

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Resenha

**epistemologia e pesquisa em educação**  
**PROF. DR. SILVIO SANCHEZ GAMBOA**

041260 Telma Assad Mello

Obra resenhada: Sanchez, Silvio- Fundamentos para la investigacion :  
presupuestos epistemológicos que orientan al investigador  
Editorial Magistèrio, Bogotá, 1998

**CAMPINAS – SP**  
**ABRIL/2005**

## **INVESTIGAÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE E REFLEXÃO ATRAVÉS DOS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS**

A obra constitui-se em um estudo pioneiro (a partir do primeiro capítulo, surgem as demais análises) que inclui um resumo das teses de mestrado apresentadas na Universidade de Brasília e a predominância das investigações produzidas neste programa.

A problemática da investigação educativa é enfocada de maneira sistemática, a partir da lógica e da epistemologia da produção científica.

Ao contrário de outras publicações, empobrecidas pela visão centrada apenas em questões técnicas e metodológicas, Gamboa traz à tona uma discussão extremamente salutar para o investigador que pretende de fato, realizar ruma investigação científica de qualidade, pautada na coerência e na relação lógica entre as técnicas, metodologias, referenciais teóricos e concepções epistemológicas.

A construção do texto explana primeiramente a constituição de obras publicadas sobre este tema que, muitas vezes, se centralizam em questões técnicas e metodológicas tratadas sob a luz da ótica positivista, classificando-os em três grupos: a) Manuais que explicam as técnicas de investigação, indicam procedimentos, formas de elaboração de diversos instrumentos, desenhos, esquemas e modelos de apresentação de trabalhos científicos; b) Obras de elevado nível teórico-filosófico sobre a problemática do conhecimento, pouco acessíveis a estudantes e profissionais iniciantes na investigação; c) Informe de resultados que indicam superficialmente alguns procedimentos e referenciais, mas não se dispõem a refletir sobre os processos e sobre a constituição do conhecimento.

O estudo sugere ainda, uma relação ampla entre os métodos e suas bases epistemológicas na qual diversos elementos constitutivos da investigação científica articulam-se entre si (técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos). Esta lógica de articulação se expressa através da prática. A epistemologia aplicada à investigação científica implica em um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados, determinando sua origem lógica e a sua validade. O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e deve servir de ponto de encontro entre elas.

A obra subdivide-se em duas grandes partes: os três primeiros capítulos trazem as concepções básicas da investigação educativa, métodos e epistemologias, e, definem as bases do instrumental utilizado nas análises de sua produção. Neles são ressaltados aspectos importantes tais como os questionamentos acerca da investigação empírica da realidade educativa, a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação, bem como a importância de um estudo de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados e seus pressupostos epistemológicos.

Ao abordar os conceitos básicos o autor procede à análise crítica dos mesmos elucidando seu verdadeiro sentido, suas características, seu percurso histórico e suas diferentes concepções.

A questão dos paradigmas traz à tona a necessidade de um instrumento que facilite a reconstrução dos elementos implícitos e que constituem a lógica interna de uma teoria ou de um determinado enfoque metodológico.

No entanto, o conceito de paradigma adquire diferentes sentidos segundo os diferentes estudos. Black (1977) afirma que o modelo é utilizado como um substituto de outra possibilidade disponível: a de tomar diretamente a teoria científica. O modelo funciona como um tipo geral de metáfora sustentada e sistemática. Ryan (1977) define o modelo como uma estrutura conceitual construída no mesmo processo da formação das teorias. Para Kuhn (1975), o paradigma pode ser entendido através de vários sentidos: modelo do qual surgem tradições coerentes da investigação científica, princípio organizador capaz de governar a própria percepção, um novo modo de ver e revelar enigmas, ou ainda determinantes de grandes áreas de experiência. Masterman (1979) afirma que distante de não haver paradigmas, há pelo contrário, excesso de paradigmas.

A multiplicação dos paradigmas nas ciências humanas e a substituição (antigos por novos) proporcionam uma visão diferenciada daquela que é rígida, formal e precisa advinda das ciências exatas.

Tratando-se dos esquemas paradigmáticos entende-se que a unidade básica das análises corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos inserida em todo o processo de investigação científica. Desta forma as noções de estruturação e de lógica reconstituída pressupõem basicamente a noção de totalidade concreta.

O esquema paradigmático inclui: Nível Técnico, Nível Metodológico, Nível Teórico, Nível Epistemológico, Supostos Gnosiológicos e Ontológicos. Estes elementos se acham implícitos e articulados na concreção, construída na investigação e na produção do conhecimento através da correlação e do movimento recíproco entre os feitos e as concepções.

O esquema proposto na obra foi aplicado em algumas experiências de análise da investigação educativa e, segundo o autor encontra-se num processo de aperfeiçoamento contínuo, na medida em que é utilizado em novas análises.

Em se tratando da formação do investigador em Educação, afirma-se que nas últimas três décadas esta formação tem sofrido diversas influências. Num primeiro momento é dada ênfase aos conhecimentos de procedimentos estatísticos, aos desenhos experimentais e quase experimentais. Atualmente esta formação está mais voltada para os aspectos metodológicos, técnicos e epistemológicos da investigação.

No Brasil, o sistema de formação do investigador em educação, concentra-se principalmente nos cursos de Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado -

Lei5540/68), por se considerar que apenas nesta fase é que o investigador desenvolve a aptidão necessária para o referido processo.

Desta normatização e burocratização surge a discrepância entre os níveis de graduação (transmissão) e pós-graduação (produção do conhecimento).

Consolidada a partir de 1970 nos cursos de pós-graduação, criados segundo o modelo norte-americano (Acordo MEC-USAID-1964/1968) e com treinamento de professores e investigadores nos Estados Unidos, a investigação em Educação no Brasil, acaba por criar uma progressiva dependência que, atendendo aos interesses expansionistas, desintegra o padrão da escola superior (até 1968), para ceder lugar à uma educação voltada para a competitividade e massificação.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os cursos de pós-graduação estabelecem uma política de ampliação do capitalismo, fazem surgir dentro de si uma massa crítica que revela as relações de interesse implícitas no trabalho científico e tecnológico. Mesmo sem o respaldo da legislação, grande parte das produções desses cursos contribuem para o aprimoramento da crítica social, política e ideológica.

A partir da expansão qualitativa da produção de investigação educativa no Brasil, Gamboa reconstrói a lógica dos modelos de investigação, a fim de identificar os diversos paradigmas epistemológicos que fundamentam esta produção.

Através da análise das teses e dissertações produzidas nos centros de formação de investigadores, foram verificadas diferentes vertentes classificadas em três grandes grupos:

- As empírico analíticas;
- A fenomenológica-hermenêuticas;
- Crítico-dialéticas.

Os resultados das análises epistemológicas foram agrupados segundo o roteiro do “Esquema Paradigmático” levando-se em conta os níveis de articulação (técnico, metodológico e teórico) e a partir destes os supostos epistemológicos e filosóficos (gnosiológicos e ontológicos). Desta forma pode-se confrontar a lógica reconstituída das três grandes tendências.

Desta forma, quanto ao nível técnico, as investigações empírico-analíticas utilizam técnicas de registro de dados marcadamente quantitativas; as fenomenológicas-hermenêuticas - privilegiam técnicas não quantitativas, entrevistas não estruturadas, relatos de vida e de experiência, estudos de caso; crítico-dialéticas - utilizam, além das técnicas anteriores, estratégias de investigação-ação, investigação militante e algumas formas de investigação participante e técnicas historiográficas.

Com relação ao nível metodológico através da reconstrução da lógica de cada modelo epistemológico é exposta a abordagem metodológica que fundamenta as técnicas utilizadas, pois as mesmas são formas de operacionalizar essas abordagens que são teorias em ação e são mais bem especificadas quando se identifica as diversas maneiras de conceber o papel do objeto e do sujeito no processo do conhecimento. O método pode ser considerado como a maneira de relacionar o sujeito com o objeto ou como o caminho do conhecimento que o

sujeito cognoscente realiza frente ao objeto que o desafia. Assim, as abordagens metodológicas se identificam com as categorias inicialmente classificadas.

Constata-se, no que diz respeito ao nível teórico que as abordagens empírico-analíticas privilegiam autores clássicos do positivismo e da ciência analítica e seu fundamento teórico aparece como revisões bibliográficas sobre o tema objeto de estudo. Beneficia-se da definição de *constructos*, variáveis e termos da linguagem formal. As investigações do segundo e terceiro grupos dão ênfase às referências teóricas. O estudo mostra ainda que dentro de um mesmo nível teórico as investigações podem se diferenciar pelo tipo de crítica desenvolvida. O primeiro grupo visa à neutralidade axiológica enquanto os outros dois expressam as contradições.

A análise do nível epistemológico constata que a causalidade, para o primeiro grupo, é a base da explicação científica (relação causa-efeito, estímulo-resposta). As outras abordagens trabalham em um sentido mais dialético.

Quanto aos supostos gnosiológicos que se referem à concepção de objeto e de sujeito e a sua relação com o processo de conhecimento, a ciência empírico-analítica centraliza o processo no objeto (objetividade), a fenomenologia no sujeito (subjetividade) e a dialética no processo (concreticidade).

As concepções de homens, história e realidades contidas nos supostos ontológicos revelam nas investigações estudadas que na abordagem empírico-analítica a noção de homem acha-se relacionada com as concepções tecnicistas e funcionalistas. Nas fenomenológicas há visão existencialista do homem, enquanto na dialética o homem é um ser social determinado por contextos econômicos políticos e culturais, ao mesmo tempo em que transforma esses contextos.

Na história se destacam duas grandes concepções: a visão sincrônica das investigações empírico-analíticas e as fenomenológicas com orientação estruturalista. No outro grupo, a visão diacrônica das abordagens dialéticas.

Os estudos da história seguem a mesma semelhança com duas grandes tendências: a visão pré-determinada da realidade e a visão dinâmica de conflitiva da mesma realidade.

A análise das opções metodológicas estabelece uma trajetória ao longo das etapas das investigações realizadas:

- 1971 – 1976: predominância da abordagem empírico-analítica;
- 1977 – 1980: diminuição progressiva da mesma abordagem;
- 1981 – 1984: contínua queda dos índices dessa abordagem.

O mesmo processo ocorre com as investigações fenomenológicas, e ao contrário, aquelas tidas como crítico-dialéticas, com índice de 2% na primeira etapa que aumenta progressivamente até chegar a 12% no último período.

Nos capítulos seguintes (4, 5, 6 e 7) são expostos os resultados da análise da prática da investigação acompanhados de uma ação reflexiva, bem como suas relações com as teorias do conhecimento que as sustentam.

Os pressupostos gnosiológicos constituem-se em maneiras de conceber o objeto e relaciona-lo com o sujeito. Portanto, para cada enfoque epistemológico se tem uma maneira especial de conceber os processos lógicos necessários para construir o objeto do conhecimento. O autor trabalha com a hipótese de que os modelos de investigação se fundamentam em distintas apreciações sobre a relação do objeto e seu contexto. Eles se diferenciam conforme os contornos levados em conta, as formas de delimitar o objeto, isolando-o dos contextos e relacionando-o com eles.

A composição do todo e sua articulação com as partes é questionada no sentido de estabelecer o limite desse todo e de como o mesmo se relaciona com suas partes constitutivas.

Considera-se que o todo é previamente limitado e isolado como um universo com características empíricas definidas e suas partes podem ser constituídas pelos membros do universo de observação e por diversas variáveis relativas a esta totalidade.

O entendimento do todo, pode ainda advir da idéia de um resultado, após a elaboração realizada pelo sujeito num contexto cultural e social específico, e de manifestações de um fenômeno determinado (é uma totalidade que se esconde e que depois se recupera na articulação dos indicadores do fenômeno).

Outra forma de compreensão seria o todo como produto da articulação entre os dados objetivos da realidade e a interpretação do sujeito.

Na medida em que os fenômenos se articulam, torna-se possível a dinâmica da transformação do todo em parte e da parte em todo. Desta forma, um mesmo fenômeno é simultaneamente parte (em relação a um todo mais amplo e complexo) e todo (em relação as partes que o compõem).

Na abordagem sobre os pressupostos gnosiológicos e teorias em educação fundamenta-se que a qualidade na produção de investigações na educação está intrinsecamente ligada à articulação lógica entre as concepções de objeto e sujeito e as teorias pedagógicas utilizadas.

Os enfoques às teorias educativas revelam três paradigmas (Tedesco,1987): o liberal, o economicista e o crítico-reprodutivista, nos quais observa-se ou não a vinculação da educação com a realidade social.

Saviani (1984) aponta as teorias críticas e não críticas que embora diferentes, têm na relação com a sociedade, suas bases explicativas. Enquanto umas consideram a relação da educação com a sociedade essencial, as outras não estabelecem este mesmo grau de importância.

Dependendo da teoria utilizada os contornos, são ou não considerados no contexto. As teorias analíticas explicam os fenômenos identificando suas partes e a relação entre as

mesmas. As observações aí são isoladas para que as variáveis não interfiram no resultado (teoria não crítica anula a compreensão da educação em sua relação com a sociedade).

Na teoria crítico-reprodutivista (Saviani, 1984,1982 e Tedesco, 1986) tem-se que a intervenção dos contornos socioeconômicas é reproduzida pela escola e pela sociedade. As teorias críticas-dialéticas atribuem um valor diferenciado à educação que, dependendo do contexto, torna-se agente transformador da sociedade (ações educativas dinâmicas, materialismo histórico).

As abordagens fenomenológicas e estruturalistas apontam para a compreensão dos fenômenos através dos contornos e das estruturas ocultas. A escola e a educação têm um significado expresso no currículo oculto, nos valores, nas ideologias, nos mecanismos de poder implícitos nas relações pedagógicas (teoria crítico-reprodutivista).

Os métodos de investigação possuem relações intrínsecas com os pressupostos gnosiológicos. Recuperando os contornos, se diferenciam na maneira de relacionar o todo com as partes. O enfoque epistemológico fundamenta a forma de investigar e todo paradigma epistemológico se baseia em uma teoria do conhecimento.

Em se tratando da investigação filosófica, considera-se que a mesma contribui qualitativa e criticamente para o desenvolvimento das ciências e uma melhor realização da prática investigativa (produção da autocrítica e ponderação dos resultados).

Os estudos filosóficos surgidos recentemente na América Latina buscam a análise e a compreensão da produção científica na educação.

Nesta perspectiva Gamboa realizou alguns estudos em programas de pós-graduação, identificando as tendências metodológicas das investigações realizadas. Assim, através dos métodos utilizados foram diagnosticados as tendências epistemológicas e os fatores por elas determinados (objeto, processos, estratégias, critérios de cientificidade, noções de causalidade e de ciência), bem como os supostos epistemológicos e filosóficos nelas implícitos.

O Esquema paradigmático permitiu recuperar o sentido entre as técnicas, as abordagens metodológicas, as teorias, as concepções epistemológicas e os supostos filosóficos em cada investigação.

Depois de reconstituída a lógica agrupou-se as investigações por tendências epistemológicas e que foram posteriormente explicadas pelo estudo histórico. Através da lógica as abordagens foram classificadas em: empírico-analíticas, fenomenológicas-hermenêuticas e crítico-dialéticas.

Os supostos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos) revelaram a concepção de homem em cada uma das abordagens. Para as empírico-analíticas o homem é um sujeito de experimentos, de processos pedagógicos que adquire hábitos, toma atitudes, capaz de aprender e conhecer. Outro grupo determina o homem em relação com suas funções sociais e também tomado como um recurso humano num processo educativo e produtivo e como indivíduo determinado por suprasistemas sociais, culturais e políticos

Nas teorias funcionalistas, o homem é um ser que assume papéis, sujeito a funções dentro de estruturas burocráticas (na história pode ser o conquistador ou o conquistado, o senhor ou o escravo). Para formar-se precisa ser educado e socializado.

As teorias fenomenológicas-hermenêuticas identificam-no pela associação com o interesse dialógico e de comunicação. As concepções mais frequentes definem o homem como: um ser no mundo (relação com o espaço temporal); um ser com os outros (um ser social na interação através da dialogicidade e solidariedade); um ser-incluso (possibilidade de ser “ele” em sua relação com o mundo). O homem é possuidor da palavra (mundo dos significados), mas limitado por estar inserido em condições sócio-econômicas, culturais e históricas.

O terceiro grupo, o das investigações crítico-dialéticas, considera o homem um ser social, indivíduo incerto no conjunto das relações sociais (força de trabalho, capital humano, transformador da realidade, ator, produtor de histórias, etc). Também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se (ações políticas) e libertar-se (práticas revolucionárias). Outras investigações insistem na concepção do homem como ser participativo, crítico e transformador.

Alguns paradoxos acabam surgindo nas investigações dialéticas, que desenvolveram progressivamente a concepção marxista de homem (capaz de construir uma sociedade mais livre e justa), devido às dificuldades de relacionar claramente a definição e a aplicação dos supostos epistemológicos e filosóficos. A teoria marxista e a abordagem dialética sofrem diferentes versões (versões da moda). Mesmo com a intenção de utilizar o método dialético, alguns investigadores desenvolvem análises que se diferenciam dos modelos positivistas e funcionalistas, apenas por algumas citações de Marx e de autores neomarxistas.

A historicidade do objeto na investigação educativa deve-se ao fato de que todo fenômeno da educação torna-se também histórico. Nem todas as investigações, no entanto, tratam de ressaltar este atributo do objeto.

Vislumbra-se um novo campo da historiografia, onde a mesma surge como crítica epistemológica e ideológica, não só das obras de história, mas também dos fenômenos dados e das formas como a investigação científica trata da sua historicidade.

O ensaio de Gamboa fundamenta-se no suposto de que toda a investigação que aborda fenômenos históricos e sociais (como a educação), não pode prescindir da existência do real (tempo, espaço, movimento).

Para desenvolver a crítica epistemológica e ideológica como uma função da historiografia, indaga-se sobre as formas de abordar a temporalidade e a historicidade do objeto, e ao mesmo tempo sobre as concepções de tempo e história que os fenômenos utilizam.

Os estudos anteriores, Sanchez Gamboa (1982, 1987,1996), revelam as diversas maneiras de elaborar a categoria tempo e abordar a historicidade dos fenômenos, considerando-se as três grandes epistemologias modernas: a empírico-analítica, a fenomenológica e a dialética.



Neste aspecto, destacam-se duas grandes concepções: a que tem preocupação sincrônica (sem tempo, utilizada pelas investigações empírico-analíticas e fenomenológicas estruturais) e aquela com preocupação diacrônica (através do tempo, própria de algumas abordagens fenomenológicas existencialistas e hermenêuticas e das dialéticas).

O questionamento sobre os interesses cognitivos presentes nos diferentes enfoques epistemológicos, enquanto questão ética é elucidada a partir de uma reflexão dentro de uma experiência concreta sobre a produção científica em educação. A contribuição de Habermas sobre os enfoques básicos da ciência e sua relação com os interesses cognitivos, conduz a uma análise posterior de como os enfoques da ciência se apresentam na investigação educativa.

Os estudos que tratam de explicar os enfoques epistemológicos nas investigações em educação, além de constatar as diversas tendências, preocupam-se em reconstruir os interesses cognitivos que orientam o processo de investigação.

A problemática da investigação em educação, por ser social, política e ideológica, não está livre de conotações de valor. Os elementos axiológicos, as concepções de homem, sociedade, visão de mundo, presentes na problemática, propiciam um campo de intermináveis controvérsias. Isto implica em uma não neutralidade do investigador, em numa atitude comprometida, a favor ou não dos valores e das decisões inseridos na própria problemática.

As questões éticas da ciência revelam abordagens em estudos que se preocupam especificamente com a discussão a cerca da aplicação e utilização dos resultados, dos valores vigentes, do bem comum e dos interesses da maioria. Poucos são os que se dedicam à discussão de valores, da moral, da consciência, na construção da ciência e na elaboração do conhecimento científico.

A elaboração de cada investigação se caracteriza como uma produção social e histórica. Resultado de um longo processo no qual se refletem as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais, que possibilitam o desenvolvimento teórico e prático do trabalho científico.

As motivações, os interesses, os valores, comandam e orientam o processo do conhecimento. São referenciais dos níveis epistemológicos e filosóficos.

Segundo Habermas (1980), os três tipos de enfoques básicos da investigação, o empírico-analítico, o histórico-hermenêutico e o crítico dialético, correspondem às três categorias de interesse humano que orientam a produção do conhecimento humano: o técnico de controle (trabalho-técnica-informação), o dialógico de consenso (Linguagem-consenso-interpretação) e o crítico emancipador (poder-emancipação-crítica).

Os interesses cognitivos, identificados nas opções metodológicas investigadas, refletem diferentes maneiras de compreender o objeto, bem como o tipo de relação que o sujeito estabelece com ele.

Os processos investigativos e seus interesses cognitivos devem prever ainda, a valorização da ética e sintonizar-se com o tratamento que a mesma estabelece ao homem da ciência e à utilização dos resultados da investigação científica (não neutralidade do cientista. O aspecto científico deve vislumbrar qualidades morais como a busca da verdade, a honestidade intelectual, a crítica e a falsidade).

A ética não pode ser situada “a posterior” aos processos de investigação. Ela deve permear todo o processo, uma vez que o sujeito que elabora o conhecimento, e ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem do seu tempo, pertencente a um grupo social com interesses e valores específicos. Estas condições não podem ser dissociadas durante o processo de investigação.

A formação do educador deve prever o aperfeiçoamento da compreensão dos supostos epistemológicos e filosóficos que fundamentam os modelos científicos a fim de “resgatar a consciência do método”, “superar a ignorância” metodológica e a “falsa consciência” que desvincula conhecimento e interesse.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA**

Sem dúvida trata-se de uma obra que propicia um contato substancial com o estudo da problemática da investigação científica a partir da lógica e da epistemologia. São textos que preenchem o vazio da literatura atual, integrando os elementos técnico-instrumentais com uma reflexão profunda e crítica acerca dos fundamentos do trabalho científico.

O autor estabelece uma teia de relações entre os fenômenos, dando-lhes coerência e articulação e permite ao leitor uma “visão dialética” da investigação científica.

Através de uma linguagem extremamente didática, a obra contempla tanto os iniciantes da atividade científica como as necessidades dos níveis superiores de pós-graduação.

A dinâmica introduzida por Gamboa na investigação científica educativa, nos remete à idéia de lugar enquanto sujeitos desta investigação. Não se trata de estar perto ou longe, mas de estar “dentro” do nosso objeto de investigação, ou seja, a noção de que “o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos. Conhecer o conhecimento implica em um processo metacognitivo. Se somos passivos intelectualmente não podemos ser livres moralmente. O conhecimento fragmentado, induz à uma prática fragmentada.

Os estudos de Gamboa indicam muito mais do que um diagnóstico das investigações científicas educativas. Revelam um prognóstico para quem pretende “fazer ciência com consciência”. À margem da moral da coação (exigências técnico burocráticas) necessitamos, contrária à ela, desempenharmos em nosso trabalho científico, a moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade, e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva ( Piaget, 1977:288) .

## **BIBLIOGRAFIA**

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência*, São Paulo: Brasiliense, 1983.

BENGOECHEA, Sonia y otros. “La investigación empírica y el razonamiento dialéctico”. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. México (93-94): 73-95, 1978.

BLACK, Max. *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos, 1977.

BRANDÃO, Carlos (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, MEC, Inep, Editorial. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, 1972.

BUCKLEY, Walter. *La Sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.

BURNS, Robin. “Educación para el desarrollo y educación para la paz”. En *Perspectivas*. Paris. UNESCO (2): 138-140, 1981.

CAMPBELL, D. STANDEY, J. *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: EDUSP, 1979.

CEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CROCE, B. *La historia como hazaña de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

CUNHA, Luis Antonio. Os (des) caminhos da pesquisa na Pós-graduação em educação. Em: CAPES, *Seminário sobre produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 3-24, 1979.

CUPANI, Alberto. “A hermenêutica ante o Positivismo”. Em: *Manuscrito*. Campinas: UNICAMP, IX (1), 75-100, 1986.

DE LANDSHEERE, G. *La recherche en education dans le monde*. Paris: PUF, 1986.

DEMO, Pedro. *Metodología científica en Ciencias Sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

DOMÍNGUEZ, José Luiz. “Interesses humanos e paradigmas curriculares”. Em *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, 67 (156): 351-66, 1986.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1972

ETGES, Norberto. "Avaliação dos cursos de pós-graduação na UFRGS". Em: *Educação e Realidade*. Porto Alegre (1): 45-60, 1981.

FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FELDENS, Maria da Graças Furtado. "Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação: Reflexões e questionamentos." Em: *Ciência e Cultura*, SBPC, São Paulo, 1983, 10 (35), 1521-1526.

FERANDEZ, Florestan. *Universidade brasileira, reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERRATER, José. *Diccionario de filosofia*. Buenos Aires: Suramericana, 1975.

FRANCO, Maria Laura P. B. "Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso." Em: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (66), 1988, 75-80.

GADOTTI, Moacir, *Educação e Poder*, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.

GATTI, Bernadete. Pos-Graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. Em: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (44), 1983, 3-17.

GOLDMANN, Lucien, *Dialética e Cultura*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOUVEIA, Aparecida J. "Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil". Em: *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, 60 (136), 1974, 495-500.

\_\_\_\_\_. "A pesquisa sobre educação no Brasil de 1970 para cá." Em: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (19): 75-79, 1976.

GOERGEN, Pedro. Pesquisa em educação, sua função crítica. Em: *Educação e sociedade*. São Paulo (9), 65-96, 1981.

HABERMANS, Jürgen. "Conhecimento e Interesse". Em: *Os pensadores*. São Paulo: Abril cultural, 1983, 278-312.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1976.

KUHN, Tomás. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas, 1975.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico y científico de la filosofía*. Buenos Aires: Ateneo, 1967.

LATAPI. "Acerca de la influencia de la investigación educativa" Em: *Perspectiva*, Paris, UNESCO, 1981 (3), 329-336.

- LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- LOWY, Michael. *Método Dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- MASTEMAN, Margaret. “A natureza do paradigma”. Em: 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: Saraiva, 1973.
- ROJAS, R., Iliana. “La concepción marxista del hombre en la historia de la pedagogía, notas para su estudio.” En: *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol VI. No 2, 1986, 3-10.
- RYAN, Alan. *Filosofia das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- SANCHES, GAMBOA. *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional*. Brasília: UnB. Dissertação de Mestrado em Educação, 1982.
- \_\_\_\_\_. Alternativas metodológicas em el ejerico de la investigación educativa, in *Educação e Sociedade*, São Paulo, 1984, (19), 91-111.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologia da Pesquisa na Educação*, Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado em Educação, 1987.
- \_\_\_\_\_. “A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. Em: FAZENDA, I.(Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. SANTOS FILHO, José Camilo. *Ivestigación Educativa: cantidad cualidad*. Santafé de Bogotá, Colección Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Megisterio., 1997.
- \_\_\_\_\_. “ Las categorías de tiempo e historicidad en los actuales enfoques de la historiografía educativa en Brasil”. En: CUCUZZA, Hector Ruben (org). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Mino y Davila, 1996.
- SACHES VASQUEZ, Adolfo. *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1986.
- SATRE, Jean Paul. *Problemas de método*. Bogotá: Ediciones Estrategia, 1963.
- SANCHES, Demeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica..* São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.’
- \_\_\_\_\_. Lãs teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, nº 13, I semestre, 1984, pp.9-33. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

SHIMIED-KOWARZIK, Wolfietrich. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Cortez, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. Los paradigmas de la investigación educativa. En: *Revista Colombiana de Educación*. CIUP, Universidade Pedagógica Nacional, Bogotá, no 18, II semestre, 1986, pp. 7-35.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. São Paulo: Polis, 1981.

TORRES, Carlos. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

URSUA, Nicador y otros. *Filosofía de la ciencia y metodología crítica*. Bilbao: Descleé de Bourver, 1981.

VIELLE, Jean-Pierre. “El impacto de la investigación en el campo educacional”. En: *Perspectivas*, UNESCO, París, (3), 337-352, 1981.

VIET, J. *Métodos estruturalistas em ciências sociais*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

WARDE, M.J. “Contribuições da história para a educação”. Em: *Em Aberto*. Brasília: INEP, na IX, nº 47, jul-set 1990.