

## **Evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física a dialética de um espectador (1987-2012)<sup>1</sup>**

**Sílvio A. Sánchez Gamboa**

Professor Titular de Filosofia da Educação, Unicamp

### **Resumo**

Na perspectiva da dialética do espectador, este trabalho apresenta os resultados de um estudo que teve por objetivo a observação crítica da evolução da análise da produção do conhecimento em educação e educação física nos 25 últimos anos. A referência a um espectador se refere a sua dupla função, como observador distante de um acontecimento que precisa negar a distância objetiva e passiva e assumir a função e o lugar ativo e compromissado do ator. Na tensão entre observador e o ator, podem-se identificar dois momentos, o do observador que se valendo de indicadores estatísticos retrata alguns momentos do espetáculo nesse caso 1987 e 2012, e, como ator também pesquisador que se valendo da epistemologia, interpreta criticamente esses indicadores para compreender as mudanças e as permanências da produção em educação e educação física nesse período.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional; Epistemologia; Filosofia da educação.

### **Resumen**

Desde la perspectiva de la dialéctica del espectador, este artículo presenta resultados de un estudio sobre la observación crítica de la evolución del análisis de la producción del conocimiento en educación y educación física en los 25 últimos años. La referencia a un espectador que observa un espectáculo de forma distanciada se quiebra cuando se niega la distancia objetiva y pasiva y se asume un lugar activo y comprometido del actor. En la tensión entre observador y el actor, se pueden identificar dos momentos, el del observador que utiliza indicadores estadísticos para retratar algunos momentos del espectáculo, en este caso 1987 e 2012, y, como actor también investigador que utiliza la epistemología para interpretar críticamente esos indicadores para comprender los cambios y las permanencias de la producción en educación y educación física en ese período.

**Palabras clave:** Investigación para la educación; Epistemología; Filosofía de la educación.

<sup>1</sup> Um resumo desse estudo, sob o título *A Produção do Conhecimento em Educação: teorias e métodos, 25 anos de espetáculo (1987-2012)*, encontra-se nos Anais do IV EPISTED (<http://www.fae.unicamp.br/eventos/index.php/episted/EPISTED/schedConf/presentations>)

## Introdução

Os estudos denominados de metacientíficos têm como objetivo a análise da produção em diversos campos do conhecimento. No âmbito desses estudos se situam as análises da produção do conhecimento de característica epistemológica que utilizam categorias oriundas da filosofia, da lógica e das teorias do conhecimento para identificar na produção científica, focos de interesse, núcleos temáticos, referenciais teóricos, métodos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento.

A pesquisa meta-analítica da produção científica caracteriza-se como um tipo de pesquisa-avaliação. A relevância das pesquisas meta-analíticas, principalmente para os programas de pós-graduação, torna-se explícita, uma vez que permite apreciar criticamente o conhecimento produzido. As análises epistemológicas se sustentam na constituição de um campo de conhecimento que se situa entre as práticas científicas e a reflexão filosófica, razão pela qual se conhece também pelos sinônimos de Teoria da ciência, Meta-ciência ou Filosofia da Ciência (Blanché, 1975; Japiassú, 1977; Bachelard, 1989). O conceito de epistemologia tem a sua origem na composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos*, (razão, explicação), e significa o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites (Audi, 2004). Essas três dimensões são representadas pelas controvérsias filosóficas acerca da possibilidade, das fontes, da essência e dos critérios de validade de um conhecimento sistemático (*episteme*), o qual, por ter o imperativo de explicitar e justificar os métodos ou os caminhos e formas da elaboração dos seus resultados. (Sánchez Gamboa, 2005).

No contexto dessas análises, elaboramos um levantamento sobre a produção dos programas de pós-graduação em educação e educação física tomando dois momentos significativos, o primeiro em 1987 por ocasião de um primeiro balanço da produção dos programas de pós-graduação em educação (Sánchez Gamboa, 1987) e em 2012 por ocasião de consolidação de um projeto temático que abrange a produção científica em educação

física no nordeste brasileiro<sup>2</sup>. Os dois momentos se entrecruzam quando as mesmas meta-análises com as mesmas bases teórico-metodológicas são realizadas na educação física e quando a experiência acumulada nas duas áreas serve de base para o projeto temático<sup>3</sup>. Esse levantamento é completado com um segundo levantamento sobre a evolução dos estudos metacientíficos da produção, identificando a evolução dos grupos de pesquisa nas duas áreas, Educação e Educação Física, dedicados a esses balanços.

Com base nos indicadores anteriores elaboramos uma recuperação da evolução de algumas problemáticas abordadas pelas análises epistemológicas tomando como referência os dois momentos que servem de parâmetro, ou pontos de observação para uma análise crítica.

Tomamos como metáfora a figura do espectador para apontar as dimensões da análise crítica, tanto dos indicadores sobre a produção, como da evolução das problemáticas abordadas. A referência à dialética do espectador destaca a sua dupla função, como observador distante de um acontecimento e como ator que precisa negar a distância objetiva e passiva para assumir sua função ativa e compromissada. Na tensão entre observador e o ator, integram-se dois momentos, o do observador que se valendo de indicadores estatísticos retrata alguns momentos do espetáculo nesse caso 1987 e 2012, e a do ator pesquisador que se insere no processo, retomamos resultados para compreender a evolução dos estudos meta-científicos e compreender as mudanças e as permanências da produção em Educação e Educação Física nesse período.

Com esse critério organizamos a apresentação em três partes; a 1ª apresenta, desde a perspectiva do observador, alguns indicadores da produção e dos estudos metacientíficos, na 2ª, na perspectiva da testemunha

---

<sup>2</sup> Projeto temático, intitulado: “Produção do Conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo- FAPESP (proc. 2012/50019-7).

<sup>3</sup> No campo da Educação Física Silva realiza estudos que analisam as dissertações produzidas nos programas de pós-graduação (1990) e as teses e dissertações (1997), Chaves Gamboa (2005) também realiza uma meta-análise da produção de quatro estados do nordeste no campo da educação física, também utilizando os mesmos referenciais teórico-metodológicos.

e do ator destacam-se alguns estudos que indicam a evolução das meta-análises e na 3ª parte pretende-se apontar algumas perspectivas para o futuro imediato da análise da produção do conhecimento.

### 1. O lugar do observador

A partir desse lugar buscamos indicadores do espetáculo. Entre os indiciadores preferiremos alguns parâmetros, tais como a) expansão dos lugares privilegiados da produção, os programas de pós-graduação; b) a explosão da produção de teses e dissertações tomando como registros o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e as mudanças nas condições da produção com a formação de grupos e redes de pesquisadores, tomando como base o registro nacional de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Outros indicadores que ilustram o espetáculo se referem ao crescimento dos estudos metacientíficos e a reflexão crítica sobre a produção, tomando como indicadores, o aumento dos pesquisadores pelo desenvolvimento dos estudos da “epistemologia”, as “teorias do conhecimento” e as discussões sobre a “metodologia científica”, palavras-chave que permitem rastrear o interesse dos grupos de pesquisa pela problemática da produção do conhecimento, em nível nacional.

Os indicadores privilegiados para acompanhar o espetáculo da produção do conhecimento se limitam as áreas da Educação e da Educação Física, dois campos que acompanhamos mais de perto desde as primeiras análises (1982 e 1987). Com relação aos programas de pós-graduação em educação em 1987 existiam 15 programas depois de 25 anos registram-se 122 programas recomendados, e a produção passou de 146 dissertações e 14 teses (1987) para 4.090 dissertações e 1.018 teses. Já na Educação Física em 1987 existia apenas 04 programas (USP/SP, UFSM/RS, UFRJ/RJ e UGF/RJ) o aumento passou para 30 em 2012. A produção passou de 15 dissertações e nenhuma tese para 224 dissertações e 46 teses em 2012.

Com relação aos grupos de pesquisa em 1987 começava a se discutir a mudança da organização dos programas, na época estruturados em torno de áreas de concentração para uma nova forma, centralizados nos projetos,

grupos e linhas de pesquisa. Essa mudança se expressa no cadastro nacional do CNPq que em 2012 registra 2.332 linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação e 251 na Educação Física.

Com relação aos interesses pelos estudos metacientíficos o cadastro nacional de grupos de pesquisa apresenta os seguintes indicadores: a) na área da educação registram-se 144 grupos dedicados à temática da epistemologia; 15 grupos dedicados às teorias do conhecimento; 75 à produção do conhecimento e 10 grupos dedicados à temática “metodologia científica”; b) na área da Educação Física registram-se 14 grupos dedicados à “epistemologia”; 04 às “teorias do conhecimento”; 16 à “produção do conhecimento”, e 17 à “metodologia científica”.

Já a CAPES registra no banco de teses em 1987: 05 teses e 10 dissertações sobre “epistemologia”, e; em 2012 aumenta a produção para 162 teses e 312 dissertações. Sobre a temática “teoria do conhecimento” em 1987 não se apresenta nenhuma pesquisa, mas no ano imediatamente posterior 1988 registram-se (10 teses de doutorado e 32 dissertações). Em 2011 foram registradas 08 teses e 103 dissertações. A temática “produção do conhecimento” em 1987 registram-se 14 dissertações e nenhuma tese. Em 2011 o número aumenta para 121 dissertações e 54 teses. Na temática “metodologia científica” em 1987 foram registradas 10 dissertações e nenhuma tese. Em 2011: 2 teses e 15 dissertações.

Com relação às dissertações e teses e os aos grupos de pesquisa dedicados aos estudos metacientíficos, a temática “epistemologia” é a mais desenvolvida com 144 grupos e com a presença de 15 estudos já em 1987 e 474 em 2011. Também vem sendo ampliadas como objeto de interesse dos pesquisadores, as temáticas “produção do conhecimento” (75 grupos e 175 estudos). As temáticas menos desenvolvidas se referem à “metodologia científica” com (27 grupos de pesquisa e 10 estudos em 1987 e 17 estudos em 2011) e as “teorias do conhecimento” (17 grupos e 11 estudos).

Como podemos deduzir dos indicadores na mudança entre os dois momentos destacam-se o aumento dos programas de pós-graduação em 815% em Educação e 375% na Educação Física e, considerando o registro nesses dois anos de referência constata-se o aumento de 3.136% na

produção de pesquisas na área da Educação e de 1.800% na área da Educação Física. Destaca-se também a constituição dos grupos de pesquisa oferecendo novas condições para a produção do conhecimento. De igual forma, as pesquisas matriciais e os projetos temáticos e as pesquisas em rede, vem superando o modelo de pesquisa individual e solitária predominante 25 anos atrás.

No período delimitado entre os primeiros estudos sobre a análise da produção do conhecimento em Educação (1982-1987) e a atual conjuntura da meta-análise dessa produção (2011-2012), sua evolução tem sido de intenso desenvolvimento quantitativo, entretanto, sua problemática se aprofunda, na medida em que a expansão dos programas e da produção implica maiores graus de complexidade. Multiplicam-se e diversificam-se as temáticas, Inovam-se as fontes, os instrumentos e as tecnologias (digitalizadas, por exemplo). Alteram-se as condições e as formas do tratamento do conhecimento com a consolidação dos grupos e redes de pesquisas. Durante o período modificam-se as tendências da pesquisa e surgem novas abordagens, além das identificadas nos anos de 1980. Nesse sentido as abordagens teórico-metodológicas dominantes, tais como, as concepções de ciência empírico-analítica e o positivismo diminuem perante a expansão das abordagens compreensivas e históricas como a fenomenologia e o materialismo histórico. Uma nova abordagem fundada na “virada linguística” e que sustenta diversas correntes como as perspectivas pós-estruturalistas, neo-pragmatistas, teorias pós-críticas e pós-modernas vem ganhando espaço no universo das pesquisas em Educação e Educação Física, particularmente nas subáreas do ensino e da formação de professores.

## 2. O lugar da testemunha e ator

Desde esse lugar ativo destacam-se alguns resultados de pesquisas e análises relacionadas com o espetáculo de 25 anos da produção do conhecimento.

Destacam-se além da dissertação de mestrado intitulada “Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações do mestrado em Educação da UnB, 1976-1981” e defendida em 1982<sup>4</sup> e a tese de doutorado sob o título: “Epistemologia da Pesquisa em Educação, estruturas lógicas e tendências metodológicas: análise da produção científica dos programas de pós-graduação em educação do Estado de São Paulo, 1970-1984”<sup>5</sup>, minha ação como observador crítico se manifestou em mais de duas dezenas de publicações resultado da reflexão sobre a produção do conhecimento em Educação e Educação Física. Dentre elas destacam-se algumas.

A publicação em 1989 do capítulo “A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto”<sup>6</sup> aborda as tendências dialéticas, confrontando-as com outras abordagens utilizadas no contexto dos programas de pós-graduação em São Paulo. Esse capítulo tem sido referência para outras pesquisas em outros campos do conhecimento como a educação física, história, educação matemática, economia, dentre outros. Uma segunda publicação de destaque é o livro *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*<sup>7</sup>, Esse livro aborda o debate sobre os paradoxos entre as técnicas quantitativas e qualitativas na pesquisa educacional iniciado nos anos de 1980 se prolonga ainda nesta 1ª década do século XXI. Três publicações em língua espanhola: 1) *Investigación educativa: cantidad-*

---

<sup>4</sup> Os resultados dessa pesquisa foram publicados em forma de artigos e resumos. As referências são as seguintes: *Alternativas Metodológicas en el Ejercicio de la Investigación Educativa: un análisis epistemológico*. In: *Educación e Sociedade*, CEDES, Campinas, nº 19, 1984, 91-111; *A pesquisa educacional na Pós-Graduação da UNICAMP: das críticas às propostas da ação*, 1984, mim., 19 pág, resumo publicado nos *Anais da III Conferência Brasileira de Educação*, Painéis, São Paulo: Cortez, 1984; e, *Questões epistemológicas da pesquisa em educação: dos vieses e ismos aos paradigmas científicos*. In: *Reflexão*, PUCCAMP, Campinas, XII (37), 1987, 84-97.

<sup>5</sup> Tese defendida em novembro de 1987, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Goergen e financiada pelo INEP (processo No 032/84) e pela FAPESP (processo N. 84/1562-8).

<sup>6</sup> In: Fazenda, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1a ed.1989, pp. 91-115. O relativo sucesso dessa coletânea se expressa nas 12 edições a última em 2011.

<sup>7</sup> Livro. Organizador e coautoria com Camilo dos Santos Filho, São Paulo: Cortez, *Coleção Questões de Nossa Época* nº. 42, 7a. Edição, 2010.

qualidad - un debate paradigmático<sup>8</sup>; 2) Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador<sup>9</sup>; e 3) Investigación e innovación educativa<sup>10</sup> destacam por serem uma amostra das várias publicações em língua estrangeira e fruto do intercâmbio com centros e grupos de pesquisa da América Latina. A primeira é uma tradução da versão portuguesa sobre o falso conflito entre técnicas quantitativas e qualitativas. A segunda apresenta conferências e comunicações em congressos internacionais (Cuba, Venezuela, Colômbia, México, Espanha e Argentina) apresentando resultados de pesquisas sobre a produção do conhecimento em educação. A terceira se refere à seleção das principais conferências de um evento internacional sobre pesquisa educacional, realizado em Bogotá (1988).

Além desses livros os artigos apresentados a seguir ampliam o debate epistemológico sobre a pesquisa em educação:

- 1) “Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos” que atualiza o debate em torno da pesquisa qualitativa, destacando duas falsas compreensões: a) como uma técnica de tratamento de dados; e, b) como diferenciadora de uma abordagem que trata fontes vivas e atrelada as matrizes etnográficas ou fenomenológicas, oposta aos reducionismos quantitativos das concepções positivistas de ciência;
- 2) “Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos”<sup>11</sup> que apresenta a evolução da pesquisa educacional no Brasil e discute os conflitos relacionados com as tendências epistemológicas e as condições da produção, restritas ao “binômio pós-graduação – pesquisa” (lugares restritos). A superação dessas limitações depende de novas políticas

---

<sup>8</sup> Coautor com José Camilo dos Santos Filho, Bogotá, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, 2a ed. 2001.

<sup>9</sup> Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, 143 p.

<sup>10</sup> (coautor), Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 221 p. Autor dos capítulos: Capítulo III: Investigación Educativa: el enfoque epistemológico, pp. 57-76, e Capítulo IV La investigación como estrategia de la innovación: Los abordajes prácticos, pp. 77-106.

<sup>11</sup> In: Pesquisa em Educação Ambiental, Vol. 2, pp.9-32, São Paulo, 2007. Publicação apresentado no II Congresso Nacional sobre Educação Ambiental, Ribeirão Preto, 2006.



de ciência e tecnologia e do desenvolvimento de novas dinâmicas com a organização dos grupos e a linhas de pesquisa;

3) “Análise da pesquisa em educação: ampliação de sentidos e desafios”<sup>12</sup>. Essa comunicação apresenta resultados de reflexões sobre os limites das análises da produção científica, conhecidas como “Estados do conhecimento” ou “Estados da arte”. Os limites se referem ao teor descritivo dos mapeamentos e a algumas ponderações sobre frequências temáticas e influências de autores e rastreamentos de fontes. A ampliação dos sentidos da análise da produção se refere à busca das lógicas que fundamentam a pesquisa, tais como, a relação entre problemas abordados, e as formas de traduzi-los em indagações, questões e perguntas e aos critérios científicos considerados na elaboração das repostas a esses problemas. Os desafios das análises da produção científica apontam para a necessidade da compreensão das abordagens teórico-metodológicas, as perspectivas epistemológicas ou correntes filosóficas que sustentam a produção científica. Tal desafio pressupõe esforços nos campos da lógica da ciência, da sociologia do conhecimento, da história da ciência e das teorias do conhecimento, o que exige um diálogo interdisciplinar com outras áreas além da pedagogia e a pesquisa educacional;

4) “As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios da linha de pesquisa”<sup>13</sup>, artigo que recupera as mudanças nas condições de produção científica surgida nos anos de 1990 superando o modelo de áreas de concentração. O novo de linhas de pesquisa que organiza a pós-graduação em torno dos projetos de pesquisa modificou algumas formalidades, entretanto, não superou a divisão dos saberes imposta pela concepção analítica de ciência nem recuperou, como base da pesquisa, os problemas vinculados ao mundo da necessidade e à dinâmica histórica da sociedade, nem consolidou as abordagens complexas sobre a realidade educacional;

---

<sup>12</sup> In: Anais do XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 04/2008. ISBN: 978-85-7430-734-3. Painéis. CD.

<sup>13</sup> ETD: Educação Temática Digital, v. 4, n. 2. I, p. 78-92, SP. 2003.

5) “Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise”<sup>14</sup>. Esta publicação recente (2011) destaca a importância dos balanços críticos sobre a produção científica desenvolvida por profissionais da área educacional voltados para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e inclui o aprimoramento do instrumento de análise da produção científica (dissertações e teses) que integra dimensões lógicas e histórico-sociais e que denominamos de “matriz epistemológica”. A relevância do mesmo corresponde a seu aprimoramento teórico e instrumental que integra os métodos lógico-históricos. A dimensão lógica na forma da “Matriz paradigmática” e as condições materiais da produção na “matriz histórico-social”.

O espectador crítico também se depara com a problemática da pesquisa na Educação Física. Destacam-se duas séries de publicações, organizadas em livros: “Epistemologia da educação física: inter-relações necessárias”<sup>15</sup>. Livro que reúne diversos artigos e comunicações em congressos abordando as relações de proximidade e os paradoxos entre a pesquisa em Educação e Educação Física e apresenta alguns ensaios sobre a constituição do campo científico da área da Educação Física e seu estatuto epistemológico. O livro “Pesquisa na Educação Física: epistemologia, escola e formação profissional”<sup>16</sup> apresenta o resultado de uma pesquisa que envolve a produção científica de quatro dos Estados do nordeste brasileiro (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) e que exigiu a participação de 30 pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa da rede LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer) que atua nesses Estados. A pesquisa em referência que serve de base a esta publicação originou-se no projeto intitulado Epistemologia da Educação Física – EPISTEF: a produção científica na Educação Física nos Estados do nordeste que realizou um balanço crítico da produção de mestres e doutores que atuam nos Estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe, visando

---

<sup>14</sup> Coautoria com SILVA, R.H.R. In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011 p.

<sup>15</sup> Maceió: edUfal, 2007, 1ª ed. edição 2010, 2ª edição.

<sup>16</sup> Maceió edUFAL, 2009.

identificar tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da produção científica na Educação Física na região.

Finalmente, neste período ganham particular destaque três publicações: a) “Pesquisa em educação: métodos e epistemologias”<sup>17</sup>. Esta obra apresentada para o público brasileiro reúne uma série de artigos publicados em várias revistas brasileiras e colombianas e de comunicações apresentadas em congressos internacionais na Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Cuba, México e Venezuela que têm em comum o estudo da problemática da pesquisa em ciências sociais e educação, a partir da lógica e da epistemologia da produção científica. A necessária articulação lógica entre os diferentes elementos da investigação científica se expressa quando elucidamos uma prática concreta de investigação. Essa articulação pode ser sintetizada na relação entre os métodos-elementos práticos da investigação - e os elementos teóricos, estes sistematizados no que chamamos aqui de epistemologias. Nesse sentido, o título de métodos e epistemologias pretende recuperar os nexos entre a prática da investigação, expressa nos métodos e a reflexão sobre suas articulações lógicas com os pressupostos epistemológicos; b) o livro “Teorias e Pesquisas em Educação: os pós-modernismos”<sup>18</sup> reúne as principais conferências do III Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação, dedicada ao debate epistemológico sobre as novas tendências da pesquisa educacional no Brasil que tem como matriz o denominado “giro linguístico” que fundamenta as correntes denominadas de pós-estruturalistas, pós-críticas, neo-pragmatistas e neo-tecnicistas; c) o capítulo “Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários”<sup>19</sup>. Publicação que se destaca por integrar uma coletânea internacional, resultante do convênio entre a Unicamp e a Universidad de Córdoba (Argentina). O capítulo aborda a necessidade dos fundamentos lógicos na elaboração dos projetos de pesquisa. Seu caráter pedagógico e os

---

<sup>17</sup> Chapecó, SC: Argos, 2007. Com reimpressão em 2008 e 2ª edição em 2012.

<sup>18</sup> SÁNCHEZ GAMBOA, S; CHAVES-GAMBOA, M. (Orgs.) Teorias e Pesquisas em Educação: os pós-modernismos, Maceió: edUFAL, 2011.

<sup>19</sup> In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). (Re)pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p 121-150.

conteúdos introdutórios à pesquisa científica foram construídos com base na ampla experiência como orientador e avaliador de projetos de agências de fomento nacionais e internacionais e na organização de cursos de extensão denominados de “oficinas de projetos de pesquisa”.

### 3. Perspectivas: entre o passado imediato 25 anos atrás e o futuro

Considerando a trajetória que vem sendo construída é possível apontar algumas perspectivas, considerando novas modalidades, as formas coletivas e as perspectivas de bases para a produção do conhecimento.

Além das anteriores verificações e interpretações, a análise epistemológica nos permitiu descobrir uma série de paradoxos implícitos no espetáculo da produção. Para tanto, tomamos como referência os paradoxos encontrados nas primeiras pesquisas (1982-1987). Escolhemos alguns polos ou pares em tensão, encontrados tanto na análise da produção, como no debate epistemológico sobre essa produção. Estes pares em tensão são:

#### 3.1 Teoria e método

Toda investigação supõe uma forma de construir as perguntas e as respostas, conhecida como, “método” ou, a explicitação dos processos de articulação entre as perguntas e as respostas, assim como um corpo de conceptualizações que revelem os lugares desde onde os sujeitos delimitam os problemas ou, problematizam as necessidades que dão origem a produção do conhecimento e deem suporte às análises das respostas e à interpretação dos resultados, denominado de teoria. A relação entre métodos e teorias supõe uma mutua pertinência, um movimento entre o teórico e o metodológico, supõe uma equação entre esses dois momentos, porém essa relação na elaboração do conhecimento é desvirtuada pela mitificação dos métodos que são desvinculados dos contextos teóricos, ainda mais, quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou a uma revisão bibliográfica superficial. Tal situação identificada nos anos de 1980 parece se radicalizar ao longo dos 25 anos com o surgimento no final dos anos 1990 de correntes neo-pragmatistas, que despreziam as teorias

tradicionais explicativas da relação pedagógica, da didática como teoria do ensino, e a substitui pelas metodologias específicas e o jogo das linguagens. Sua expressão maior está nas denominadas pesquisas do professor reflexivo e as epistemologias da prática que procuram as respostas aos problemas da valoração da profissão dos professores na própria experiência e nos saberes práticos sem necessitar de referências críticas dessa prática nos saberes científicos e nas teorias pedagógicas já constituídas com base na prática histórica da educação. O “recurso da teoria” para problematizar e interpretar a problemática da educação é uma das características das tendências pós-modernas que privilegiam o relato isolado, a memória particular o retrato do cotidiano, descolados da história e dos determinantes sociais e dos contextos culturais mais amplos e complexos.

Em 1981, a proposta de Thiollent de superar estas tendências, separadoras do método e da teoria, que na formação dos investigadores se devem combinar ao menos três elementos: teorias educacionais, técnicas de investigação e epistemologia sobre os métodos, ainda é válida e sustenta nossas teses de articulação do nível metodológico e o nível teórico no campo da epistemologia que os articula e explicita suas relações e suas carências.

### 3.2. Método e objeto

Um segundo par de momentos da produção do conhecimento em tensão se refere às relações entre método e objeto. O método quando priorizado como o único critério da racionalidade científica, ou como a razão instrumental que justifica e valida a produção do conhecimento e quando essa prioridade esconde ou despreza a dimensão teórica da pesquisa, também desvirtua o objeto. O objeto, expressão genérica que se refere a um fenômeno, experiência, acontecimento, prática, situação, necessidade, problema, quando submetido à razão instrumental e delimitado a critérios metodológicos da “objetividade controlada” ou quando se transfere o objeto a seus códigos, reduzindo-o, fotografando-o, dissecando-o, separado das suas relações com o seu entorno ou contextos, ou simplesmente quando este é negado como referente dos discursos, e das linguagens, como é o caso da

“virada linguística” o objeto é controlado ou desaparece. Em suma, o objeto é controlado e sacrificado, em prol do rigor lógico. A primazia do método, seja como lógica da razão, controle da experiência, ou linguagem lógico-matemática pode levar à sua “desvirtualização”. Entretanto, nas epistemologias tradicionais ou modernas, o objeto deve ter a primazia frente ao método, de tal maneira que os critérios de veracidade, confiabilidade e objetividade deveria centrar-se no objeto e não, como o constatamos nas análises da produção (1982), nos critérios de validez dos instrumentos, na exatidão dos registros, ou na definição operacional dos termos ou na rigidez do processo lógico racional e como constatamos em análises recentes no abandono da ontologia, perante a gnosiologia (fenomenologia) e na transferência do referente (objeto) à linguagem ou ao discurso (pós-modernismos).

### 3.3. Análise quantitativa e análise qualitativa

Em 1982 e 1987 constatava que “muitas pesquisas” apresentam dados demais e análises de menos. A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística. Ao longo do período de 25 anos o debate sobre as técnicas de tratamento de dados foi se ampliando e, como já anunciamos acima nas publicações sobre esse debate, trata-se de um falso dualismo técnico que conduz a uma falsa opção epistemológica entre positivismo e estudos etnográficos, por exemplo, ignorando terceiras abordagens que integram dialeticamente a quantidade e a qualidade na construção dos objetos de investigação.

### 3.4. Tempo conjuntural e tempo processo

Em 1982 afirmava que “na maior parte das pesquisas analisadas predomina o tempo curto ou conjuntural, expressando seu caráter a-histórico ao reduzir a realidade a uma fotografia instantânea. Por outro lado, as ciências sociais não podem se limitar a relações entre magnitudes estáticas, pois estas

exigem abordagens mais amplas que considerem o tempo como processo e não só como um dado, uma data ou uma variável ou faceta”. Ao longo de 25 anos esses indicadores sobre a concepção de tempo (Sánchez Gamboa, 1996) se referem às concepções ontológicas e as visões de mundo que fundamentam toda pesquisa. Em tese, afirmamos que o tempo é uma categoria explícita ou oculta, que está presente em toda produção do conhecimento. Ou se nega, se ignora, ou se explicita como um registro, ou como uma linha de análise. Dependendo dos instrumentos de registro, se revela uma forma de tratar o tempo, como o registro de um momento, um presente (perfis e fotografias) com base na captação sensível de características externas e perceptíveis de um determinado objeto, se aprofunda além das sensibilidades externas, na busca de estruturas escondidas (radiografia), ou se segue a linha do tempo, na diacronia da evolução, a recuperação, ou construção de um determinado fenômeno (filme). Entretanto, na medida em que opta por esse tipo de registro se explicita ou revela a maneira como ontologicamente se concebe a realidade, ou como fatos postos e dados, sem dinâmicas e transformações (sincronia), ou como fenômenos dinâmicos imersos num mundo em permanente transformação (diacronia). As perspectivas pós-modernas, quando desconstroem e separam os discursos e a linguagem de seus determinantes e contextos, negam ou despreziam o tempo (acronia) e negam a história como fator explicativo e compreensivo dos fenômenos.

### 3.5. Sujeito objeto

Outro par de categorias que revelam as tensões e os paradoxos da produção do conhecimento se refere à relação essencial entre o sujeito e o objeto. O conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido. Do ponto de vista epistemológico, as abordagens empíricas e positivistas privilegiam o objeto ou o fato, fazendo “desaparecer” o sujeito em prol da caracterização do objeto, revelando uma agenda objetiva nos processos de verificabilidade dos registros e das representações e do discurso científico. Essas abordagens supõem que o objeto real eterno ao sujeito e o objeto do conhecimento representado na

mente do sujeito permanecem reduzidos ao espelhamento do primeiro, limitando e controlando a interferência do sujeito. As abordagens fenomenológicas e hermenêuticas defendem a revolução copernicana de Kant na teoria do conhecimento, isto é, a centralidade do sujeito que se interessa pelo mundo e os objetos e os delimita e interpreta segundo sua vontade e interesse e dele capta o que lhe é possível.

Essas abordagens supõem, também, que a relação sujeito-objeto acontece numa relação de duplo empirismo entre um indivíduo real e isolado (pesquisador) e um pedaço de realidade também real estática; entretanto, o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores; sua relação com o objeto neste sentido não é neutra. O sujeito e o objeto do conhecimento não são duas entidades que entram em reação através de uma terceira entidade chamada sensação, observação ou experimentação senão que são dois aspectos de uma mesma realidade numa relação de unidade e de contradições dialéticas (Torres, 1979) ou como diz Sartre “o experimentador faz parte do sistema experimental” nem objetividade pura nem subjetividade pura, na unidade do conhecido, objeto e sujeito se aliam irreduzivelmente.

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador, como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa. Esses sujeitos se encontram juntos frente a uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada.

Tais constatações na década dos anos 1980 se explicitavam como básica na compreensão da problemática do conhecimento e como pressupostos necessários (gnosiológicos), ao longo do período, os conflitos com os pressupostos ontológicos foi se tornando também alvo de debates e de tensões, quando surgem as correntes pós-modernas, questionando esses pressupostos da modernidade filosófica e anunciando a crise dos paradigmas da explicação e a compreensão (virada linguística). A defesa da gnosiologia (virada hermenêutica), como o conhecimento do mundo, que constrói a



realidade, identificando gnosiologia e ontologia com base nas representações dos sujeitos (somente existe o mundo que conhecemos), aguça a polêmica com a dialética que separa o mundo real, ontologicamente existente, independente de ser ou não conhecido e independente da consciência e da linguagem (virada ontológica)<sup>20</sup>.

### 3.6. A investigação como requisito acadêmico ou como “trabalho humano”

Outro par de termos que expressa tensão na produção do conhecimento se refere às dimensões políticas e sociais do exercício da pesquisa. Nos anos de 1980 constatávamos que

A prática da investigação tem as características do trabalho humano, porém nas condições de apenas cumprir um mero requisito acadêmico para a aquisição de um título ou ascender num degrau universitário, esta dimensão se perde e se reduz a um “protocolo” que tende a ser repetido em outras pesquisas de teor apenas acadêmico. Nessas circunstâncias a pesquisa perde capacidade de instrumento de conhecer a problemática da realidade a sua dimensão transformadora como todo trabalho criativo deveria ter (Sánchez Gamboa, 1984; 19).

Ao longo do período, o debate se amplia, com a intervenção dos Planos Nacionais de Pós-graduação e ampliação dos financiamentos para a pesquisa das agências de fomento que começam a questionar a perspectiva “credencialista” das políticas da CAPES da capacitação do pessoal docente das universidades, basicamente promovendo as titulações de mestres e doutores, mas sem prever e incidir no desenvolvimento científico e tecnológico. As agências de fomento, através dos pares definem critérios de relevância social, acadêmica e científica e exigem a previsão de resultados esperados dos projetos a serem financiados. Entretanto, ainda a produção do conhecimento é considerada como uma atividade, vinculada ao binômio pesquisa-pós-graduação, como um privilégio localizado nos níveis superiores das carreiras acadêmicas ou profissionais e não como uma função integral da formação profissional nas condições da universidade que integra

<sup>20</sup> Cfr. Sánchez Gamboa, 2011.

ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis, incluindo a graduação. Certamente que programas como PIBIC e PIC-Jr das agências de fomento, já sinalizam mudanças nas condições da produção do conhecimento.

Mesmo assim, a produção do conhecimento, localizada como exigências dos programas de pós-graduação ou do status acadêmico de professores credenciados nesses programas ou de grupos de pesquisa continua pautada pelo “credencialismo” e a meritocracia, acrescida de um novo fator conhecido como “produtivismo acadêmico”, que transforma o acirramento da corrida das publicações nas revistas “qualis” num substituto dos processos genuínos da produção do conhecimento que ofereça respostas para as necessidades os problemas que a sociedade e a educação demandam.

A produção do conhecimento, nos padrões do binômio pesquisa - pós-graduação e conduzida pela meritocracia e o “produtivismo acadêmico”, está longe de ser considerada como trabalho criativo e produtivo.

A maneira de conclusões, finalmente é importante destacar a necessidade de permanente discussão sobre os métodos e suas implicações epistemológicas aqui registradas desde o lugar do espectador do espetáculo dinâmico da produção do conhecimento no período de 25 anos. É importante tomar consciência dos métodos utilizados na investigação educativa para superar a forma espontânea e acrítica como estes, muitas das vezes, são utilizados, desconhecendo suas implicações e pressupostos.

A crítica dos métodos e das teorias segue sendo um dos papéis fundamentais da filosofia; sua presença é necessária no estágio atual da pesquisa em educação que num processo de reflexão sobre a prática e de aprofundamento qualitativo, pretende ampliar as linhas de “investigação sobre as investigações”.

Se tomarmos os esforços da iniciação científica e a elaboração de dissertações e teses, exigidos nos cursos de graduação e pós-graduação, como um “trabalho humano” e não como simples exercício acadêmico, certamente é possível superar os diferentes desvios e condicionantes que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora, da pesquisa a um simples exercício de repetição de um saber técnico. Tal reducionismo que desvirtua a tarefa fundamental

de produzir novas respostas e acumulação de massa crítica para a transformação da realidade precisa ser superado em prol de um conhecimento que contribua para que os nossos países e as sociedades neles constituídas percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural que tanto precisam.

## Referências

- BACHELARD, G. *Epistemologia*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1989.
- BACHELARD, G. *Epistemologia, trechos escolhidos*. De Dominique Lecourt, Zahar Editores, 1983.
- BENGOECHEA, S. Et al. La investigación empírica y razonamiento dialéctico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. México, (93-94): 73-95, 1978.
- BLACK, M. *Modelos y Metáforas*. Madrid: Tecnos, 1977.
- BLANCHÉ, R. *A epistemologia*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1975.
- CHAVES, M. *A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982-2004: balanço e perspectivas*. 2005. Tese (Pós-doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- DEMO, P. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 67 (156): 351-66, 1986.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Nacional, 1972.
- FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FELDENS, M. da G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em Educação: reflexões e questionamentos. *Ciência e Cultura*. SBPC, São Paulo, 1983, 10 (35), 1521-1526.
- FRANCO, M. L. P.B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (66), 1988, 75 80.
- GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978 1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (44), 1983, 3-17.
- GOERGEN, P. Pesquisa em Educação, sua função crítica. *Educação e Sociedade*. São Paulo, (9), 65 96, 1981.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOUVEIA, A. A Pesquisa sobre Educação no Brasil de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (19): 75-79, 1976.
- GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 60 (136), 1974, 495 500.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

- HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp.278-312.
- JAPIASSU, N. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco, 1979.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1975.
- LALANDE, A. *Vocabulario técnico y científico de la Filosofía*. Buenos Aires, Ateneo, 1967.
- LATAPÍ, P. Acerca de la influencia de la investigación educativa. *Perspectiva*. UNESCO, París, 1981, (3), 329-336.
- LOWY, M. *Método dialético e Teoria Política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MARX, K. O Método da economia Política. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, pp. 218-232.
- MASTEMAN, M. A natureza do paradigma. In: LAKATOS I; MUSGRAVE A. (Orgs) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979, 72-108.
- MERLEAU PONTY, M. *Ciências do homem e Fenomenologia*. São Paulo, Ed. Saraiva, 1973.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- PARSON. T. *Ensayos de teoria sociológica*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- PIAGET, J. *Psicología y epistemología*. Barcelona: Ariel, 1973.
- PIAGET, J., *Logique et connaissance scientifique*. Nature e Methodes de l'Epistemologie, Paris: Gallimard, 1967.
- ROJAS R. I. La concepción marxista del hombre en la historia de la pedagogía, notas para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. VI, No. 2, 1986, pp.3-10.
- RYAN, A. *Filosofia das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1977.
- SÁNCHEZ GAMBOA S.; CHAVES. M.; TAFFAREL C. (Orgs.) *Prática pedagógica e produção do conhecimento na Educação Física e Esporte e Lazer*. Maceió: EdUFAL, 2003.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Investigación educativa; um enfoque epistemológico. In: COMBESSIE, J.C; SANCHEZ GAMBOA, S., et al. *Investigación e innovación educativa*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, p 57-76.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. SANTOS FILHO, José Camilo, *Investigación Educativa: cantidad e calidad*. Santafé de Bogota, Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Megisterio, 1997.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de Contexto, in FAZENDA, I., (Org) *Metodología da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.

- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A pesquisa na construção da Universidade: O compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Pesquisa em Educação, História, Filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2a edição, 2000, pp. 77-93.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa. *Educación e Sociedade*. São Paulo, 1984, (19), p. 91- 111.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional*. Brasília, UnB, Dissertação de Mestrado em Educação, 1982.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *Educación Temática Digital. ETD*, Faculdade de Educação, Unicamp. Vol. 4, N.2 Julho de 2003. pp. 78-83.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Epistemologia da pesquisa em Educação*. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado em Educação, 1987.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Fundamentos para la Investigación Educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001, 143 p.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. Las categorías de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografía educativa en Brasil. In: CUCUZZA, H. R. (Org) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Ed. Miño y Davila, 1996.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. (Org) *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 7a edição, 2010.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: Fazenda I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2011, 12a edição pp. 91 115.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *A produção dos doutorados em Educação do estado de São Paulo: questões epistemológicas e gnosiológicas (1986-2004)*. Campinas: FE/Unicamp, Relatório de Pesquisa, 2005.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. O giro Ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In: SÁNCHEZ GAMBOA, S; CHAVES-GAMBOA, M. (Orgs.). *Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos*, Maceió: edUFAL, 2011, p. 63-88.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- SAVIANI, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá n. 13, I semestre, 1984, p. 9-33
- SAVIANI, D. *Educación: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.
- SCHIMIED KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Cortez, 1983.

- SILVA, R. V. S. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando a suas pesquisas*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Educação Física, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 1990.
- SILVA, R. V. S. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações metodológicas*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- TEDESCO, J. C. *Los paradigmas de la investigación educativa*. Revista Colombiana de Educación, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá n. 18, II semestre, 1986, p. 7-35.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1981.
- TORRES, C. A. *Práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.
- URSUA LEZAUN, N. (Org.). *Filosofia de la ciencia y metodología crítica*. Bilbao: Desclée de Brouver, 1981.
- VIELLE, J. P. El Impacto de la investigación en el campo educacional. In: *Perspectivas*, UNESCO, París, (3), 337 352, 1981.
- VIET, J. *Métodos estruturalistas em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.