou de superação da sociologia espontânea, ou ainda dos discursos dominantes, exigem de nossa parte uma atenção sobre nossa cosmovisão num processo de ação-reflexão-ação que nos traga à consciência (a um estágio que sabemos e sabemos que sabemos) as categorias que incidem na definição de nossa identidade (compreendida como processo e não produto) por serem categorias cognitivas e influenciarem determinantemente as construções teóricas ou as opções por construtos teóricos (VAN DJKI, 1997). Nesse sentido, o projeto de pesquisa, também em Políticas Educacionais é a materialização do que somos e do que pensamos, de nossa postura política no mundo (TELLO; MAINARDES, 2012), numa palavra, de nossas opções de cosmovisão ou opções ideológicas.

Cientes disso, podemos explorar alguns aspectos da cosmovisão que precisam de uma atenção especial. O **primeiro** a destacarmos é sobre o próprio conhecimento, sobre o quê tratamos quando falamos de conhecimento?

Conhecimento como processo é a construção de um produto que se chama *conceito*, dos mais simples como a nomeação de objetos, aos mais complexos, quando tratamos de relações e resultam em teorias ou modelos. O conceito, por sua vez, é a rerepresentação da realidade quando ela não está acessível ao sujeito. Portanto, trata-se da

noção mais básica que precisamos considerar na teoria do conhecimento e na epistemologia. Por exemplo, é a objetivação da experiência, por meio do conhecimento (como conceito), que materializa a produção da cultura e possibilita os processos educativos (LIBÂNEO, 2001). Daí que nos pareça pertinente tratar sobre as ordens de conhecimento quando buscamos considerar os aspectos imbrincados no exercício de ressignificação da cosmovisão dos pesquisadores, ou seja, na distinção entre as formas de conhecer dada pelo objeto, pelo caminho (método) e pelo critério de legitimidade e valorização do conhecimento. Nesse caso, parece-nos que o disciplinamento científico por vezes tende a provocar certo entorpecimento quando nos concentramos apenas no conhecimento filosófico ou científico. Não raro, isso pode nos levar a afirmação de certas verdades sem que nos atentemos para sua demonstração, a exemplo do valor do conhecimento do senso comum para a ciência. O intuito em trazer esse debate é que o mesmo favoreça a reflexão sobre a relatividade da ciência como ordem de conhecimento, percebendo que ela é uma dentre outras ordens e não a maior, ou melhor, e que isso nos ajude a estabelecer uma articulação entre ela e as demais no processo de superação dos déficits epistemológicos.

Num exercício de reflexão trazemos cinco ordens de conhecimento: senso comum, arte, filosofia, teologia e ciência.

O senso comum, como o próprio termo revela, é o conhecimento comum entre todas as pessoas porque se forma no próprio processo da educação em sentido amplo, aquela que ocorre em todos os processos de relações sociais (LIBÂNEO, 2001). Ele tem como objeto a totalidade do real e se constrói (seu método) a partir da observação dos fenômenos que se repetem (em relação à natureza ou à sociedade e ao ser humano) revelando um procedimento intensamente indutivo. Seu critério de legitimidade tende a ser a tradição ou os costumes. Não obstante às críticas que a ele se faz (dentre as quais a de ser rude, tendo em oposição o conhecimento “não-rude”, ou seja, “e-rudi-to”), o senso comum também pode ser considerado como o ponto de partida para outras ordens de saber como a ciência, não estando necessariamente em oposição a esta, mas se colocando como sua referência crítica e de complementaridade. É isso que defende, por exemplo, Boaventura Souza Santos. Para ele o senso comum tem a propriedade de permear todas as classes sociais, assim como pode ser o modo de resistência a conhecimentos dominantes, contendo algo de resistência das classes subordinadas (SANTOS, 1987).

A arte, na sua concepção mais clássica, existe como ordem de conhecimento tendo como objeto a totalidade do real e se caracteriza pela intuição como método, isto é, ela é

conhecimento imediato, interpretação do artista de uma determinada realidade sem usar de qualquer outra mediação que não seja sua *habilidade* interpretativa. “A obra de arte dá a ver, a ouvir, a sentir, a pensar, a dizer. Nela e por ela, a realidade se revela como se jamais a tivéssemos visto, ouvido, sentido, pensado ou dito” (CHAUÍ, 2001, p. 403). Isso, contudo, não significa dizer que o artista prescindia de técnicas na elaboração final de seu produto, pelo contrário, a arte também implica em técnicas, ela não é apenas intuição (é primeiro, intuição), mas também construção (CHAUÍ 2001). Assim, na escultura, na música, na poesia, na pintura e todos os outros ramos da arte, não raro, os grandes artistas buscam aprimorar técnicas existentes ou constroem outras. Essa busca, porém, não nega a origem intuitiva do conhecimento artístico. Sua elaboração, usando outras mediações, é sempre passo segundo. Portanto, o conhecimento assim produzido nem é indutivo, nem dedutivo, ou não pode ser reduzido a um ou outro modo. Considera os dois e considera ainda a experiência existencial do artista e suas habilidades. O grande desafio contemporâneo é seu critério de legitimidade. Com efeito, a tendência cada vez mais forte é que seja o olhar do expectador quem defina se tal ou qual produto artístico é coerente em seu papel de rerepresentar a realidade como arte.

Já a filosofia, em sua acepção mais clássica, tem como objeto a totalidade do real, nada lhe escapa, o que inclui, além do conhecimento (processos e produtos) de cada uma das outras ordens, também o seu próprio. Nesse sentido a filosofia é conhecimento de segunda ordem, isto é, ela se debruça também sobre a forma como se adquire determinados conhecimentos. Podemos dizer que seu critério de verdade está na lógica, em sua coerência interna e na evidência de suas afirmações, de maneira que não se pode falar na verdade da filosofia, mas, nas verdades dos filósofos que, por sua vez, estão em função do método que constroem ou assumem. Hegel (1988), por exemplo, define seu método filosófico, para se chegar à verdade, como a dialética. Contemporaneamente, isto é, a partir do século XX, emerge a filosofia analítica propondo uma reflexão filosófica que renuncia à construção de sistemas gerais, como o do próprio Hegel (1988), por exemplo, e centra-se na análise crítica de objetos restritos. Bertrand Russell e Ludwig Wittgenstein são exemplos dessa corrente. Saviani (1996) apresenta uma síntese do método filosófico mais tradicional baseado na criticidade, globalidade, radicalidade e sistematicidade da reflexão. É importante considerar essa ordem de conhecimento em sua especificidade para não a confundirmos com a ciência, confusão não tão rara. É importante considerar a diferenciação no tratamento dado à ciência pela teoria do conhecimento ou epistemologia (disciplinas da filosofia) e o tratamento dado pela sociologia do conhecimento. O mesmo

ocorre nas distinções entre ética (disciplina da filosofia) que se relaciona aos valores estabelecidos nas relações entre as pessoas, e a moral, que trata esses valores na perspectiva de uma sociologia dos costumes (CHAUÍ, 2001), aspectos importantes a serem considerados no processo de ressignificação da cosmovisão dos pesquisadores.

No caso da teologia, compreendida aqui em seu sentido lato (ABBAGNANO, 1982) como reflexão sistemática sobre o divino, que se difere da reflexão ou representação desse mesmo divino pelas artes ou senso comum, a característica mais marcante é a exigência do pressuposto da fé religiosa como componente metodológico, isto é, para se produzir o conhecimento teológico deve-se, necessariamente, acreditar na fonte da revelação divina. Esta, por sua vez, tem origem em alguma experiência mística e dirige-se comumente ao aspecto moral da vida e aos temas transcendentais. Seu objeto é a realidade total mediada pela revelação, mediação que a diferencia da filosofia. Seu critério de verdade é a autoridade conferida pela tradição, reconhecida pela comunidade dos fiéis. A compreensão dessa ordem de conhecimento é importante, seja pela condição religiosa de nossa cultura, seja para os casos em que precisamos lançar mão da relação entre religião e educação, por exemplo.

Finalmente a ciência. Na verdade, o tema do artigo e os principais autores citados tratam diretamente dessa ordem de conhecimento e quase não há como abordá-la aqui sem cair em redundâncias. Não obstante, acreditamos que é importante destacar: a) quando falamos em ciência estamos nos referindo à ciência moderna, haja vista que o termo ciência designa, em seu sentido estrito, o conhecimento e, em diversos momentos da história, filosofia e ciência foram sinônimos; b) o objeto da ciência é mais restrito que o da filosofia porque ela não se volta para temas que envolvam busca de sentido (quando trata da religião, por exemplo, o faz como fenômeno humano e social e não se pergunta pela sua verdade); c) em relação ao seu método (epistemologia), um dado que nos parece importante destacar é justamente a observação de Bourdieu (1999) explicitando as distinções entre as ciências naturais e as ciências sociais. Uma análise epistemológica que prescindia dessa distinção corre o risco de cair em algum engodo¹; d) é preciso considerar

¹ O termo “engodo” faz referência ao que aconteceu em 1996 quando um físico norteamericano, Alan Sokal enviou para uma conceituada revista de epistemologia francesa um texto com o título: *Transgredindo as fronteiras: em direção a uma hermenêutica transformativa da gravitação quântica* (disponível em: <<http://relativismoemodernidade.blogspot.com.br/2013/07/o-engodo-de-sokal.html#!/2013/07/o-engodo-de-sokal.html>>. Acesso em: abril 2017). Após sua publicação pela revista ele e um colega (Bricmont), publicaram um livro desmascarando o seu próprio texto e demonstrando como se tratava de paródia cujo objetivo era denunciar o preconceito ou a ignorância dos epistemólogos em relação às ciências naturais.

ainda seu complexo disciplinamento ocorrido ao longo dos últimos duzentos anos, provocando uma intensa fragmentação do conhecimento; e) finalmente, é preciso que estejamos atentos aos fortes questionamentos das epistemologias e à crise dos paradigmas científicos (BRANDÃO, 1994).

O segundo aspecto a ser destacado no exercício de resignificação da cosmovisão dos pesquisadores, advém da adesão às orientações de Bourdieu (1999) sobre a necessidade de superarmos a possibilidade de uma ciência que não considere determinações sociais como regra geral e pode ser traduzido pela pergunta sobre a lógica dessa determinação, se é dialética ou formal. O tema é bem “resolvido” no senso comum com clara vantagem da lógica formal, talvez pela importância da matemática em nosso cotidiano, que se constrói sob ela segundo os princípios da não-contradição: independente da materialidade, formalmente, 2 mais 2 será sempre igual a quatro.

Em termos de conhecimento erudito, e principalmente no conhecimento científico moderno, também a lógica formal predomina, até porque nela a linguagem matemática é determinante. Devemos isso a muita gente, mas principalmente a Aristóteles. Em sua obra *Organon* ele afirma que o conhecimento verdadeiro (coerente) exige a identidade dos elementos que o compõem, isto é, independentemente de sua materialidade, um dado elemento não pode ser e não ser ao mesmo tempo, definindo o que chamamos de lógica formal (CHAUÍ, 2001). O tema, contudo, não é tão simples e a predominância da lógica formal é bastante questionada, principalmente a partir de Friedrich Hegel e de Karl Marx. Sua discussão nos remete aos filósofos pré-socráticos que no século VI a.c. se colocam diante do problema sobre a totalidade do real, surgindo duas posições antagônicas: Heráclito (540 - 470 a.c.) afirmava que a transformação é a própria essência do real constituído de opostos, sendo as condições da verdade sobre o real dadas pela compreensão de que a totalidade do real se dá em base à contradição. Parmênides (530 - 460 a.c.) afirmava que o ser é, e o não-ser não é, de maneira que tudo que existe sempre existiu e nada que tenha existido se transforma, negando, portanto, a contradição e estabelecendo a identidade como critério da verdade (SOUZA, 1989).

Só na Modernidade é que a perspectiva de Heráclito será retomada por Hegel (1770-1831) que, ao definir o método filosófico, vai colocar a dialética como propriedade do real, afirmando que todo real é racional e todo racional é real, sendo a razão o caminho pelo qual se chega à realidade; nesse racional-real tudo está em articulação com tudo por meio da interdependência; e nele, todo ser traz em si mesmo sua própria negação (tudo é e não é ao mesmo tempo); enfim, o movimento do real se dá pelo processo dessa negação

interna (numa tradução livre do pensamento hegeliano), pois toda tese (afirmação) traz consigo uma antítese (negação), o que provoca uma síntese, sendo esta uma nova tese. Para Lefebvre (1970), trata-se da lógica especulativa que traduz a regulação da realidade.

A história da lógica dialética e da lógica formal é mais complexa e ampla que essa rápida apresentação. Não obstante, nossa intenção é destacar as duas perspectivas como fundamento para a construção do conhecimento (e do conhecimento científico). Nesse sentido, nenhuma das perspectivas consegue evidência irrefutável, tornando-se a opção entre elas uma atitude de fé (no sentido antropológico do termo) mais que de razão. Opção que, por sua vez, torna-se uma exigência, isto é, em qualquer ambiente, por qualquer pessoa, segundo qualquer uma das ordens de conhecimento, a compreensão da totalidade do real (incluindo o modo como o conhecemos pelo senso comum) precisa submeter-se a uma das duas perspectivas: ela deve se organizar e existir segundo as leis da contradição (dialética) ou segundo as leis da identidade (lógica formal).

A questão vai estar presente na relação sujeito-objeto, na escolha do método, na definição do objeto. Enfim, em todo o processo de construção da pesquisa. Optar pela lógica formal significa excluir qualquer possibilidade de contradição (como condição de verdade) nas conclusões a que chegemos. Ao contrário, a opção pela lógica dialética nos dá a possibilidade de superar relações causais mecanicamente estabelecidas, com determinações diretas e indelévels. Claro, isso não significa que o discurso científico (ou qualquer discurso, a exceção do discurso artístico) tenha a prerrogativa da incoerência. Do ponto de vista da forma gramatical, continua válida a exigência de respeito às regras formais da linguagem, dentro da sua gramática própria. Dito em outras palavras, a contradição dialética é a contradição conscientemente apresentada e distingue-se da incoerência.

O terceiro aspecto que consideramos relevante para o exercício de ressignificação da cosmovisão dos pesquisadores é a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Nesse caso, a pergunta fundamental é: É possível conhecer a realidade? A resposta em termos de senso comum tende a se manifestar positivamente e sua discussão erudita pode parecer um tanto sem sentido para o senso comum, afinal, se o homem não fosse capaz de conhecer, não seria capaz de transformar, o que não é verdade, como comprovam avanços científicos de nossa época. Do ponto de vista da teoria do conhecimento e das ciências sociais, a questão não é tão simples. Nesse sentido, Trivinos (1987) estabelece nas bases filosóficas a distinção entre uma epistemologia representada pelo Idealismo Filosófico que considera primário o espírito, a ideia, o pensamento, a

consciência. A outra, pelo Materialismo Filosófico, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A ideia, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a consciência, a ideia, que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material (TRIVINOS, 1987, p.18).

Sendo assim, podemos identificar pelo menos cinco grandes correntes de pensamento sobre o tema, a saber: o racionalismo; o empirismo; o racionalismo crítico; o existencialismo e a teoria crítica, por exemplo, com Habermas (1988). Essas correntes trazem posicionamentos relevantes para pensar o conhecimento científico, que se deslocam em torno da polarização entre objetividade x subjetividade como condição de se chegar à verdade na ciência. Trata-se, portanto, de uma produção ampla que exige reconhecimento por parte dos pesquisadores seja para se aderir ou se negar. Com efeito, a análise da complexidade do real demanda muitas ferramentas fazendo com que a consciência dos pesquisadores sobre essas possibilidades dentro da teoria do conhecimento e da epistemologia se torne fundamental em seu processo de pesquisa, menos para ter certeza de verdades e mais para construir coerência interna em seus resultados.

O quarto aspecto relevante refere-se aos critérios para definição da verdade. A certeza (ou incerteza) está diretamente relacionada com o critério de verdade assumido pelo pesquisador para determinado conhecimento. Relativo a esses critérios, temos pelo menos cinco tendências (CHAUÍ, 2001): o dogmatismo, por exemplo, que parte do pressuposto que o conhecimento sim, chega à verdade absoluta, diante da qual não cabe questionamentos, mas apenas a submissão; o pragmatismo que tem na aplicação do conhecimento seu critério de verdade, ou seja, o conhecimento é verdadeiro na medida do sucesso de sua aplicação; o ceticismo que parte do pressuposto que a verdade é impossível e seja qual for a via que se escolha para se produzir o conhecimento, em última instância, seus argumentos não se sustentam; o relativismo que procura superar qualquer forma de absolutismo (tanto dos céticos quanto dos dogmáticos). A verdade existe, porém, é sempre relativa, estando em função do sujeito e/ou sociedades que a analisa; e, o criticismo que acredita que a verdade universal e pura é impossível, na medida em que o conhecimento é fruto da interação entre razão e experiência, sendo a verdade estabelecida na correspondência entre conhecimento e objeto, universalmente impossível.

Pensar na produção científica atual é excluir o dogmatismo ou o ceticismo, poderíamos pensar inicialmente. Contudo, isso não é bem verdade, ambos continuam

presentes, se não em relação ao resultado final da ciência, pelo menos em relação aos métodos. Não raro, encontramos pesquisadores que apresentam suas convicções epistemológicas e metodológicas como a verdade absoluta, sem a preocupação de responder as críticas que lhes são feitas. E isso se dá independente da corrente epistemológica a qual seja filiado. Há materialistas histórico-dialéticos que não encontram sentido na interpretação da realidade se não for sob a ótica da produção material ou positivistas que descreem da ciência que não se baseie em fatos observáveis, ou seja, pesquisadores que agem como apologistas de suas crenças e, ao mesmo tempo, descreem de qualquer outra. Por isso a importância do pesquisador trazer à consciência sua opção, tendo o cuidado de não cair no ecletismo (ABBAGNANO, 1982).

Conclusão: a problematização do real como ponto de partida para a superação dos déficits epistemológicos

[...] pensou Alice. E prosseguiu: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?”
“Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato.
“Não me importa muito onde...” foi dizendo Alice.
“Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato.
“...desde que eu chegue a *algum lugar*”, acrescentou Alice, explicando.
“Oh, esteja certa de que isso ocorrerá”, falou o Gato, “desde que você caminhe o bastante.”
Alice percebeu que era impossível negar isso; (CARROLL, 2001, p. 84).

As constatações e proposições feitas até aqui podem nos levar à mesma situação de Alice: queremos chegar à superação dos déficits de fundamentação epistemológica e para isso esperamos a indicação do caminho, contudo, as orientações que recebemos, podem nos confundir ainda mais. Como saber, afinal, que o caminho que se vai fazendo é o correto, que levará ao lugar onde não há déficit epistemológico? Em alguns momentos, lendo os textos da RELEPE e mesmo o texto de Bourdieu (1999), experimentamos essa sensação. Eles dizem quais os parâmetros, como se fossem paisagens que irão surgir de um e do outro lado da estrada, inclusive com detalhes pelos quais se poderá reconhecer o caminho certo, porém, só depois de estar fazendo-o, como aquela constatação do poeta: “o

caminho só existe depois que você passa”. Ora, isso implica no risco de errarmos em várias tentativas até sabermos que acertamos quando fizermos uma releitura.

A decisão de escrever este artigo veio desse sentimento somado a uma leve esperança que poderíamos colaborar na indicação do caminho, quem sabe indicar na encruzilhada, a direção do primeiro passo. Nesse caso, o primeiro passo pode ser este: ressignificar a relação ação-reflexão-ação. O fato é que, via-de-regra, nossa educação nos leva a compreendermos essa relação como sendo linear, ou seja, o senso comum tende a estabelecer a relação entre ação-reflexão-ação exigindo uma sequência temporal entre os dois momentos. Saviani (1996, p. 22) alerta que

Não se trata, porém, de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. E como não existe reflexão total, a ação trará sempre novos problemas que estarão sempre exigindo a reflexão [...].

Outra forma de dizer isso é: uma solução traz consigo sempre novos problemas, de modo que a relação entre planejar – executar – avaliar – planejar segue um esquema circular e não linear. Mesmo que isso não seja novidade, é importante considerar que para ele ser efetivo, faz-se necessária uma mudança na compreensão lógica, da lógica formal, para a lógica dialética, algo bem mais difícil para nossa cosmovisão ou ideologia. Nenhuma ação começa do zero, com um diagnóstico, porque a própria decisão de fazer um diagnóstico, provém de uma ação anterior que demonstrou ser arriscado começar a agir sem um diagnóstico prévio; nenhum diagnóstico pode ser realizado com questões gerais à realidade, ao modo de: Quais os problemas existentes? E são as ações que provocam as mudanças de diagnóstico, que por sua vez, provoca as mudanças no planejamento – na forma de planejar, inclusive; que provoca as mudanças no processo de avaliação e assim em diante.

Isso é válido para tudo na vida, incluindo a prática da pesquisa. Nesse caso, faz parte da crença que esse caminho começa na construção do problema, na problematização da realidade como explicitação daquilo que se está procurando. Aqui é importante não confundir problematização da realidade com estrutura de projeto de pesquisa que pode ser construído por meio de uma pergunta ou uma hipótese, sendo que cada uma dessas possibilidades implica em perspectiva epistemológica distinta. Nesse caso, concordamos

com Tello (2011), quando este afirma que a discussão sobre a formulação do projeto de pesquisa relativa à proposição da pergunta ou da hipótese como passo inicial, demonstra que não se trata apenas de “modo” de formulação, mas de escolhas epistêmicas, considerando que há diferenças determinantes para uma ou outra escolha.

Desse processo ninguém consegue escapar de modo que podemos ter nele, independentemente de qualquer cosmovisão, consciente ou não, de qualquer escolha relativa à teoria do conhecimento e à epistemologia, a oportunidade para iniciarmos a superação dos déficits apontados. Porém, é preciso atentar que o problema é fruto da problematização da realidade, não bastando definir apenas que trata de uma pergunta. Mas, como fazer esta problematização da realidade?

Normalmente, acreditamos que essa problematização seja fruto de nossa cosmovisão, dos conhecimentos científicos que trazemos (incluindo todas as informações da revisão de literatura sobre o tema) e da intuição, seguindo o que nos diz Bourdieu (1999). Mas todos nós trazemos isso e mesmo assim não há momento mais difícil para um pesquisador iniciante na carreira que a definição do problema. Será que não estaria faltando um método para a construção do problema?

Saviani (1996) acredita que sim ao se propor responder à pergunta: O que é que leva o homem a filosofar? Sua resposta começa identificando o momento em que alguém se põe a filosofar e esse momento é quando há o espanto, materializado no problema:

O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência (SAVIANI, 1996, p. 10).

A partir daí o autor apresentará um processo de reflexão filosófica ao definir o significado do termo “problema”. Ele começa afirmando que o termo “problema” foi vulgarizado pela época moderna, esquecendo-se o dramatismo do que ele representa, isto é, uma situação que não pode continuar existindo se não houver uma solução, fazendo equivalência entre problema e crise: a realidade tem um problema quando está em crise e a crise é a inadequação das soluções existentes e a ausência de uma solução adequada. Aqui encontramos a essência do problema: a necessidade! Não basta ser uma pergunta, uma questão ou um enigma, ela precisa ser necessária, ser condição de continuidade para

quem a faz. “Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema” (SAVIANI, 1996, p. 14).

É possível, todavia, que, não sem razão, essa dramaticidade existencial tenda a nos remeter a uma dimensão subjetivista (subjetivamente distorcida) do problema, quem sabe, reduzindo-a a questões existenciais. Ao contrário, Saviani (1996, p. 14) vai demonstrar que a problematicidade é, como de resto, a própria existência humana, algo que possui uma dimensão subjetiva e outra objetiva, dialeticamente relacionadas:

A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo).

Observe-se que a recuperação da problematicidade do problema implica na reflexão porque exige que o sentimento de necessidade seja trazido à consciência, ou seja, as condições objetivas que geram o problema são assumidas subjetivamente. Quando pensamos na construção de projetos de pesquisa é justamente isso que acontece: o pesquisador identifica nas condições objetivas da realidade uma necessidade e a assume subjetivamente, chamando para si a responsabilidade de encontrar respostas. O caminho para a formulação de um problema que não seja falso, ou que não tenha concreticidade, está justamente na análise das condições objetivas, isto é, históricas e sociais nas quais o problema se constitui. Não raro, o que o sujeito pesquisador identifica como um problema, uma vez submetido à análise das condições objetivas de sua existência, pode se revelar falso ou sem concreticidade.

Segundo Saviani (1996) essa análise exige em primeiro lugar uma postura, uma atitude que se toma diante da realidade e essa atitude de afrontamento da realidade, de maneira crítica origina uma postura filosófica porque essa criticidade precisa ser radical - aprofundar-se até as raízes da realidade; histórica - porque observa a realidade não como eventos que se sucedem, mas como processo contínuo em que o presente é resultante do passado e causa do futuro; ampla - porque a realidade estabelece-se de maneira que não há um fenômeno isolado do todo da sociedade; e sistemática em sua formulação. Esse

imperativo poderia implicar na obrigatoriedade de todos os pesquisadores serem filósofos? Não, porque não se trata de enfrentar o problema com os conteúdos específicos da filosofia, mas com uma postura filosófica. Com efeito, os problemas da Política Educacional exigem as ferramentas próprias do campo, mas não podem prescindir da postura crítica acima descrita.

Então voltamos à questão da ação-reflexão-ação como ponto de partida para superarmos os déficits epistemológicos. Vemos agora que não basta ser processo circular, mas que precisa ser construído a partir de uma postura filosófica: “na verdade, um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso” (SAVIANI, 1996 p. 19).

Em nosso caso específico, o começo é a materialização de nossa postura filosófica tomando a realidade das Políticas Educacionais como sendo resultante de processos históricos e sociais e não apenas das decisões de um governo ou do Estado; considerando que sua execução depende não apenas das ações que são estabelecidas na “tomada de decisões”, mas em cada estágio previsto para ela, incluindo um conjunto de agentes políticos e cenários sociais e, levando em conta que é impossível dissociá-las de processos econômicos, sociais e culturais. Com efeito, essa postura poderá nos ajudar a superar a sociologia espontânea que tende a isolar fatos na sociedade e na história, superar o totalitarismo de tradições teóricas que nos levam a responder as mesmas questões com uma única resposta acreditando que todo problema pode ser resumido em uma relação causal mecânica, ou ainda a enfrentar as tentações de reduzir os problemas reais a cenários locais como se um mundo do cotidiano fosse formado por ilhas sem nenhuma ligação.

Trata-se de uma tarefa difícil que só a *práxis* da ação-reflexão-ação contínua poderá ir aperfeiçoando-a, mas precisa ser uma *práxis* na qual tenhamos o mínimo de certeza aonde queremos chegar: uma pesquisa que supere os déficits epistemológicos da atualidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez Ed., 1994.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas**. Tradução de Rosaura Eichenberg. RS: LP&M, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Gramsci. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv61.htm>. Acesso em: Consultado em 19 de novembro de 2018.

HABERMAS, Jurgen. Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la Acción y racionalización social. Madrid: Taurus, Tomo I, 1988.

HAY, Colin. Estructura y actuación (agency) In: STOKER, Gerry. e MARSH, David. (Ed.). Teoría y métodos de la ciencia política. Tradução: J. C. Menezes. Madrid: Alianza, 1997. p. 273-291.

HEGEL, Friedrich. In. **Coleção Os Pensadores**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. Madrid: Siglo XXI de Espana, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2001.

LOSADA, Rodrigo; CASAS, André. **Enfoques para el analisis politico**. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-303.pdf>>. Acesso em: 07 out 2019.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas, *Contrapontos*, vol. 9, n. 1, pp. 4-16. 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971>. Acesso em 18 out.2018

NAVARRO, Raul Fuentes. Fontes bibliográficas da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação em comunicação no Brasil e no México. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 165-77, out. 2007. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/MATRIZES/article/viewDownloadInterstitial/3995/3751>>. Acesso em: 07 out.2018.

RUBIO, Alfonso Garcia. **Unidade na Pluralidade**: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristã. São Paulo: Paulus, 2001.

SANTOS, Boventura Suza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SOUZA, José Cavalcante de. Os pré-socráticos. **Coleção os Pensadores v. 1**. São Paulo: Nova Cultural. 1989.

TELLO, César. **El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis**. Cinta Moebio 42, p. 225-242, 2011. Disponível em: <www.moebio.uchile.cl/42/tello.html> Acesso em: 26 jun. 2018.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun., 2012.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralistay pos-estructuralista”, **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 20, núm. 9, pp.1-33, 2012. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun., 2015a.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e investigación en política educativa una perspectiva Epistemológica In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, v. 20, n. 66, p. 763-788, jul/sep, 2015b.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, Teun. Semântica do discurso e ideologia. In PEDRO, E.R. (org.) **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

Submetido em 18/06/2019

Aprovado em 17/10/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)