

Os enfoques epistemológicos em Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG-PR

Ana Lucia Pereira, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina, Professora Adjunta do Departamento de Matemática e Estatística e vinculada aos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação e Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Paraná, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Formação de Professores – GEPPE, anabaccon@uepg.br

Elizabete Volkman, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Formação de Professores – GEPPE, elizabetevolkman@gmail.com

Resumo: O presente artigo procura analisar os enfoques epistemológicos expressos em quatorze teses defendidas entre os anos de 2014-2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa –PPGE. Realizou-se uma pesquisa metanalítica, que visa analisar criticamente o conhecimento acadêmico/científico produzido. A abordagem da pesquisa é qualitativa e se caracteriza como bibliográfica e documental. A análise dos dados fez uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O esquema Paradigmático de Gamboa (2007) e o Esquema Analítico de Mainardes (2013) serviram de base para compor o instrumento de coleta e análise das informações contidas nas teses. Na análise foi possível encontrar características de seis enfoques epistemológicos: Materialismo Histórico Dialético; Estruturalismo; Teoria Crítica; Fenomenologia Hermenêutica; Teoria da Complexidade e o enfoque Pluralista.

Palavras-chave: Tipos de pesquisa, Tendências Metodológicas, Enfoques Epistemológicos.

Epistemological approaches in Researches of the Program of Masters degree in Education of the State University of Ponta Grossa (UEPG)

Abstract: This article aims to analyze the epistemological approaches expressed in fourteen doctoral theses defended between the years 2014-2016 in the Graduate Program in Education of the State University of Ponta Grossa – PPGE. A meta-analytic research was carried out, which aims to critically analyze the academic/scientific knowledge produced. The research approach is qualitative and is characterized as bibliographical and documentary. Data analysis made use of content analysis (BARDIN, 2011). The Paradigmatic scheme of Gamboa (2007) and the Analytic Scheme of Mainardes (2013) served as a basis for composing the instrument for collecting and analyzing the information contained in the theses. In the analysis it was possible to find characteristics of six epistemological approaches: Historical Dialectical Materialism; Structuralism; Critical Theory; Hermeneutic Phenomenology; Theory of Complexity and the Pluralist Approach.

Keywords: Types of research, Methodological Trends, Epistemological Approaches

Introdução

O presente artigo procura analisar os enfoques epistemológicos expressos em quatorze teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, defendidas entre os anos de 2014-2016. No período em questão foram defendidas dezoito teses, no entanto, quatro teses não estavam disponíveis no *site* do Programa de Doutorado da Universidade, dificultando o acesso. Assim, foram analisadas as teses defendidas até março de 2016.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE) foi aprovado em 1993, com a criação do Mestrado em Educação, e as atividades do Programa iniciaram-se em 1994. O PPGE em nível de doutorado ainda é muito recente. No ano de 2010 foi aprovada a sua implantação, suas atividades iniciaram em 2011 e a primeira tese foi defendida no ano de 2014.

A partir do ano de 2004, o PPGE da UEPG iniciou uma proposta curricular que passou a contar com duas linhas de pesquisas: Ensino e Aprendizagem e História e Política Educacional. Nos triênios: 2004-2006; 2007-2009 e 2010-2012, o PPGE da UEPG obteve nota quatro na avaliação da Capes. Na última avaliação dos Programas Acadêmicos da área de Educação referente ao triênio 2013-2016 o PPGE obteve nota cinco.

A escolha pelo tema partiu da constatação de o Programa de Pós-Graduação da UEPG em nível de doutorado ainda ser recente, tornando-se importante compreender como vêm se constituindo as pesquisas no PPGE e quais os enfoques epistemológicos expressos nestas pesquisas. Compreender o caminho epistemológico tomado pelos pesquisadores em suas pesquisas torna-se peça-chave para se avaliar o conhecimento produzido no âmbito do Programa. Isso significa não só questionar a relevância político-social desse conhecimento, mas também os aspectos formais de sua produção, com o intuito de aperfeiçoamentos.

Segundo Gamboa (2007), ainda são escassos os estudos que visam a uma reflexão epistemológica do conhecimento científico e isso pode ser um entrave para o avanço nas pesquisas. A análise do conhecimento científico produzido é contemplada nas denominadas pesquisas metanalíticas. Por meio da metanálise é possível apreciar criticamente as produções científicas, debruçando-se não só sobre os produtos, como sobre os processos de geração do conhecimento científico. Para Mainardes (2013), as pesquisas

do tipo metapesquisa ou metanálise contribuem para ampliar o conhecimento em determinado campo, permitem também a reflexão sobre as possibilidades de aumento da cientificidade e vigilância epistemológica, além de contribuir para elevar gradativamente a qualidade das pesquisas.

Para a análise das teses, o presente estudo partiu do “Esquema Paradigmático” proposto por Gamboa (2007) e do Esquema Analítico de Mainardes (2013) sobre a metapesquisa e foi adaptado ao objeto de nosso estudo para compor um instrumento de coleta e análise.

De acordo com o roteiro do “Esquema Paradigmático”, por meio dos níveis de articulação (técnico, metodológico e teórico) e a partir deles, o nível epistemológico e o filosófico (gnosiológico e ontológico), torna-se possível agrupar os resultados da análise epistemológica (GAMBOA, 2007).

Segundo Gamboa (2007), o nível técnico abarca as técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações; o nível metodológico refere-se à abordagem e processos da pesquisa; o nível teórico consiste nos fenômenos privilegiados, ou seja, autores e clássicos cultivados, núcleo conceitual e pretensões críticas; e o nível epistemológico refere-se à concepção de causalidade e critérios de cientificidade.

Porém, Gamboa (2007) adverte que o Esquema Paradigmático representa um procedimento de análise e não um instrumento que tem a função de “encaixar” as pesquisas em categorias prefixadas.

O Esquema Analítico foi desenvolvido por Mainardes (2013) para a análise de relatórios de pesquisa de política educacional (metanálise ou metapesquisa). O termo metapesquisa é empregado pelo autor por acreditar que o termo metanálise pode ser confundido com o termo usado em estatística, inicialmente utilizado nas ciências médicas.

A metapesquisa pode ser considerada uma técnica qualitativa que busca observar analiticamente o processo de pesquisa em termos de conteúdo e não apenas em termos técnicos, busca a análise epistemológica por meio de questões norteadoras e se constitui em etapas. Mainardes (2013) também adverte que o Esquema Analítico da metapesquisa não é “acusatório” nem tampouco busca julgar as pesquisas.

De acordo com Gatti (2010), em meados da década de 70, com a expansão do Ensino Superior e com o início de consolidação dos cursos de Mestrado e Doutorado, surge uma ampliação das temáticas de estudos nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, com novos enfoques teóricos e metodológicos e uma construção mais crítica sobre os fatos educacionais. Segundo a autora, com o aumento da produção de pesquisas surge também o aumento de problemas teóricos e metodológicos. As críticas aos processos de produção de conhecimento nas universidades, segundo Gatti (2010, p. 121), recaem sobre as questões de teoria e método, “a qualidade da produção em pesquisa foi se revelar muito desigual quanto ao seu embasamento ou sua elaboração teórica e quanto à utilização de certos procedimentos de coleta de dados e análise”. Para a autora, o problema a se enfrentar na produção de pesquisas sobre a educação está relacionado com a consciência do próprio fenômeno educacional, ou seja, o entendimento mais claro da natureza do fenômeno educacional e das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa.

Para Gatti (2010, p. 122):

A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não enquanto ideias que delas fazemos, mas como sua captação em sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto.

A autora chama a atenção para os desafios teórico-metodológicos que o fenômeno educacional requer. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004) já alertavam para a vigilância epistemológica nas pesquisas em ciências sociais.

Gamboa (2007) também evidencia que o aumento quantitativo das pesquisas nas ciências da ação (educação) torna questionável a qualidade dessas produções. Para o autor a melhor forma de se identificar as tendências na formação do pesquisador é a análise das pesquisas produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Ainda segundo Gamboa (2007), a formação do pesquisador não deve pautar-se apenas na competência técnica, precisa articular os pressupostos teórico-metodológicos com os enfoques epistemológicos, assim o pesquisador terá condições de perceber os limites e os alcances

de suas ações e de sua pesquisa. Dessa forma, o autor destaca a importância da epistemologia na formação do pesquisador.

Segundo Japiassu (1975, p. 16), a epistemologia pode ser definida como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. Essa definição de Japiassu (1975) coloca a epistemologia em um sentido amplo. Para Oliveira (2016, p. 18), a “epistemologia é uma disciplina filosófica que reflete criticamente sobre o conhecimento científico”. Tello e Mainardes (2015) definem o termo epistemologia de um modo geral como sinônimo de teoria do conhecimento, mas com a especificidade de preocupar-se com o conhecimento científico. Resumidamente, podemos definir a epistemologia como um dos ramos da filosofia que se ocupa do estudo do conhecimento científico, busca compreender a gênese, a estrutura e as condições de produção deste conhecimento. A epistemologia “encontra na filosofia o seu princípio e na ciência o seu método” (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Definido o que é epistemologia, podemos entender o que é o posicionamento e o enfoque epistemológico nas pesquisas. Segundo Tello e Mainardes (2015, p. 158), o posicionamento epistemológico deriva da perspectiva epistemológica que é a “teoria substanciada”, que está particularmente vinculada ao campo de estudos, “[...] as correntes teóricas, próprias do campo, são aquelas que guardam uma relação direta com o conteúdo empírico e teórico dos dados da pesquisa”. Assim, o posicionamento epistemológico é o modo como a pesquisa é construída metodológica e teoricamente. Nesse sentido, o enfoque epistemológico pode ser definido como “o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa, a partir de uma perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico” (TELLO; MINARDES, 2015, p.158). Desse modo, o enfoque epistemológico possui uma amplitude que abarca todos os processos de uma pesquisa científica.

Procedimentos metodológicos

A abordagem da pesquisa é qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e se caracteriza como bibliográfica – documental (GIL, 1999). O estudo partiu da problemática: Como vêm se constituindo as pesquisas no âmbito do programa de Pós-

-Graduação em Educação – PPGE da UEPG? Quais os enfoques epistemológicos expressos nestas pesquisas? Diante dessa problemática, o estudo objetivou analisar o enfoque epistemológico (dimensões técnicas, teóricas, metodológicas e epistemológicas) expresso nas teses defendidas entre os anos de 2014-2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Foram analisadas quatorze teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG até março de 2016. Para a análise das teses partimos do “Esquema Paradigmático” proposto por Gamboa (2007) e do Esquema Analítico de Mainardes (2013) sobre a metapesquisa e adaptamos ao objeto de nosso estudo para compor um instrumento de coleta e análise das informações contidas nas teses. As teses foram lidas com ênfase nos tópicos de mais interesse para a análise e os objetivos deste estudo: Resumo; Introdução; Aspectos Metodológicos e as Análises ou Conclusões.

Para a análise das teses foram considerados os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos, os pressupostos gnosiológicos e ontológicos não foram analisados nas teses. As informações e dados coletados a partir das teses foram organizados em tabelas.

Os dados da pesquisa foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011), por entender que este método possui rigor metodológico consistente. A análise de conteúdo é um método de interpretação do conteúdo de um texto por meio da categorização das informações para encontrar significados comuns. As etapas da análise de conteúdo contemplam os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados. São elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados ou categorização (BARDIN, 2011). A natureza e as dimensões da análise variam conforme o tipo de estudo, podendo ser com base linguística, como a palavra, a frase ou com base semântica, como o tema. A análise temática foi considerada mais adequada para o presente estudo.

Resultados e discussões

Nas análises das teses do programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, as categorias foram construídas a partir dos temas: “Temáticas de estudo ou problema de pesquisa”; “Tipos de estudo” e “Enfoques epistemológicos”. Cada um desses temas nos permitiu identificar as seguintes categorias: *Temáticas de estudo ou problema de pesquisa:*

Licenciatura e formação de professores; Grupos considerados excluídos; Instituições de ensino; Políticas públicas; Educação. *Tipos de estudo*: Abordagem da pesquisa; Procedimentos metodológicos. *Enfoques epistemológicos*: Materialismo Histórico Dialético; Teoria Crítica; Estruturalismo; Fenomenologia; Teoria da Complexidade; Enfoque Pluralista. Abaixo, passamos a abordar cada tema e suas categorias.

Temáticas de estudos ou problema de pesquisa

A definição do problema de pesquisa está na base da delimitação de um objeto de estudo e consiste o primeiro passo no processo de produção de uma pesquisa. O problema de pesquisa que justifica o próprio ato de pesquisar e a delimitação do objeto de estudo está no âmago de todo processo de produção do conhecimento científico. Para Gamboa (2007), a construção da pergunta, ou problema de pesquisa, origina-se num problema concreto e ganha possibilidade de ser respondido quando elaborado de forma clara e específica. Formuladas as perguntas que orientarão o processo de pesquisa, são produzidas as respostas, momento da realização da pesquisa, por isso a importância da relação dialética entre pergunta e resposta (GAMBOA, 2007).

O Quadro a seguir traz as temáticas de estudo das teses expressas nos problemas de pesquisa:

Quadro 1 – Temáticas de estudos expressas nos problemas de pesquisa

<i>Temáticas de estudo</i>	Nº de Teses	%
Instituições de Ensino	05	35,7
Licenciaturas e Formação de Professores	03	21,4
Grupos considerados excluídos	02	14,3
Políticas Públicas	02	14,3
Educação	02	14,3

Fonte: As autoras.

A categoria *Instituições de ensino* foi a que obteve maior representatividade com 35,7% das temáticas de estudo das teses. Integram esta categoria objetos de estudo sobre: Concepções de estudantes, professores, pedagogos e educadores sociais sobre a escola, educação e valores; Iniciativas de Flávio Suplicy no campo acadêmico e político e na federalização e expansão da Universidade do Paraná (1930-1971); Conservatório Maestro Paulino no contexto da formação do campo cultural em Ponta Grossa; O processo de criação e implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

no contexto de expansão do Ensino Superior no Brasil; Representações e apropriações da pedagogia moderna no Grupo Escolar Professor Balduino Cardoso de Porto União (1918-1957).

A categoria *Licenciaturas e Formação de Professores* obteve 21,4% das temáticas de estudo das teses e abarca temas como: A Prática de Ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002; A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos; O currículo na formação de professores de Artes Visuais. As teses que compõem estas categorias debruçam-se sobre a análise dos currículos das licenciaturas.

Na categoria *Grupos considerados excluídos*, com 14,3% das temáticas, abarcam os temas: A (in)existência de um projeto educacional para os negros quilombolas no Paraná: do império à República; As ações educacionais para o idoso desenvolvidas por projetos/cursos nas Instituições de Ensino Superior públicas paranaenses.

A categoria *Políticas Públicas* também obteve 14,3% de representatividade e inclui temáticas como: Políticas Públicas educacionais na penitenciária Estadual de Maringá – PR (1999-2010); A constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil.

A categoria *Educação* compôs 14,3% das produções, com os temas: A expressão do Liberalismo na Revista Nova Escola (1906-1910) e Cultura da Paz: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. Esta categoria foi nomeada “Educação” por compor temáticas que não tinham relação entre si e não se enquadravam nas demais categorias.

A análise das categorias encontradas sobre as temáticas de estudo das teses, de cunho descritivo, teve a intenção de expor quais temáticas são contempladas nas produções científicas do Programa de Pós-Graduação da UEPG.

Quanto ao problema de pesquisa, das quatorze teses analisadas apenas três evidenciavam o problema de pesquisa logo no resumo, as demais explicitavam no resumo os objetivos da pesquisa e não o problema. Em duas teses analisadas não foi encontrado de forma explícita o problema de pesquisa, este precisou ser “deduzido” dos objetivos da pesquisa. De acordo com Larocca, Rosso e Souza (2004), os objetivos são elementos estruturantes de uma pesquisa, mas devem partir dos problemas ou perguntas levantadas. Os autores ressaltam que “os objetivos referem-se a alguma forma de delimitação do problema investigado, mas eles não são o próprio problema” (LAROCCA; ROSSO;

SOUZA, 2004, p. 124). Os autores defendem que os objetivos são essenciais em uma pesquisa, mas não podem substituir o problema de pesquisa. Algumas obras sobre Metodologia da pesquisa científica defendem que o problema de pesquisa e os objetivos cumprem a mesma função em uma pesquisa científica.

Para Gamboa (2007), a recuperação da estrutura (lógica reconstituída) de uma pesquisa supõe que tal produção, que se caracterize como pesquisa científica, deverá desenvolver uma lógica entre a pergunta ou as questões sobre o problema investigado e as respostas, que é a própria elaboração da pesquisa. Segundo o autor, é por meio da elaboração das respostas ao problema de pesquisa que serão elencados os instrumentos, as técnicas, a coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados, assim como o referencial teórico-metodológico que constitui a base da pesquisa. Desta forma podemos destacar a importância que o problema de pesquisa tem no processo de produção científica.

Tipos de estudos

Esta categoria abrange as *Abordagens da pesquisa* e os *Procedimentos Metodológicos* de pesquisa que compõem as subcategorias: Instrumentos de coleta de dados e Análise dos dados. Para Gamboa (2007), a abordagem metodológica fundamenta as técnicas utilizadas na pesquisa. Para o autor, o método utilizado na pesquisa é a maneira como o pesquisador relaciona-se com o objeto investigado, ou seja, o caminho do sujeito até o objeto. Nas teses encontramos predominantemente a abordagem qualitativa, de caráter analítico. Os instrumentos de coleta de dados variam conforme o tipo de pesquisa:

Quadro 2 – Tipos de Estudos

<i>Abordagem da pesquisa</i>		<i>Procedimentos metodológicos</i>			
		<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	<i>%</i>	<i>Análise dos dados</i>	<i>%</i>
Qualitativa Analítica	– 100	Bibliográfico-Documental	85,7	A partir do enfoque epistemológico ou objeto de estudo	85,7
		Entrevista	35,7	Análise de Conteúdo	14,2
		Questionário	21,4	Programas como: Atlas;Evoc;Alcest.	7,1
		Estudo de Caso	7,1		
		Pesquisa etnográfica	7,1		
		Situações-problema	7,1		

Fonte: As autoras.

A análise dos instrumentos de coleta de dados revela que o instrumento mais utilizado nas teses foi o Bibliográfico-documental, considerado como estudo das bases teóricas e de documentos. Das quatorze teses, doze utilizaram este instrumento, ou seja, apenas duas teses não utilizaram.

Nas análises, percebemos que a maioria dos pesquisadores utilizou mais de um instrumento para a coleta dos dados. Das quatorze teses analisadas, dez utilizaram mais de um instrumento. Entretanto, quatro teses, ou seja, 28,5% utilizaram somente um instrumento para a coleta de dados: Duas somente Análise Documental; Uma somente pesquisa bibliográfica; Uma somente o questionário. Outra questão importante é o tipo de instrumento utilizado, principalmente se ele for o único para a coleta de dados.

Segundo Trujillo (1974, p. 230), a pesquisa bibliográfica encontra-se intrínseca a qualquer investigação científica, sendo fundamental para a construção de conhecimento, pois “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, a pesquisa bibliográfica é parte integrante de toda pesquisa científica.

Silva, et al. (2009) ressaltam que, na análise de documentos, torna-se interessante a utilização concomitante com outros instrumentos de coleta. Para as autoras, o documento não deve ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental. Assim, destacamos a importância da análise documental ser utilizada com outra fonte de coleta de dados, mas isso depende dos objetivos do estudo e das análises realizadas.

As teses que utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados somam 71,4%. Nas análises, três teses utilizaram a pesquisa bibliográfica e documental; duas utilizaram a pesquisa bibliográfica-documental e entrevista; uma tese a bibliográfica-documental e questionário; uma a bibliográfica-documental e estudo de caso; uma tese a bibliográfica-documental e pesquisa etnográfica (entrevista; situações-problema); uma a bibliográfica-documental, questionários e entrevistas; e uma o questionário e entrevistas.

Quanto ao instrumento de análise dos dados, apenas duas teses fizeram uso da Análise de conteúdo e apenas uma tese utilizou programas como o *EVOC*, *ATLAS* e *ALCEST*. Na maioria das pesquisas pertencentes ao Programa, os pesquisadores realizaram

as análises a partir do próprio enfoque epistemológico ou análises específicas de seu objeto de estudo como o Ciclo de políticas públicas de Howlett, Ramesh e Perl (2013).

Enfoques Epistemológicos

Toda pesquisa científica abarca, de modo implícito ou explícito, um enfoque epistemológico. O enfoque epistemológico pode ser definido como “o olhar” do pesquisador sobre o objeto investigado, o modo como se constitui a relação sujeito-objeto do conhecimento no ato da pesquisa.

Nas teses analisadas foi possível encontrar características de seis enfoques epistemológicos: Materialismo Histórico-Dialético; Estruturalismo; Teoria Crítica; Fenomenologia Hermenêutica; Teoria da Complexidade e o enfoque Pluralista. Conforme o Quadro com os enfoques epistemológicos expressos nas pesquisas do PPGE da UEPG:

Quadro 3 – Enfoques epistemológicos

<i>Enfoque epistemológico</i>	Nº de Teses	%
Materialismo Histórico-Dialético	05	35,7
Estruturalismo	03	21,5
Teoria Crítica	02	14,3
Fenomenologia Hermenêutica	02	14,3
Teoria da Complexidade	01	7,1
Pluralista	01	7,1

Fonte: As autoras.

Nas teses analisadas o *Materialismo Histórico-Dialético* foi o enfoque epistemológico que teve maior representatividade, presente em 35,7% das produções. Todas as pesquisas com o enfoque “Materialismo Histórico-Dialético” explicitavam logo no resumo o posicionamento epistemológico da pesquisa. Para Masson (2012, p. 2), a explicitação do posicionamento epistemológico pelo próprio pesquisador “poderia levar a um uso mais consciente dos referenciais teóricos”.

O materialismo histórico nasce com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1889). Para Triviños (2007), o marxismo é uma tendência dentro do materialismo filosófico que apresenta várias linhas de pensamento, todas dentro da concepção de mundo materialista. O materialismo Histórico-Dialético parte de uma concepção materialista de mundo, pois considera a matéria como aspecto principal e o espírito, como aspecto secundário (TRIVIÑOS, 2007). Assim, a consciência seria produto da matéria e o mundo

se “refletiria” nela. Para a concepção materialista de mundo, a realidade existe, independente da consciência. Para Triviños (2007), o Materialismo Dialético ressalta, na teoria do conhecimento, a prática social como critério de verdade. O materialismo enxerga o conhecimento de forma histórica, em seu processo dialético. Segundo Masson (2012, p. 3), o marxismo “busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade”. Para a autora, o marxismo procura analisar a realidade partindo de seu “desenvolvimento histórico”. Dessa forma, o marxismo parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade.

De acordo com Masson (2012, p. 3):

Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência, por isso, a prioridade ontológica se coloca como centro fundante e não a gnosiologia e a lógica. A prioridade ontológica do fator objetivo diferencia o enfoque marxiano das teorias do conhecimento que atribuem unilateralmente a prioridade do sujeito, como aconteceu na transição do mundo medieval para o mundo moderno com a instauração da centralidade do sujeito.

Dessa forma, na perspectiva do Materialismo Histórico, o ser só poderá ser abordado enquanto ser objetivamente determinado em todos os sentidos.

Segundo Triviños (2007), uma pesquisa dentro dos princípios do Materialismo Histórico estabelece as relações sócio-históricas dos fenômenos investigados. Para o autor, mesmo que diferentes tipos de teorias possam guiar a atividade do pesquisador materialista-dialético, todas devem estar baseadas no Materialismo Histórico. As pesquisas dentro do Materialismo Histórico-Dialético buscam captar o objeto na sua totalidade, em uma perspectiva histórica de mudanças e contradições.

Para Cavalcanti (2014), o Materialismo Histórico-Dialético é uma teoria e um método de explicar a realidade. Enquanto teoria concebe a realidade como uma totalidade concreta caracterizada pelo movimento e pela contradição. Segundo o autor, destas considerações teóricas resultam algumas implicações metodológicas para a produção de conhecimento. Uma pesquisa que se considere materialista dialética, deve considerar as “leis da dialética”. As teses analisadas, que se caracterizavam como materialista dialética, traziam algumas das categorias do marxismo para a análise de seu estudo. As categorias mais utilizadas foram as de totalidade, contradição, luta de classes, práxis e trabalho.

Pode-se concluir que uma pesquisa que se proponha dentro de um enfoque materialista-dialético estude seu objeto em seu movimento e na relação com a totalidade da

qual faz parte. Totalidade, aqui entendida, não como soma das partes, mas como um todo que possui a sua própria estrutura, “é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK,1976, p. 36).

Para Masson (2012), uma pesquisa dialético-materialista precisa articular o singular, o particular e o universal. Essas relações são essenciais para se ter acesso à empiria, pois o fenômeno investigado é apenas “um aspecto da realidade”. Uma das teses analisadas que explicitou no resumo o enfoque Materialismo Dialético, não foi considerada como materialista-dialético, o enfoque epistemológico da tese se caracterizava como fenomenologia hermenêutica, pois o único instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário e as análises partiam da visão do sujeito investigado, sem a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, sem considerar o movimento histórico e a relação com a totalidade.

As teses analisadas com características no enfoque *Estruturalista* somam 21,5% das produções do PPGE da UEPG. Os enfoques epistemológicos do Estruturalismo e Fenomenológico Hermenêutico poderiam ser agrupados e juntos somariam 35,8% das produções. Gamboa (1998) em seu estudo sobre as dissertações de mestrado agrupou o Estruturalismo na categoria do enfoque epistemológico da Fenomenologia hermenêutica. Entretanto, julgamos importante separá-los em face da significância que alcançaram em termos quantitativos e por acreditar que, apesar dos enfoques possuírem algumas características comuns, diferenciam-se consideravelmente.

O Estruturalismo teve origem no início do séc. XX, rejeitando os postulados do positivismo e, em termos filosóficos, uma reação ao existencialismo (CAVALCANTI, 2014). Segundo Triviños (2007), o estruturalismo pode ser considerado como uma abordagem científica que pretende descobrir a estrutura do fenômeno, penetrando em sua essência. O enfoque estruturalista busca captar o que dá sustentação, o que alicerça o fenômeno a ser investigado. Segundo Cavalcanti (2014, p. 993), o estruturalismo é um “complexo teórico abrangente e diversificado que perpassa várias áreas do conhecimento, como a linguística, antropologia, filosofia, história, psicologia e sociologia”. Seus representantes mais expressivos estão na linguística, com Saussure, etnologia com Strauss e na psicologia com Vygotsky e Piaget. Na área educacional o estruturalismo foi influenciado pela sociologia de Pierre Bourdieu e pelo construtivismo de Jean Piaget.

Para os estruturalistas, o sujeito livre não existe se não determinado por estruturas. Desta forma, o estruturalismo critica o método fenomenológico que acentuava a autonomia do sujeito. Segundo Cavalcanti (2014), o estruturalismo privilegia a primazia do todo (estrutura) sobre as partes (individual). Nesse sentido, os fenômenos observáveis decorrem de “leis gerais e ocultas” (CAVALCANTI, 2014, p. 994). Para os estruturalistas, os fenômenos investigados obedecem a determinadas estruturas, e essas estruturas são imperceptíveis e inconscientes. Na busca do conhecimento da verdade, os estruturalistas buscam o desvelamento das estruturas que é “própria de todos os fenômenos, coisas, objetos e sistemas que existem na realidade” (TRIVIÑOS, 2007, p. 80).

Segundo Cavalcanti (2014), para o estruturalismo as estruturas são estáveis, no entanto existe o movimento e a variação da estrutura. Portanto, elas não são permanentes, nelas existem elementos estruturadores que constituem a base de sustentação da estrutura e os elementos estruturantes, que sofrem variação. O que determina a variação na estrutura são as relações que são estabelecidas dentro da própria estrutura. Cavalcanti (2014, p. 994) ressalta que:

As relações determinam a forma da sociedade e dos grupos sociais se estruturarem. Mudando-se as relações internas, surge outra estrutura. Portanto, compreender uma estrutura é também compreender as relações internas que ocorrem nessa estrutura. As realidades estruturadas, as estruturas, devem ser analisadas em si mesmas, pois possuem uma lógica interna própria.

Essa lógica interna das estruturas que o pesquisador estruturalista procura captar é a essência da estrutura, ou seja, o que é instável e invariante.

As teses que se caracterizavam como estruturalista, traziam um enfoque epistemológico que foge do estruturalismo clássico (Saussure; Strauss) e se caracterizam mais como um estruturalismo genético ou crítico (BONNEWITZ, 2003) relacionado ao teórico Pierre Bourdieu e a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A *Teoria Crítica* como enfoque epistemológico foi encontrada em 14,3% das produções. A Teoria Crítica está vinculada à Escola de Frankfurt, que representa um projeto científico ou uma corrente ou movimentação teórica. A escola de Frankfurt abarca uma pluralidade de intelectuais autônomos. Seus representantes mais expressivos são Max Horkheimer, Teodor Wiesengrund Adorno e Jürgen Habermas. A perspectiva teórica da Teoria Crítica se posiciona contra o positivismo empirista e contra o positivismo lógico popperiano (ADORNO, 1986). Segundo Gamboa (1998), a Teoria Crítica fundamenta-se

no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando pressupostos do marxismo para explicar o funcionamento da sociedade. Portanto, a Teoria Crítica busca o conceito de dialética no marxismo, mas diferencia-se deste ao ressaltar a cultura como elemento de transformação da sociedade. Diferente do Materialismo Histórico-Dialético que se fundamenta nas leis e categorias do marxismo, a Teoria Crítica busca um enfoque mais interdisciplinar. As teses que traziam características da Teoria Crítica utilizavam autores como Adorno e Habermas e uma das teses utilizou a hermenêutica Dialética como pressuposto teórico-metodológico.

O enfoque epistemológico da *Fenomenologia Hermenêutica* foi encontrado em 14,3% das teses analisadas. A fenomenologia nasce com o filósofo Edmund Husserl (1859-1938) e representa uma tendência dentro do idealismo subjetivo, segundo Triviños (2007). Para o autor, dentro da fenomenologia existem grupos de pensadores que apresentam suas próprias peculiaridades. A fenomenologia pode ser considerada como um “método” e um modo de ver o mundo. Para a fenomenologia não existe objeto sem sujeito. A abordagem fenomenológica estuda a “essência” da percepção e da consciência. Tudo que se apresenta à consciência pode ser considerado um “fenômeno” vivenciado pelo sujeito. Para Cavalcanti (2014, p. 991), na fenomenologia o conhecimento começa com a experiência dos “fenômenos que se apresentam à consciência”. Assim, tudo que se apresenta à consciência é um fenômeno, um fato dado, o aqui e agora para o sujeito que o vivencia. Contudo, quando a “consciência intenciona um fenômeno contingente que a ela se apresenta, capta-se no fenômeno uma essência” (CAVALCANTI, 2014, p. 991). Para a abordagem fenomenológica, o fenômeno não é apenas a “aparência da coisa em si”, mas também a sua essência, assim busca a superação da contraposição entre aparência e essência.

Um dos principais conceitos na fenomenologia é o de intencionalidade, “só conhecemos porque intencionamos algo que se nos manifesta e nos atrai. A consciência é então interessada, intencionada, interpretadora do mundo” (CAVALCANTI, 2014, p. 992). A consciência, neste sentido, busca interpretar o mundo. Segundo Triviños (2007, p. 47), a fenomenologia “exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência”. Neste sentido, o pesquisador, dentro deste enfoque, não busca apenas observar o objeto investigado, ele “age, intenciona”, possui uma percepção própria do objeto. Desta forma, na pesquisa, o pesquisador eleva o ator, o sujeito da pesquisa, com

suas percepções dos fenômenos. Na fenomenologia, busca-se a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos na investigação do objeto estudado.

As pesquisas com o enfoque da fenomenologia hermenêutica buscam ir além dos dados manifestos, do que está explícito, por meio da interpretação e não apenas da descrição dos fenômenos.

A *Teoria da Complexidade* como enfoque epistemológico foi encontrada em 7,1% das teses. Em termos epistemológicos, a teoria da complexidade nasce com a crise do paradigma moderno (SANTOS, 2010). O pensamento complexo tem em Edgar Morin (2015) seu principal representante. Segundo Oliveira (2016), o paradigma da complexidade contrapõe-se à pretensão da verdade única e universal da ciência moderna e de sua fragmentação disciplinar. Para a autora, Morin (2015) critica a ciência moderna por ser “um paradigma da simplificação”, uma ciência baseada nos “princípios da disjunção, abstração e redução” (OLIVEIRA, 2016, p.108).

Morin (2015) considera que a ciência moderna em seu pensamento simplificador não é capaz de conceber a “junção do uno e do múltiplo” e assim anula a diversidade. Nesse sentido, Morin (2015) ressalta a necessidade do pensamento complexo. Segundo Cavalcanti (2014), o pensamento complexo busca romper com o pensamento simplificador e aspira ao conhecimento multidimensional. O “olhar multidimensional” do paradigma da complexidade procura romper com “a fragmentação, a mutilação, a separação e a redução que o olhar unidimensional do paradigma simplificador que a ciência moderna lança sobre a realidade natural e social” (CAVALCANTI, 2014, p. 995). O pensamento complexo ao procurar a multidimensionalidade abarca em seu interior o princípio da incompletude e da incerteza, o que constitui em um motivo de motivação e inspiração para o sujeito do conhecimento, pois a complexidade une conceitos que se excluem.

Segundo Cavalcanti (2014, p. 996): “Na sua complexidade, a realidade e o conhecimento compreendem ao mesmo tempo a *inseparabilidade* da ordem e da desordem, a certeza da incerteza, o previsível do acaso, a parte do todo, o observador do observado, o racional do irracional, o uno do múltiplo [...]”.

Assim, o pensamento complexo busca unir conceitos e saberes para captar sua completude e sua complexidade. Segundo Cavalcanti (2014, p. 996), “Complexo é o que está junto, o que se entrecruza, formando a unidade do *complexus*; mas esta não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”.

Partindo destas premissas, o pensamento complexo não fará separação entre fenômenos biológicos e culturais, não lança o olhar “apenas sob a perspectiva das ciências humanas ou das ciências naturais; e também não fará segregação entre qualitativo e quantitativo” (CAVALCANTI, 2014, p. 996). Na perspectiva do pensamento complexo, o pesquisador não se separa do objeto investigado, ou seja, objeto e investigador fazem parte de um todo, ao mesmo tempo em que o pesquisador produz o objeto é afetado por ele, e ambos dialogam com o mundo. O pesquisador compreende que existem conexões e teias de significados, ou seja, uma complexidade na pesquisa que a faz sistêmica. A tese que se caracterizou no enfoque epistemológico do pensamento complexo procurou analisar a teoria de Edgar Morin.

Assim como a teoria da complexidade, o enfoque epistemológico *Pluralista* apareceu em 7,1% das produções, ou seja, apenas uma tese se caracterizou com este enfoque. O pluralismo epistemológico teve início com as ideias de Paul Karl Feyerabend (1924-1994), pensador austríaco que criticava o “racionalismo” e defendia o “anarquismo epistemológico” que se traduz em uma epistemologia pluralista (REGNER, 1996).

A obra mais conhecida de Feyerabend, “Contra o método” (1997), expõe a ideia do anarquismo epistemológico. Segundo Regner (1996, p.64), anarquismo não pode ser confundido como “oposição a toda e qualquer organização”, mas como uma oposição a um princípio único. Não significa, portanto, ser contra todo e qualquer posicionamento epistemológico, nem contra procedimentos metodológicos, mas contra um “conjunto único e fixo”.

O anarquista epistemológico ou o pluralista não se recusará a examinar várias percepções e teorias, disposto ao “oportunismo”, ou seja, a utilizar a teoria ou o método mais adequado no momento da pesquisa.

Segundo Regner (1996), Feyerabend rejeita a ideia de uma verdade única, a tarefa do pesquisador não é a busca da verdade. O pesquisador pluralista entende que existem limites em toda metodologia, assim o anarquismo critica o monismo teórico, metodológico e epistemológico. Para Regner (1996), Feyerabend defende que o monismo pode levar à hegemonia e as ideias hegemônicas assumem o valor de verdade. Assim, o pluralismo critica o uso constante da razão, da objetividade e do método científico fixo e preestabelecido. Para os pluralistas não se deve desconsiderar outras vias de acesso ao conhecimento científico. O pluralismo epistemológico de Feyerabend surge como uma

alternativa ao racionalismo crítico. Os pesquisadores pluralistas não se prendem a nenhum método específico, utilizam as estratégias e o método científico de acordo com o “momento” no ato de pesquisar. Vale ressaltar que o anarquismo epistemológico recebeu e recebe duras críticas por “levar ao extremo” suas ideias. Nesse sentido, autores como Mainardes (2013), Tello e Mainardes (2015) discutem os princípios do pluralismo epistemológico com certa cautela.

Segundo Tello e Mainardes (2015), todos temos um posicionamento epistemológico, no entanto os autores esclarecem que um pesquisador, apesar de ter um posicionamento, pode ter certa flexibilidade em seu posicionamento epistemológico. Tello e Mainardes (2015, p.158) ressaltam que “não significa que “vale tudo”. É importante assumir o posicionamento, no entanto pode-se perguntar: até que ponto? até a morte? à intolerância?”. Para os autores, a posição epistemológica não pode ser “intransigente”, precisa ter certa flexibilidade, pois muitas vezes o próprio objeto de estudo assim o exige. Isso não significa falta de posicionamento epistemológico do pesquisador, nem tampouco o ecletismo epistemológico. Tello e Mainardes (2015) advertem que existe um limite em qualquer posicionamento epistemológico, pois nos resultados das pesquisas não existe uma verdade única e sim “múltiplas verdades”. No entanto, em oposição ao pensamento dogmático e ao ecletismo, Tavares e Santos (2007, p. 135) advertem que não devemos “confundir pluralismo epistemológico com relativismo epistemológico”.

Os autores defendem que um só paradigma não é capaz de dar conta de responder a todas as perguntas, sempre são excluídas as perguntas menos relevantes. No entanto, Tello e Mainardes (2015, p. 160) esclarecem que é preciso assumir um posicionamento epistemológico que possa dialogar nos “limites das verdades”. Essa perspectiva traz desafios para o pesquisador pluralista: “[...] quais são nossas flexibilidades epistemológicas para desenvolver marcos teóricos que nos permitam compreender a realidade?” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 160). Uma pesquisa que assume um posicionamento epistemológico pluralista precisa compreender muito bem essas questões.

A tese analisada que possui características do enfoque pluralista buscou autores do enfoque epistemológico estruturalista como Bourdieu e da Teoria Crítica como Habermas e ainda autores com perspectivas pós-estruturalistas como Roger Chartier, ligado ao pensamento de Michel Foucault.

A explanação sobre os enfoques epistemológicos expressos nas pesquisas teve como objetivo situar as pesquisas e entender como cada enfoque epistemológico considera a relação sujeito-objeto e com quais critérios procura desvelar a realidade.

Considerações finais

Na análise das teses do programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, foram encontradas características de seis enfoques epistemológicos. O Materialismo Histórico-Dialético foi o enfoque com maior representatividade demonstrando uma tendência de aumento deste enfoque nas pesquisas educacionais (GAMBOA, 2007).

O enfoque positivista não foi encontrado na análise das teses, podemos inferir que provavelmente por excluir a crítica e o debate. Essa exclusão se ampara na imparcialidade do pesquisador e na suposta neutralidade da ciência do enfoque positivista. Atualmente o positivismo possui uma baixa representatividade nas pesquisas educacionais por apresentar um paradigma reducionista, e as pesquisas optam por um enfoque epistemológico mais crítico (GAMBOA, 2007).

A visão panorâmica dos enfoques epistemológicos expressos nas teses possibilitou situar as pesquisas e compreender como cada enfoque considera a relação sujeito-objeto do conhecimento. Todas as epistemologias procuram explicar a realidade. Cada enfoque, com suas perspectivas, busca produzir conhecimento a partir de uma determinada visão de mundo.

O uso de diferentes enfoques epistemológicos nas pesquisas em educação e em especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, não deve ser visto como um “obstáculo epistemológico” (BACHELARD, 1996) e sim como um modo de enriquecer os debates sobre os fenômenos educacionais. Para Gamboa (2007, p. 104), “A presença de várias opções epistemológicas na produção científica em educação enriquece a dinâmica da produção [...]”.

Vale lembrar que o processo de produção de conhecimento não é neutro, ou contribui para manter a realidade ou para modificá-la. Fazer pesquisa não é só eleger procedimentos, técnicas e teorias para explicar a realidade, envolve um posicionamento frente a esta realidade, frente ao mundo. Desprezar este aspecto já é posicionar-se acriticamente e assim assumir um posicionamento positivista, baseado na neutralidade da ciência. Quando um pesquisador assume um posicionamento epistemológico ele revela a

sua visão de mundo. A falta de um posicionamento epistemológico claro nas pesquisas em educação pode levar o pesquisador ao dogmatismo ou ecletismo epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015). Nesse sentido, destacamos a necessidade da epistemologia na formação de pesquisadores. Destacamos também a necessidade de pesquisas sobre como vem ocorrendo a formação do pesquisador dentro dos Programas de Pós-Graduação. Concordamos com Gamboa (2007), que é preciso superar a visão reducionista dos métodos e técnicas de pesquisas e incluir nos Programas de Pós-Graduação os fundamentos epistemológicos da investigação científica.

Agradecimento: A autora ALP agradece à CAPES pelo suporte financeiro parcial (Bolsa de Pós-Doutoramento no Exterior).

Referências

- ADORNO, T. W. Sobre a lógica das ciências sociais. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa em sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAVALCANTI, A.S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.4, p.983-998 out./dez. 2014.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. 2. ed. Campinas: Práxis, 1998.
- _____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, R.T. BEHRENS, M.A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública, seus ciclos e seus sistemas: uma abordagem integral**, 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAROCCA, P.; ROSSO, A.; SOUZA, A. A formulação dos objetivos de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.1, n.1, p.118-133, jul. 2004.

MAINARDES, J. Análise epistemológica de políticas educacionais: explorando as contribuições e as possibilidades da meta-análise. In: **Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 7, Anais... Uberlândia: UFU, 2013.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, I. A de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

REGNER, A.C.K.P. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Epistème**, Porto Alegre, v.1, n.2, p. 61-78, 1996.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L.; DAMACENO, A.; MARTINS, M. SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC: PR. p. 4554-4566. 2009.

TAVARES, M.; SANTOS, B. S. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Conversa com Boaventura de Sousa Santos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.10, p. 131-137, 2007.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

TRUJILLO, A. F. **Metodologia da ciência**.3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.