

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

MARCOS FRANCISCO MARTINS¹

RESUMO: Este artigo discute a relação entre pesquisa e transformações sociais no campo da educação. Sustentado em investigação bibliográfica, o texto apresenta na primeira parte os conceitos de pesquisa e de conhecimento. Na segunda, encontra-se uma definição sintética sobre os paradigmas teórico-metodológicos, com viés didático, para, subsequentemente, apresentar na forma de quadros uma síntese dos paradigmas mais empregados na pesquisa em educação ("positivista-cientificista", "fenomenológico", "materialista histórico-dialético" e "pós-moderno"), detalhando-os a partir dos fundamentos ontológicos, antropológicos, axiológicos e epistemológicos que guardam. Na conclusão é feito um chamamento aos pesquisadores em educação para se repensarem e repensarem também o fazer científico que desenvolvem, considerando que isto tem impactos sociais, queiram eles ou não.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Paradigmas teórico-metodológicos. Pesquisa em educação. Transformações sociais.

EDUCATION RESEARCH AND SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: This article discusses the relationship between research and social transformations in the field of education. Sustained in bibliography research, the text presents in the first part the concepts of research and knowledge. In the second, it is a synthetic definition of the theoretical and methodological paradigms with didactic bias, to subsequently present in form of frames a summary of paradigms more employees in educational research ("positivistic-scientist," "phenomenological" "historical and dialectical materialist" and "postmodern"), detailing them from the ontological, anthropological, axiological and epistemological foundations that hold. In conclusion it is made a call to researchers in education to rethink themselves and rethink also the scientific work developed for them, considering that this has social impacts, whether they want to or not.

Keywords: Educational foundations. Theoretical and methodological paradigms. Research in education. Social transformations.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

RESUMEN: Este artículo discute la relación entre investigación y transformaciones sociales en el campo de la educación. Sostenida en pesquisa bibliográfica, el texto

¹ Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação, coordenador do Mestrado em Educação. Editor da Crítica Educativa e bolsista PQ-CNPq. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

presenta en la primera parte los conceptos de investigación y de conocimiento. En la segunda, se encuentra una definición sintética sobre los paradigmas teóricos y metodológicos con el sesgo didáctico, para posteriormente presentar en forma de tabla un resumen de los paradigmas más empleados en la investigación educativa ("positivista-cientificista", "fenomenológica" "materialista histórico y dialéctico" y "postmoderna"), detallándolos a partir de los fundamentos ontológicos, antropológicos, axiológicos y epistemológicos que sostienen. En conclusión, se hizo un llamado a los investigadores de la educación para repensarse y replantear el hacer científico que desarrollan, teniendo en cuenta que esto tiene impactos sociales, queriendo ellos o no.

Palabras clave: Fundamentos de la educación. Paradigmas teóricos y metodológicos. Investigación en educación. Transformaciones sociales.

Introdução

Este artigo é uma versão da conferência intitulada "Pesquisa e transformações sociais: desafios e lutas pela educação", realizada na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), na oportunidade de abertura do II Seminário de Produção Científica do Mestrado em Educação-Univás. Assim como na conferência, o objetivo deste texto é o de apresentar apontamentos sobre as relações entre pesquisa e transformação social, tendo a educação e a pesquisa em educação como campo de reflexão. A partir dessa finalidade, o texto, sustentado em pesquisa bibliográfica, defende, basicamente, a seguinte tese: toda pesquisa tem impactos sociais e implica em transformações na vida concreta. Em outros termos, pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra, o que é muito evidente na que toma a educação como objeto² de investigação, pois respondem a determinações econômicas, sociais, políticas e culturais e nelas interferem, e com elas interagem, intercomunicam-se em uma relação de tipo dialética.

Dado que pesquisa e transformações sociais é um tema por demais amplo, a exposição

² "'Objeto' deriva de objectum, participio passado do verbo objicere (infinitivo objicere), que significa 'lançar-se para diante', 'oferecer-se', 'expor-se a algo', 'apresentar-se aos olhos'" (MORA, 2004, p. 2129). Nesse sentido, designa-se aqui por objeto aquilo que o sujeito intenciona conhecer e que, assim, no processo de conhecimento, inter-relaciona-se com ele, isto é, mantém com o sujeito no processo de conhecimento um intercâmbio, um diálogo, uma interpelação, pois entende-se que no âmbito das ciências humanas e sociais o "objeto" a ser conhecido também é, como o sujeito cognoscente, portador de consciência e liberdade, e pode ser conhecido por meio de uma relação mediada. Afasta-se, portanto, a concepção de "objeto" como uma "coisa", como algo passível e que pode ser completamente isolado do sujeito e da realidade que contextualiza no processo de conhecimento, garantindo ao pesquisador, como equivocadamente quer a tradição positivista, a neutralidade científica (JAPIASSU, 1975). Assim entendida, a concepção epistemológica de "objeto" apresentada neste texto é consoante àquelas não positivistas que entendem que sujeito e objeto formam uma mesma totalidade intercambiante" (MARTINS; VARANI, 2012, p. 652).

poderia ter sido articulada de diferentes maneiras, enredando conteúdos diversos, entre os quais se destacam:

a) discussão dos métodos da pesquisa em educação, destacando a "pesquisa qualitativa" e a "pesquisa quantitativa", se é que existe "pesquisa quantitativa pura", cujos resultados não passem por processos qualitativos, o que é um debate dos mais atuais;

b) debate sobre "pesquisa pura" e "pesquisa aplicada", que embora sejam classificações simplistas das modalidades de investigação, poderia servir ao propósito de verificar em que medida cada qual tem predominância na educação e implica transformação social;

c) apresentação e avaliação dos diferentes tipos de modelos de universidade (MARTINS, 2013), que historicamente se forjaram, e como impactaram e impactam a vida social, ao desenvolverem as precípuas atividades que as identificam (ensino, pesquisa e extensão);

d) exposição da relação entre pesquisa e vida concreta, centrando, por exemplo, o debate na atual legislação que regulamenta a investigação científica, particularmente a que permite a apropriação privada da pesquisa desenvolvida com recursos públicos e dos resultados que produz, como é o caso do PLC 77/15, que foi sancionado pelo governo federal com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e possibilita a cessão de recursos e espaços públicos à iniciativa privada, a apropriação privada dos produtos resultantes das pesquisas e do desenvolvimento tecnológico por meio das chamadas Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), regulamentados na forma de Organizações Sociais (OS's).

Todavia, não foi trilhando esses caminhos que o presente texto se desenvolveu. Ele, na verdade, articula a tese de que a ciência não é neutra com o argumento de que toda pesquisa, em particular na área da educação, implica transformações sociais, considerando:

a) os sujeitos envolvidos: indivíduos, comunidade (âmbito local) e sociedade (âmbito mais amplo que o comunitário, como é o nacional e o internacional);

b) os processos históricos impactados, os tempos (BRAUDEL, 1992): tempo curto (fatos que são breves, rápidos, são eventos), tempo médio (a conjuntura ou o conjunto de fatos, que oscilam) e o tempo longo (evolução das paisagens e das estruturas sociais).

Esse argumento se desdobra em uma estrutura textual em que, na primeira parte, são

apresentadas considerações introdutórias ao conceito de pesquisa e ao de conhecimento. Posteriormente, enfrenta o desafio de expor, sinteticamente e com viés introdutório, um conceito de paradigma teórico-metodológico, que perpassa a discussão da educação e da pesquisa em educação nos diferentes níveis em que elas se desenvolvem. Na terceira parte, procura-se evidenciar em quatro paradigmas teórico-metodológicos bastante empregados na pesquisa em educação ("positivista-cientificista", "fenomenológico", "materialista histórico-dialético" e "pós-moderno"), a questão da transformação social que produzem ou intencionam produzir. Por fim, é encerrado o texto com o chamamento aos(as) pesquisadores(as) para se repensarem, bem como para refletirem sobre o próprio fazer científico que desenvolvem, considerando que, queiram eles ou não, pesquisar implica transformar socialmente.

Importa destacar que foi empregado na escrita um esforço para desenvolvê-la com viés didático, daí que a exposição dos paradigmas, por exemplo, encontra-se expressa no formato de quadros sintéticos dos conteúdos que guardam cada um deles no âmbito ontológico, antropológico, axiológico e epistemológico. Se isso foi alcançado ou não, só ao leitor caberá o julgamento. Assim, dessa maneira construído, este artigo poderá ser útil aos que pretendem ter uma noção introdutória do debate sobre pesquisa e transformações sociais, sejam os que estão se aproximando do mundo da investigação científica, como alunos de cursos de graduação nas diferentes áreas do conhecimento, sejam os que estão operando com ela, particularmente no espaço da Pós-Graduação *stricto sensu*, nos programas de mestrado e doutorado.

Pesquisa e conhecimento

Os(as) educandos(as) costumam começar a ter contato com a pesquisa no universo dos cursos de graduação e na pós-graduação, exercitam-na de maneira introdutória no mestrado e mais plena e rigorosamente no doutorado. Nos "[...] cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação" (SAVIANI, 2000, p. 2 - *itálicos do autor*). Sobretudo na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, muitas vezes sequer os alunos se perguntam sobre o que vem a ser pesquisa, qual a sua origem e como ocorre o desenvolvimento desse processo.

Introdutoriamente, pode-se dizer que pesquisa é uma atividade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança

uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento.

Nem sempre o objetivo de produzir conhecimento é alcançado com a pesquisa. Muitas delas na área médica não chegam a uma conclusão sobre o problema investigado; por exemplo: como é possível curar todos os tipos de câncer? A essa questão não foi encontrada uma resposta até hoje, mas muitas investigações foram desenvolvidas e algumas delas, mesmo não alcançado o objetivo fundamental de responder ao problema, fizeram o conhecimento avançar, seja porque solucionaram parte da dúvida originária (a cura para alguns tipos dessa doença), seja porque demonstraram os caminhos pelos quais a resposta não poderá ser alcançada.

Contudo, se o objetivo da pesquisa nem sempre é alcançado, pois depende de muitas variáveis, sobre o ponto de partida da investigação não resta qualquer dúvida, ele é claramente identificado: é a dúvida, mas uma dúvida problematizada, devidamente formulada e delimitada, isto é, um problema. Nas palavras de Saviani, temos que:

[...] qual é, então, a essência do problema? No processo de produção de sua própria existência o homem se defronta com situações iniludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não confundir existência, aqui empregada, com subsistência no estreito sentido econômico do termo). Ora, este conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema. Trata-se de algo muito simples, embora frequentemente ignorado. A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a “pseudo-concreticidade” e captar a verdadeira “concreticidade” [...] uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas (SAVIANI, 1980, p. 20).

De fato, a pesquisa origina-se com a formulação de um problema problemático e desenvolve-se na busca por respondê-lo. Problemas podem surgir em diferentes ambientes sociais, não apenas na academia. Eles se manifestam também em espaços não acadêmicos. Entendido como simples dúvida, isto é, como problema sem problematicidade, ele aparece a qualquer sujeito, que pode procurar respondê-lo por procedimentos dos mais variados.

Nos dias atuais, conta-se com um poderoso instrumento para tanto, que é a Internet: um repositório de dados e informações³ que, em muitos casos, não são confiáveis cientificamente. Dessa maneira, a busca de resposta às dúvidas pode resultar em equívocos, se analisado o processo à luz da rigorosidade científica. Esse é o caso, por exemplo, da confusão entre pesquisa e simples reunião de informações sobre um assunto qualquer, sem sistematização, análise e crítica, o que, recorrentemente, ocorre mesmo no ambiente universitário, infelizmente.

Na academia, na qual impera - ou deveria imperar⁴ - a razão como norteadora dos processos de produção do conhecimento, a ciência é admitida como concepção de mundo a reger os processos desenvolvidos, de maneira a evitar os equívocos do senso comum supramencionados. Nela se cuida - ou deveria se cuidar - da análise das fontes, dos procedimentos de acesso a elas, dos referenciais teórico-metodológicos a inspirar o pesquisador no caminho da descrição, da interpretação ou da reprodução mental do movimento real do "objeto" investigado, por meio de uma linguagem adequada para expressar o que se observou, identificou, compreendeu, interpretou, aprendeu, reproduziu mentalmente. Assim, nesse espaço específico da vida social, os procedimentos e normas para a produção do conhecimento são por demais rigorosos e regidos por normas fundamentadas, de acordo com o que se considera verdadeiro

³ Dado e informação são tomados neste texto com significados diferentes. Por dado se está a entender a expressão primária de um objeto qualquer, expressão simbólica do que ele é, recorrentemente quantificada, daí a possibilidade de os dados serem acumulados e armazenados em um repositório qualquer, e mesmo processados, como ocorre em um computador, por exemplo. Informação, por sua vez, pressupõe certa seleção dos dados para que se possa sobre eles produzir algum significado; a própria palavra informar (do latim, *informare*, que significa "dar forma" a alguma coisa) expressa o ato de dar forma a um conteúdo bruto, que é o dado. Pode-se dizer, portanto, que na trajetória da investigação, o pesquisador lida com dados e informações para produzir conhecimento, isto é, alcançar uma resposta ao problema formulado por meio da qual se produz uma visão, uma compreensão sobre o objeto pesquisado. Para mais informações sobre essa discussão em relação ao dado e à informação, conferir, por exemplo, o curso do Nilson José Machado intitulado Tópicos de Epistemologia e Didática, disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.veduca.com.br/play/5579>> (acessado em 06/06/2016).

⁴ Na dinâmica da academia, nos dias atuais, observa-se forte tensionamento para que o conhecimento seja esvaziado da racionalidade científica ou filosófica (episteme, para os gregos; um conhecimento racional, radical e rigoroso), o que abre espaço em algumas áreas, e a educação é uma delas, para a doxa (opinião; conhecimento originário das aparências dos fenômenos; senso comum) e para a sofia (conhecimento originário da vida, acumulado pela experiência do sujeito). Tais formas de conhecimento (doxa e sofia), obviamente, não podem ser descartadas pela academia, mas também não lhe devem ser o atributo fundamental. Na verdade, doxa e sofia podem ser o ponto de partida para a episteme.

a uma comunidade científica.

O padrão científico do processo de produção do conhecimento consolidado hoje caracteriza-se por partir de um "objeto"⁵ definido e a ele formular problemas (problemáticos!), cujas respostas são buscadas pelo pesquisador que, inspirado por modelos de produção do conhecimento, coleta informações em fontes disponíveis, com instrumentos, técnicas e processos, isto é, com métodos devidamente consolidados na prática científica, de maneira a permitir a "análise descritiva" (positivista), a "interpretação-compreensão" (fenomenológica), a reprodução mental do movimento real do objeto, na origem e desenvolvimento que o caracterizam ("concreto pensado", na linguagem do materialismo histórico-dialético) ou, ainda, a identificação da complexidade da "teia" de relações que, com algum grau incerteza, identifica o objeto (objetivo heurístico de alguns "pós-modernos")⁶. Os resultados alcançados, respondam eles ou não ao problema inicialmente delimitado, devem ser comunicados à comunidade científica de alguma forma⁷, para que ela possa avaliar o trabalho desenvolvido.

Deve-se observar que, no Brasil, o espaço acadêmico é, majoritariamente, o ambiente em que o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico (aqui entendido como aplicação prática dos conhecimentos produzidos pela ciência) se efetivam, o que não ocorre em outros países. Neles, como nos EUA, esse processo também se realiza nas empresas, que é justamente o que o Brasil está buscando com a aprovação de projetos de lei como o PLC 77/15, que privatiza a ciência e a tecnologia desenvolvidas com recursos públicos.

Se pesquisa, nos termos em que foi apresentada, visa a produzir conhecimento, trata-se de definir, também, o que se entende por esse termo. O conhecimento não é outra coisa senão produto da relação entre um sujeito (aquele que pretende conhecer) e um objeto (o que está por ser conhecido), envolvidos em um contexto. Dessa relação resulta uma "visão" do sujeito sobre o objeto, que pode ser uma descrição fenomênica (positivista), uma interpretação-compreensão (fenomenológica), uma reprodução mental do movimento real do objeto em sua origem e desenvolvimento (o "concreto pensado" do materialismo histórico-dialético) ou ainda

⁵ Reitera-se o que foi dito em nota: no caso das ciências humanas e sociais, o "objeto" também é sujeito.

⁶ Essas perspectivas do processo de produção do conhecimento ficarão mais claras, espera-se, na terceira parte deste texto, na qual serão apresentadas sínteses dos paradigmas teórico-metodológicos.

⁷ Artigos, livros, capítulos de livros, comunicações orais em eventos científicos, pôsteres neles apresentados, bem como dissertações de mestrado e teses de doutorado são formas de assim se proceder.

a identificação da complexa "teia" de relação que, com algum grau de incerteza, identifica o objeto (perspectiva epistemológica de alguns "pós-modernos").

Assim concebido o conhecimento, nos limites deste texto, cabe a ele fazer três observações:

a) se conhecimento é produto, o processo de produção nele interfere; sem as condições adequadas de produção, o produto será afetado⁸;

b) a realidade não é evidente em si e por si mesma; se assim fosse, como bem disse Marx, não haveria necessidade de se fazer ciência, pois o senso comum, a doxa⁹, seria competente o suficiente para desvelar a essência do real;

c) a pesquisa não consegue ser completamente definida a priori, pois a realidade é mais rica do que se possa prever em algum projeto de pesquisa qualquer; por isto, os projetos de pesquisa são sempre uma construção em processo.

Entendidos os termos pesquisa e conhecimento conforme o exposto, surge a questão sobre qual a relação que eles mantêm com os paradigmas que orientam a educação e a pesquisa em educação.

Pesquisa, conhecimento e paradigmas teórico-metodológicos da educação e da pesquisa em educação

A convivência no ambiente acadêmico possibilita perceber que a palavra "paradigma" tem sido recorrentemente utilizada nos debates, sobretudo, nas áreas das ciências humanas e sociais, em especial na educação. De maneira que se tornam muito relevantes reflexões sobre o significado ou os significados de "paradigma" com vistas a identificar com mais clareza este conceito.

⁸ Essa observação possibilita identificar as dificuldades de se cobrar dos professores de redes públicas de ensino a produção de conhecimento, assumindo a postura de um professor-pesquisador, uma vez que muitos deles sequer têm condições adequadas para desenvolver o ensino.

⁹ Observe-se que os gregos antigos tinham vários termos para se referirem ao conhecimento, o que não se resume à doxa, sofia e episteme. Eles utilizavam também outras palavras, como gnose (conhecimento da causa das coisas, do homem e do mundo, com vista a conhecer-lhes o significado mais profundo e superior, para dar sentido e significado à vida), eidos (conhecimento daquilo que se manifesta aos sentidos) e techné (saber fazer; arte de fazer).

No vocabulário corrente, a palavra “paradigma” – do grego *paradeigma* e do latim tardio *paradigma* - é entendida como modelo, padrão, exemplo. Essa concepção implica em se tomar o termo “paradigma” como um conjunto de valores, métodos e linguagem que orienta a maneira de ser, de sentir, de pensar e de agir de um grupo social qualquer, isto é, caracteriza-se como uma concepção de mundo que orienta a ação, tendo como referência um modelo exemplar. Esse entendimento da palavra “paradigma”, aliás, vê-se expresso nos mais variados dicionários da língua portuguesa (FERREIRA, 1994, 1995, p. 481).

O significado hoje corrente da palavra “paradigma”, como modelo e como exemplo, não é algo novo. Pelo contrário, fez-se presente na Antiguidade Grega, com reflexos na filosofia aristotélica e platônica. Se, de um lado, “Platão empregou essa palavra no primeiro sentido [modelo], ao considerar como P. [paradigma] o mundo dos seres eternos, do qual o mundo sensível é imagem” (ABBAGNANO, 2000, p. 742), de outro, “Aristóteles utiliza este termo no segundo significado [exemplo]” (idem). Ele identifica o exemplo como um meio retórico de persuasão que estabelece outra relação no processo de desenvolvimento da argumentação, tanto que “Na Lógica medieval, por simetria com o entimema, ‘E.’ [exemplo] foi usado para designar uma generalização indutiva que parte do particular e termina no particular, omitindo a premissa universal” (ABBAGNANO, 2000, p. 398), pois que fica subentendida, diferentemente da dedução (parte de proposições universais afirmativas ou negativas para se chegar à conclusão particular afirmativa ou negativa) e mesmo da indução (de premissas particulares à uma conclusão universal).

Na acepção hoje corrente, ao se interpretar a expressão “paradigma científico”, por exemplo, deve-se entender um modelo científico, isto é, uma forma exemplar - diga-se, paradigmática – de se fazer ciência (ciência: do latim *scientia*, conhecimento), de se produzir conhecimento, com sua linguagem e método próprios, a partir dos quais identificam os problemas a serem solucionados, demarcando uma área científica específica. Outra expressão que pode designar esse mesmo significado de “paradigma científico” é “paradigma teórico-metodológico”. Normalmente se utiliza essa expressão para indicar um modelo geral que orienta o processo de conhecimento (paradigma), determinando-lhe caminhos, percursos, estratégias (método) para se alcançar respostas aos problemas (teoria) colocados acerca de um determinado “objeto”. Pode-se dizer que as ciências guardam paradigmas que as orientam na resolução de problemas relativos aos elementos e processos que tomam como “objeto”, de modo que o que caracteriza

uma ciência não é o objeto, mas a atitude que se toma frente a ele (SAVIANI, 1980, p. 26).

Em relação à expressão “paradigma educativo”, ela pode ser entendida como modelo de processos de ensino-aprendizagem ou forma de se lidar com ele. Isso é, assumir um paradigma na prática educativa, seja de que modalidade for, escolar¹⁰ e não escolar, significa admitir os princípios, os métodos, a linguagem e as finalidades de um determinado modelo educativo, do presente ou do passado.

Pelo que se observa, as palavras “paradigma”, “paradigma científico” e “paradigma educativo” não ensejam tanto esforço exegético para serem bem entendidas em seus significados correntes, que são bastante claros. Contudo, inúmeros problemas começam a surgir a partir do momento em que se reflete sobre o processo de gênese, de desenvolvimento e de superação dos paradigmas, e mesmo sobre as diferentes dimensões que eles comportam¹¹, que revelam e escondem usos e abusos, bem como impactos que causam ou ensejam causar na realidade social.

Pesquisa, conhecimento e transformação social à luz dos paradigmas teórico-metodológicos empregados na pesquisa em educação

A produção de conhecimento pela pesquisa implica, necessariamente, transformações sociais, esteja o pesquisador consciente disso ou não, esteja ele almejando transformar alguma coisa ou não. É interessante observar que mesmo os processos de conhecimento inspirados por paradigmas que se advogam como neutros ética e politicamente, que indicam o necessário afastamento da subjetividade do pesquisador na produção do conhecimento, como é o caso do positivismo, implicam transformações sociais, impactam a vida social. Em outros termos, pode-se dizer que qualquer processo de conhecimento, seja ele desenvolvido no ambiente acadêmico ou não, produz transformações sociais de algum nível nos sujeitos (indivíduos, comunidades ou sociedades) e no processo histórico, isto é, no tempo curto, médio e longo (nos eventos, na

¹⁰ Para conhecer os fundamentos de alguns paradigmas da educação escolar, conforme Saviani, em *Escola e democracia* (2008), e da educação não escolar, consultar o artigo de Martins, publicado em 2016.

¹¹ Para aprofundar esse debate, recomenda-se a leitura, entre outros, de Kuhn (2000) e Popper (1975).

conjuntura ou nas estruturas sociais). Por isso, o conhecimento não é neutro e precisa ser criticado, avaliado, debatido, seja ele orientado por este ou aquele paradigma!

Concebidos os paradigmas como uma diretriz geral para o pesquisador orientar-se no processo de conhecimento de um objeto, oferecendo-lhe determinados caminhos e evitando outros, seja no planejamento da pesquisa e na coleta de dados, seja na análise e na sistematização dos resultados obtidos, isto é, concebendo os paradigmas teórico-metodológicos como modelos de conhecimento (paradigma), que definem os caminhos (método) pelos quais o pesquisador deverá seguir para encontrar respostas (teoria) aos problemas formulados, pode-se dizer que todos os paradigmas guardam forte articulação interna (GAMBOA, 1998 e 2000), de maneira que encontrar críticas que possam ser feitas a eles sem conflito de paradigmas, isto é, internamente, a partir das próprias assertivas que os constituem, é bastante difícil. E a forte articulação interna que guardam reside na configuração que têm e que se expressa por uma "concepção de mundo" (ontologia), de homem (antropologia), de ação do homem no mundo (axiologia) e do conhecimento necessário ao homem para agir no mundo (epistemologia) (SEVERINO, 1994).

A propósito disso quais seriam os paradigmas teórico-metodológicos mais empregados na pesquisa em educação? Quais transformações eles produzem ou intencionam produzir? Observados os principais paradigmas teórico-metodológicos que inspiram a pesquisa em educação, pode-se identificá-los em 4 grandes grupos, cada qual com uma ontologia, antropologia, axiologia e epistemologia que o identifica, quais sejam:

- o positivista-cientificista;
- o fenomenológico;
- o materialista histórico-dialético;
- o pós-moderno.

Eis uma síntese esquemática das principais características desses paradigmas teórico-metodológico muito aplicados na pesquisa em educação no Brasil¹², assumindo consciente-

¹² É por demais interessante a obra de Fazenda (1994), intitulada Metodologia da pesquisa educacional, pois nela

mente, com essa exposição, os riscos de, ao visar ao didatismo, pecar pela insuficiente apresentação dos detalhes constitutivos de cada um deles.

Quadro 1 - Síntese dos fundamentos do paradigma "Positivista-Cientificista".¹³

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA POSITIVISTA-CIENTIFICISTA
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • forjou-se no contexto moderno de nascimento da ciência por oposição à metafísica, que imperou na Idade Média; • fundamenta-se na visão científica moderna de realidade; • entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento, que produzem regularidades;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • - a realidade social e o ser humano são concebidos como um todo orgânico (natural e social), regido por leis de funcionamento; • - mas o homem tem a capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive a própria natureza humana;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações do homem no mundo devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra ética e politicamente, • com vista a tornar os indivíduos competentes (solucionar problemas articulando conhecimento e habilidades);
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é o objeto: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o sujeito deve manter-se neutro (afastar suas subjetividades no processo de conhecimento); ✓ o objeto deve ser descrito o mais objetivamente possível pelo sujeito, o que redundará na possibilidade de expressá-lo quantitativamente em números, proporções, percentagens etc., e de forma neutra (sem a contaminação pela subjetividade); • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados, para a produção do conhecimento, são orientados pela ciência, que é um produto da modernidade: <ul style="list-style-type: none"> ✓ o conhecimento é produzido pela observação da experimentação, ✓ em busca da identificação de regularidades nos fenômenos, ✓ com vistas a empiricamente comprovar ou não hipóteses (respostas provisórias aos problemas), previamente formuladas;

autores de diferentes perspectivas teórico-metodológica que atuam na pesquisa em educação apresentam uma síntese sobre como fazem investigações inspiradas pelos modelos que adotaram conscientemente.

¹³ Para o aprofundamento do conhecimento acerca dessa perspectiva teórico-metodológica, consultar a obra de Arana denominada *Positivismo: reabrindo o debate* (2007).

	<ul style="list-style-type: none"> • o critério de validade do conhecimento reside na correspondência da descrição formal formulada ao objeto empiricamente observado; • a finalidade do conhecimento é prever, e assim dominar, manipular determinada realidade natural e social.
--	--

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 2 - Síntese dos fundamentos do paradigma "Fenomenológico".¹⁴

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA FENOMENOLÓGICO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • orientada por uma visão humanista-subjetivista, • entende o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • o ser humano é concebido como um ser dialógico que, • pela ação mediada pela linguagem, manifesta intencionalidades • e é determinado pela situação vivida, pelo grau de consciência e de liberdade;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações humanas devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, • com patamares "maiores" de consciência e, consequentemente, de liberdade, • buscando maior autonomia do sujeito;
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é o sujeito, na interação com o objeto, também entendido como sujeito (sujeito-sujeito); sujeito cuja essência se revela nas intencionalidades das ações, que se manifestam direta e/ou indiretamente; • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados devem ser mediados pelo diálogo intersubjetivo, com vistas a conhecer as intencionalidades dos sujeitos investigados: <ul style="list-style-type: none"> ✓ faz uso de instrumentos e processos essencialmente qualitativos, ✓ uma vez que a quantificação não consegue expressar as intencionalidades e as subjetividades; • o critério de validade do conhecimento é o consenso intersubjetivo, estabelecido entre indivíduos e grupos sociais por meio do diálogo;

¹⁴ Uma das principais referências no Brasil atual, na área da educação, dessa perspectiva teórico-metodológica é Rezende (em outras obras, 1990). Um texto bastante elucidativo, porém, pequeno e até mesmo "simples", é o artigo de Novaski intitulado *Fenomenologia: o método* (2007).

	<ul style="list-style-type: none"> • a finalidade do conhecimento é identificar a situação vivida, para aumentar o grau de consciência e de liberdade dos sujeitos.
--	--

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 3: Síntese dos fundamentos do paradigma "Materialista Histórico-Dialético".¹⁵

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • concebe o real como uma histórica produção humana, • uma totalidade concreta (objetiva e subjetiva) em movimento, • movida por contradições objetivas e subjetivas; • portanto, pela práxis o real está sujeito a transformações nas partes e no todo, ou melhor, na totalidade que o identifica e que é estruturada segundo os modos de produção da vida social;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • o ser humano é concebido como um ser de práxis, • por meio da qual satisfaz as necessidades da existência e, • assim, produz o mundo e a si mesmo, por meio de uma atividade designada por trabalho;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações humanas devem transformar os sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade; • as ações visam a superar a realidade estruturada em classes sociais, sendo o socialismo a diretriz;
EPISTEMOLÓGICO (conhecer)	<ul style="list-style-type: none"> • o foco do processo de conhecimento é a totalidade concreta (conjunto de indivíduos, grupos, instituições e estruturas sociais historicamente produzidos), cuja origem e desenvolvimento segue uma racionalidade histórico-dialética: <ul style="list-style-type: none"> ✓ sujeito e objeto integram dialeticamente essa totalidade (contexto historicamente produzido e estruturado pelas relações sociais de produção, que no capitalismo tem na luta de classe o elemento estruturante); ✓ importa desvendar as relações que tornam o sujeito e o objeto tal qual são, em um determinado contexto, considerando o desenvolvimento histórico que o produziu;

¹⁵ Para conhecer melhor o método materialista histórico-dialético, a partir da formulação originária de Marx e Engels, consultar o texto de José Paulo Netto, intitulado *Introdução ao estudo do método de Marx* (2011), bem como a primeira parte do livro de Martins (2008), *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?*, na qual trata, especificamente, da teoria do conhecimento do marxismo originário.

	<ul style="list-style-type: none"> • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados voltam-se à racionalidade científica e filosófica produzida historicamente pela humanidade; • o critério de validade do conhecimento é a práxis (o conhecimento é tão mais verdadeiro quanto mais incorporado à dinâmica histórica da vida social); • a finalidade do conhecimento é conhecer para transformar o mundo e o próprio homem, com vistas a produzir um mundo mais humano (menos coisificado, como ocorre no sistema de vida social em que o capital é o demiurgo do mundo): <ul style="list-style-type: none"> ✓ o conhecimento não é entendido apenas na dimensão teórica, abstrata que o caracteriza, mas na dimensão concreta também; ✓ o conhecimento deve estar a serviço de ação de transformação do homem no mundo (práxis).
--	---

Fonte: formulado pelo autor do texto.

Quadro 4: Síntese dos fundamentos do paradigma "Pós-Moderno".¹⁶

FUNDAMENTOS	CARACTERÍSTICA DO PARADIGMA* PÓS-MODERNO
ONTOLÓGICO (ser)	<ul style="list-style-type: none"> • concebe a realidade atual como um complexo articulado na forma de "rede", de "teia" multidimensional, fragmentada em microcosmos e instável, • não hierarquizado a partir de nenhuma dimensão da vida social (como a econômica, por exemplo) • e com base nas tecnologias da microeletrônica, que integram as esferas biológicas, psíquicas e sociais do real;
ANTROPOLÓGICO (homem)	<ul style="list-style-type: none"> • entende o ser humano como socialmente construído, • diverso sob o ponto de vista ético, político, estético, social e cultural, • e que se produz a partir das teias de relações reais e virtuais, que o constitui historicamente;
AXIOLÓGICO (agir)	<ul style="list-style-type: none"> • as ações devem integrar homem e mundo, • mas mantendo a alteridade contemporânea, • promovendo a conexão dos saberes e cuidando da sustentabilidade ecológica (outra relação homem e natureza,

¹⁶ Para aprofundar o conhecimento sobre a pós-modernidade, entre outras obras, consultar a de Harvey (1993), a de Lyotard (1993) e a de Morin (2003). Importa destacar que há muita dificuldade em identificar o chamado "movimento pós-moderno" como um paradigma, muito embora tenha ele forte influência nas ciências contemporâneas, particularmente, nas ciências dedicadas a investigar os fenômenos educativos. Isso porque o que o caracteriza, fundamentalmente, é uma negação, uma crítica aos paradigmas modernos, não constituindo uma unidade epistemológica básica, nem mesmo ético-política. Haja vista que, entre os pós-modernos, sob o ponto de vista ético-político, há conservadores e progressistas; estes, identificam-se com a busca de alternativas às relações sociais de tipo capitalista, sendo Boaventura Sousa Santos uma das mais significativas expressões (FREITAS, 2005).

	<p>não mercantilizada);</p> <ul style="list-style-type: none"> • todavia, em alguns pós-modernos, o que se verifica na dimensão do agir é a apatia em relação ao mundo vivido, considerando que as incertezas demoliram os pilares morais e políticos que possibilitam alguma referência à ação;
<p>EPISTEMOLÓGICO (conhecer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação: este paradigma não constitui uma unidade epistemológica básica (há diferentes fontes que inspiram diferentes autores dessa corrente), daí a dificuldades de síntese desse paradigma. • o foco do processo de conhecimento é crítico ao paradigma moderno: <ul style="list-style-type: none"> ✓ é a crítico ao paradigma cartesiano (hierarquia e especialização de saberes), ao determinismo e à visão linear do conhecimento; ✓ tenta desvelar a complexa “teia” que integra sujeitos e objetos, que é historicamente produzida, mas não centrada (estruturada) por qualquer dimensão da vida social; • os instrumentos, técnicas e processos de coleta de dados podem ser quantitativos e qualitativos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ visa a rearticular diferentes tipos de saber no processo de produção do conhecimento, ✓ mas introduz a incerteza no âmbito científico-filosófico (relativismo) ✓ e declara o fim das “metanarrativas” modernas (como o marxismo, por exemplo). • o critério de validade do conhecimento é a adequada compreensão das complexidades que formam e conformam o objeto pesquisado; • a finalidade do conhecimento é a integração homem-mundo, natural-social, mas o homem na diversidade que o caracteriza.

Fonte: formulado pelo autor do texto.

E ainda sobre o tipo de transformação que cada um desses paradigmas teórico-metodológicos induzem ou almejam induzir, o que foi, de alguma maneira, abordado nos quadros acima, especificamente quando se mencionou os aspectos axiológicos de cada um deles, é importante considerar que quando se está a tratar de transformações sociais não se está designando por elas apenas as que resultam em modificação radical da vida dos sujeitos e dos tempos, sobretudo, o de longa duração, pois há transformações conservadoras das estruturas sociais. Muito embora essa constatação pareça uma contradição em termos, ela foi bem desvelada por Barrington Moore Jr. (1913-2005, político e sociólogo norte-americano), com o conceito de

"modernização conservadora" (MOORE, 1983), e mesmo por Antonio Gramsci (1891-1937, militante comunista revolucionário italiano), com o conceito de "revolução passiva"¹⁷. Ambos conceitos, embora formulados em contextos diversos e com objetivos distintos, inspiram o entendimento de que é possível modernizar processos econômicos e conservar as relações políticas e sociais; ambos induzem à compreensão de que, historicamente, se teve processos de revolução sem revolução, "revolução dos de cima sem os de baixo".

Feita essa ressalva, acredita-se que, a partir dos quadros apresentados, é possível ao leitor mais bem enfrentar os desafios reflexivos que suscita o tema "pesquisa em educação e transformação social", como os que foram na introdução deste texto enunciados, mas não desenvolvidos até aqui, como é o caso da discussão sobre a "pesquisa qualitativa" e a "pesquisa quantitativa", da alteração acerca da "pesquisa pura" e "pesquisa aplicada", do debate sobre os diferentes tipos de modelos de universidade historicamente forjados e da ponderação sobre a relação entre pesquisa científica e vida concreta.

À guisa de conclusão: a necessidade de o pesquisador repensar-se e repensar o fazer científico que desenvolve

Nesta parte final, nos limites deste artigo, mais do que apresentar a síntese da tese geral (todo processo de pesquisa implica transformação social, esteja ele orientado por este ou aquele paradigma teórico-metodológico), bem como os argumentos que foram empregados para sustentá-la, opta-se por destacar a necessidade de o pesquisador repensar-se, bem como refletir sobre o fazer científico que desenvolve. Chamar o pesquisador a repensar-se é necessário porque se entende que a opção por um paradigma não é uma escolha simples e nem uma simples escolha. Assumir um paradigma teórico-metodológico envolve processos que dizem respeito à concepção de mundo do pesquisador, à maneira como ele entende a própria existência, a si mesmo e ao mundo do qual participa, concepção que nele é construída por um processo

¹⁷ No assistemático legado teórico de Gramsci, cuja maturação encontra-se nos escritos que produziu quando esteve preso (1926-1937), o comunista revolucionário italiano tratou dessa questão em, particularmente, três Cadernos: 8 ("caderno miscelâneo": 1931-1932), 10 ("caderno especial": 1932-1935, "A filosofia de Benedetto Croce") e 15 ("caderno miscelâneo": 1933). Uma incursão introdutória neste conceito, tendo em vista a realidade brasileira, pode ser feita mediante a leitura do capítulo IX do livro de Carlos Nelson Coutinho intitulado "Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político", subitem 1, assim identificado: "A 'revolução passiva' e a história brasileira" (COUTINHO, 1999, p. 196- 202).

histórico formativo a que se identifica pelo termo educação. Daí que educação e pesquisa estão sempre imbricadas.

Assim sendo, saber-se pesquisador e optar conscientemente por um paradigma teórico-metodológico não é tarefa para um mestrando ao longo do tempo em que está produzindo a pesquisa e sistematizando os resultados na forma de uma dissertação, por exemplo. O tempo desse processo é insuficiente, sobretudo, para alguém que na graduação não se aprofundou sobre esse debate, o que parece ser o caso da ampla maioria que ingressa em programas de mestrado. Todavia, deve ser objetivo dos programas oportunizar ao mestrando as condições para que persiga a cada dia e a cada atividade desenvolvida, seja nos trabalhos bibliográficos ou documentais, seja nos de campo ou laboratorial, a clara consciência sobre o paradigma que mais se afina com a concepção de mundo que tem. No doutorado, é esperada uma consciência maior do sujeito em relação à própria concepção de mundo e aos paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa, tendo em vista o tempo de maturação vivido.

Entretanto, seja no mestrado, seja no doutorado, o processo de repensar-se como pesquisador não ocorre deslocado do mundo vivido, das contradições que o movem e movem os sujeitos. Pelo contrário, está contaminado por ele, nunca é neutro, daí a complexidade desse processo. O pesquisador, de fato, é parte da totalidade concreta e tem o papel de ajudar a conhecê-la na complexidade que a caracteriza. Assim, para cumprir o objetivo de ampliar a consciência de si e do trabalho de pesquisa a ser desenvolvido, inspirado por um ou outro paradigma teórico-metodológico, é fortemente recomendado que o pesquisador esteja constantemente se perguntando: conhecer baseado em quê? Conhecer como? Conhecer por quê? Conhecer para quê? Conhecer para quem? Dessa maneira, tal como a ciência tem a dúvida como ponto de partida do processo de produção do conhecimento, o pesquisador, no fazer científico que desenvolve, também deve sempre estar sendo por ela pautado, para que possa reconhecer-se, reconhecer o trabalho que faz e, conscientemente, produzir as transformações sociais que acredita sejam necessárias, de acordo com a concepção de mundo que o identifica.

Referências

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARANA, H. G. Positivismo: reabrindo o debate. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

- BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. In: Escritos sobre a História. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 41-78.
- COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação, série 1 – Escola; v. 11)
- FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994 e 1995.
- FREITAS, L. C. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Polêmicas do nosso tempo; v. 90)
- GAMBOA, S. S. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. (Coleção Mesa Redonda; n. 66)
- _____. (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 42)
- HARVEY, D. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAPIASSU, H. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Série Logoteca)
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LYOTARD, J.-F. O pós-moderno. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 1993.
- MARTINS, M. F. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008 (Coleção educação contemporânea)
- _____. Universidade brasileira em construção: propostas e tensões na disputa pelo modelo hegemônico. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Cláudio Antônio de Andrade; TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. Bacharelado Interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas, no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas/MG: Progressiva, 2013. p. 23 a 40.
- MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7196&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- _____. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 16, n. 1, Itajaí, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609>>. Acesso em 29 mai. 2016.

MOORE JR., B. As origens sociais da ditadura e da democracia - senhores e camponeses na construção do mundo moderno. Lisboa: Martins Fontes, 1983.

MORA, J. F. Dicionário de filosofia. Tradução de Maria Stela Gonçalves e outros. 2. ed. Tomo III, K-P. São Paulo: Loyola, 2004, p. 2129.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVASKI, A. Fenomenologia: o método. Pro-posições, v. 18, n. 1, jan./abr. de 2007. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-novaskia.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POPPER, K. R. Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte-MG: Itatiaia; São Paulo-SP e Editora da USP, 1975. (Col. Espírito do Nosso Tempo; v. 13)

REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica em educação. São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

_____. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Revista Diálogo Educacional, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

_____. Escola e democracia. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, A. J. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.