



PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM QUESTÃO

Natália Regina de Almeida¹

RESUMO: No campo de conhecimento em educação, a discussão sobre o tratamento atribuído à sua definição como campo, objeto investigativo e diferentes possibilidades teórico-metodológicas, epistemológicas, foi frequente nas últimas décadas do século XX. Nessa perspectiva, os aspectos que dizem respeito ao processo de construção e de produção de pesquisas no campo do conhecimento em educação e das diferentes possibilidades teórico-metodológicas merecem mais investimento teórico-conceitual. Desse modo, o presente artigo, a partir da pesquisa bibliográfica, tem por objetivo apresentar uma breve discussão sobre as diferentes concepções de conhecimento na construção de pesquisas no campo do conhecimento em educação e duas posições teórico-metodológicas da prática da pesquisa em educação. A título de considerações finais, a intenção aqui não é a de esgotamento da problemática em questão, pois são muitos os assuntos que permeiam a prática da pesquisa em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em educação. Concepções de conhecimento. Epistemologia. Produção do conhecimento.

RESEARCH IN EDUCATION AND CONCEPTS OF KNOWLEDGE: THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN QUESTION

ABSTRACT: In the field of knowledge in education, discussion about the treatment given to its definition as a field, investigative object and different possibilities theoretical-methodological, epistemological, was frequent in the last decades of the twentieth century. In this perspective, the aspects that relate to the process of construction and production of research in the field of education and knowledge of different theoretical and methodological possibilities deserve more theoretical and conceptual investment. Thus, this paper, from the literature, aims to present a brief discussion of the different conceptions of knowledge in the construction of research in the field of knowledge in education and two theoretical and methodological positions the practice of educational research. As a final consideration, the intention of this article is not to exhaust the issue in question, for there are many issues that permeate the practice of educational research.

KEYWORDS: Research in education. Concepts of knowledge. Epistemology. Production of knowledge.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y CONCEPTOS DE CONOCIMIENTO: LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CUESTIÓN

RESUMEN: En el campo del conocimiento en la educación, la discusión sobre el tratamiento que se da a su definición como un campo, objeto de investigación y las diferentes posibilidades teórico-metodológicas, epistemológicas, ha sido frecuente en las últimas décadas del siglo XX. En esta perspectiva, los aspectos que se relacionan con el proceso de construcción y la producción de la investigación en el campo de la educación y el conocimiento de las diferentes posibilidades teórico-metodológicas merecen más inversión teórico-conceptual. Por lo tanto, este artículo, a partir de la literatura, tiene como objetivo presentar un breve análisis de las

¹ Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (ProPEd / UERJ). Bolsista da CAPES no Doutorado. Componente do grupo de estudos Episteme/UERJ, desde o período de atuação como bolsista de Iniciação Científica (Pibic/UERJ, Pibic/CNPq). Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. E-mail: nataliauerj@yahoo.com.br

Recebido em: 28/01/2014 – **Aceito em:** 23/04/2014.

diferentes concepções del conocimiento en la construcción de la investigación en el campo del conocimiento, en la educación y dos posiciones teórico-metodológicas de la práctica de la investigación educativa. Como consideración final, la intención de este artículo no es agotar el tema en cuestión, ya que hay muchos temas que impregnan la práctica de la investigación educativa.

PALABRAS-CLAVE: Investigación en educación. Conceptos de conocimiento. Epistemología. Producción de conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

Em se tratando de conhecimento em educação, a discussão sobre o tratamento atribuído à sua definição como campo – objeto investigativo e diferentes possibilidades teórico-metodológicas, epistemológicas – foi frequente nas últimas décadas do século XX.

Nessa perspectiva, os aspectos que dizem respeito ao processo de construção e de produção de pesquisas no campo do conhecimento em educação e das diferentes possibilidades teórico-metodológicas merecem mais investimento teórico-conceitual.

O presente artigo, a partir da pesquisa bibliográfica, tem por objetivo apresentar uma breve discussão sobre as diferentes concepções de conhecimento na construção de pesquisas no campo do conhecimento em educação e duas posições teórico-metodológicas da prática da pesquisa em educação. Inicialmente, serão apresentadas algumas questões sobre o “breve século XX” e as implicações para a produção do conhecimento. Em seguida, a discussão epistemológica concernente à pesquisa em educação, uma vez que as tendências epistemológicas que podem estar presentes no processo investigativo são variadas. E, por fim, a apresentação de dois enfoques teórico-metodológicos presentes no campo de conhecimento em educação.

A título de considerações finais, a intenção deste texto não esgota a problemática em questão, pois são muitos os assuntos que permeiam a prática da pesquisa em educação. Nesse sentido, os argumentos expostos têm por objetivo pensar a produção do conhecimento em educação e, em específico, uma questão central para a pesquisa em educação que se encontra no bojo de uma discussão epistemológica e teórico-metodológica.

2 O “BREVE SÉCULO XX” E AS IMPLICAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O século XX é referência para tratar o contexto histórico e socioeconômico da pesquisa no campo do conhecimento em educação. Nesse sentido, é fundamental abordar, ainda que, pontualmente, o contexto histórico, no qual ocorreram as transformações que

impulsionaram a institucionalização da atividade de pesquisa científica, bem como a prática da pesquisa no campo do conhecimento em educação.

Em relação ao contexto histórico mundial, Eric Hobsbawm (1995) apresenta o século XX como um breve século de autodestruição, de massacres, de sucessivas crises. O objetivo do autor é “compreender e explicar por que as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si” (1995, p. 13). Hobsbawm (1995) periodiza a história do breve século XX, em três eras: a primeira, a “era da catástrofe”, marcada por duas grandes guerras mundiais, a emergência do sistema político e econômico da URSS e a crise de 1929; a segunda, “a era de ouro”, nas décadas de 1950 e 1960, com a estabilização do capitalismo e uma extraordinária expansão econômica; e “a era do desmoronamento”, nas décadas de 1960 e 1970, quando os sistemas institucionais perdem a relevância, dando lugar a uma desordem política, abrindo portas para um futuro incerto.

Hobsbawm (1995) sinaliza que o mundo, no final do breve século XX, encontrava-se em uma relação de tensão entre o processo de globalização e a incapacidade das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos ao se acomodar neste mundo, desintegrando os velhos padrões de relacionamento social. Algumas características do final do breve século XX podem ser apresentadas, a partir do referido autor, como o enfraquecimento do Estado-Nação, a desordem global, os problemas demográficos e ecológicos, a instabilidade política dos países.

Sader (2003, p. 309) destaca que “o século XX pode ser caracterizado de diferentes formas: como o século da tecnologia ou como o século das guerras. Como o século do automóvel ou como o século dos massacres”. O autor chama a atenção para uma característica primordial que é a democracia como tema essencial do século XX. “A democracia foi vítima de uma extensa e sistemática erosão de suas bases sociais e econômicas pela generalização de políticas de ajuste fiscal”. (SADER, 2003, p. 312). Desse modo, na década de 1970, a passagem do capitalismo à sua fase recessiva prolongada se transforma, na década de 1980, em uma correlação de forças entre capital e trabalho.

Nessa perspectiva, de acordo com Sader (2003), a política torna-se objeto de privatização das relações sociais regidas pelo neoliberalismo, como política e ideologia. O autor aponta “as últimas décadas do século, como resultado de transformações na base produtiva, mas, principalmente, na correlação de forças política e ideológica, presenciaram assim o debilitamento da política – da prática e do seu correlato, a noção do público”. (SADER, p. 319).

A partir das contribuições de Hobsbawm (1995) e Sader (2003) sobre o século XX, é possível considerar que inúmeras foram às características, as consequências e os debates que resultaram no resgate a democracia frente às diferentes disputas ideológicas; a função da política, para além do individualismo; a proposta de uma nova definição de Estado, para além de um pensamento conversador, liberal. No entanto, para além destes debates engendrados em perspectivas econômicas e sócio-políticas, a produção do conhecimento torna-se, também, uma questão que merece investimento.

Sendo assim, compreendo que não é possível tratar as concepções e a produção de conhecimento, sem levar em consideração os condicionantes históricos, sociais e econômicos, que abrangem o século XX. Conforme indica Octavio Ianni (2008, p. 174) “[...] a formação da sociedade global pode envolver novos problemas epistemológicos, além de ontológicos”. O referido autor afirma que os problemas ontológicos e epistemológicos também são objeto de discussão no que tange a prática da pesquisa em educação.

Em específico, no contexto do século XX, nas décadas de 1970 a 1990 são desenvolvidos estudos e reflexões acerca da produção de conhecimento sobre as pesquisas em educação, uma vez que, nos anos de 1970, são implementados os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, que impulsionou a produção científica nacional, incluindo a área da educação, e propiciou a divulgação dos “resultados de pesquisa” por meio de livros, artigos, teses, dissertações, eventos.

3 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO

A discussão epistemológica concernente à pesquisa em educação propicia o estudo das articulações entre os elementos constitutivos da investigação, como técnicas, teorias, métodos. Em se tratando de pesquisa em educação, variadas são as tendências epistemológicas que podem estar presentes no processo investigativo. A partir dessas tendências são gerados desafios em relação ao conhecimento produzido, uma vez que para a análise de tais tendências devem-se levar em conta os objetivos contidos no problema abordado e a capacidade de explicação do referencial teórico-metodológico.

Sendo assim, serão apresentadas, ainda que, sucintamente, as principais concepções de conhecimento abordadas por Löwy (2009), que são as concepções do Positivismo, do

Historicismo e do Marxismo, bem como as contribuições de Augusto Nivaldo Triviños (1989).

Löwy (2009) propõe a construção de um modelo de objetividade própria das ciências humanas, bem como uma sociologia crítica. O autor discute as três grandes correntes do pensamento: o Positivismo, o historicismo e o marxismo, e sinaliza que tem por objetivo “o exame dos dilemas, das contradições, dos limites, mas também das fecundas contribuições de cada uma destas perspectivas metodológicas para a construção de um modelo de objetivo próprio das ciências humanas e para uma sociologia crítica do conhecimento”. (LÖWY, 2009, p. 12).

Löwy (2009) apresenta as diferentes concepções positivistas, a partir de Condorcet, que contribui para a gênese do Positivismo, de Saint-Simon, de Auguste Comte, considerado o fundador do Positivismo, de Émile Durkheim, de Max Weber e Karl Popper. Löwy (1988) indica que a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desvinculada com as classes sociais, posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo.

É possível sinalizar em Löwy (2009) as principais premissas que definem esta corrente de pensamento denominada Positivismo: a sociedade regida por leis naturais, em harmonia natural; a sociedade assimilada à natureza; a sociedade analisada pelos princípios da observação e neutra de julgamentos de valor ou de ideologias. Acerca do Positivismo podem ser apontadas três preocupações, apresentadas por Triviños (1987): a primeira pautada na filosofia da história; a segunda sobre a fundamentação e classificação das ciências; e a terceira que tange à elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, hoje, conhecida como sociologia, mas antes denominada física social.

De modo geral, é possível apontar, a partir de Löwy (1988, 2009) e de Triviños (1987) que a corrente positivista afirma que a única fonte verdadeira de conhecimento é a ciência, sendo a filosofia uma forma de conhecimento colocada em último plano. A partir dessa perspectiva, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado pela experiência, dos fatos visíveis e positivos, possuindo como característica marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade.

Assim nas pesquisas em educação, a característica marcante do Positivismo é a de considerar a realidade como formada por partes isoladas, desvinculando-se de uma dinâmica ampla, sem aprofundar as causas. Ou seja, o Positivismo não aceita outra realidade que não a

dos fatos imediatos, da validade por intermédio dos seus pressupostos baseados na observação e explicação sem uma articulação com os contextos econômicos, sociais, históricos e políticos, empobrecendo a possibilidade de novos questionamentos e reflexões fora daquilo que é dado, descrito.

Com relação ao historicismo, de acordo com Löwy (2009), o historicismo surgiu como uma reação à filosofia do Iluminismo, à Revolução Francesa e, sobretudo, à ocupação napoleônica, no período que compreende o fim do século XVIII e início do século XIX. O historicismo é analisado, a partir de duas perspectivas o historicismo relativista e o historicismo conservador. Um dos representantes do historicismo relativista e que desenvolve uma sociologia histórica do conhecimento é Karl Mannheim. Para Löwy (2009) tal sociologia significa o retorno ao Positivismo tradicional.

As ideias principais do historicismo são apontadas por Löwy (2009, p. 75, grifos do autor):

1. Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e **não pode ser compreendido senão através de e na sua historicidade.**
2. Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam.
3. Não somente o **objeto** da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o **sujeito**, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista.

Sobre a concepção historicista, Löwy (2009) o apresenta, por meio do princípio da carruagem, da luz prismada, em que as orientações ideológicas impedem de pensar certas coisas pelo fato de delimitarem as ações socialmente condicionadas. Nesse sentido, para o autor, o historicismo propõe que toda forma de conhecimento ou de pensamento está vinculada ou depende de uma posição social, historicamente determinada, sendo assim, compreendo que o conhecimento é um objeto como outro qualquer, fruto das relações sociais, independentemente das determinações econômicas.

Com relação às pesquisas em educação, a característica marcante do historicismo é a de considerar que a história é tratada em um sentido evolucionista, retirando as marcas das determinações econômicas e compreendo o conhecimento como historicamente relativo.

Löwy (2009, p. 112) indica que “o marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais”. O fundador da concepção marxista, Karl Marx, na década de 1840,

revolucionou o pensamento filosófico vigente, principalmente por sua postura política, podendo-se dizer o mesmo de Friedrich Engels. Segundo Triviños (1987) o Marxismo pode ser compreendido por três aspectos principais, que são o Materialismo Dialético, o Materialismo Histórico e a Economia Política.

Entendemos que o Materialismo Dialético (MD) se distingue de outros princípios unidos ao conceito de Dialética, pois no Marxismo, a Dialética é entendida como método que nos permite conhecer a realidade concreta em seu dinamismo. O Materialismo Dialético, então, tem por categoria essencial a contradição apresentada na realidade objetiva, compreendendo a existência de outras categorias, como a matéria, a consciência e a prática social, uma vez que podemos entender as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 55).

Ainda, para Triviños (1987), o Materialismo Histórico (MH) é a aplicação da teoria de Karl Marx ao estudo da evolução histórica das sociedades humanas, pelas quais o modo de produção dos bens materiais condiciona a vida social, política e intelectual que, por sua vez, interage com a base material.

Adriana Doyle Portugal (2008, p. 43) afirma que “o materialismo histórico é a teoria marxista da história e o materialismo dialético é a teoria marxista da ciência”. Ou ainda, “[...] O MH tem como objeto os *modos de produção* (por exemplo, o modo de produção feudal, o modo de produção capitalista, etc – do ponto de vista de seu funcionamento, de sua organização e de suas transformações), enquanto o MD tem como objeto “a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos”. (PORTUGAL, 2008, p. 44).

Löwy (2009) apresenta o marxismo, a partir das diferentes possibilidades do marxismo historicista, por intermédio de George Luckás, Karl Korsch, Lucien Goldmann, do marxismo racionalista da Escola de Frankfurt, em específico, dos escritos de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, e da ideologia estalinista.

Em se tratando da produção de pesquisas em educação, a concepção marxista propicia o entendimento de que o conhecimento não se dá a partir do sujeito mais do social que é historicamente determinado. A influência da ideologia na possibilidade de conhecer pode ser indicada pela noção de limite, de circunstância. Nesse sentido, o conhecimento não é individual, mas de uma classe. Nessa direção, pesquisar na área da educação, a partir da orientação do marxismo, conforme sinaliza Wachowicz (2001, p. 171):

Não se trata de subjetivismos, mas de historicidade, uma vez que a relação sujeito e objeto na Dialética vêm a cumprir-se pela ação de pensar. As sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições. Assim, a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética (...). O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo, na linha da intencionalidade do estudo, que é estabelecer as bases teóricas para sua transformação.

Por fim, compreendo que as principais correntes ou enfoques epistemológicos de conhecimento que orientam as pesquisas na área das ciências humanas e sociais, e em particular, a área da educação, podem vir a beneficiar a qualidade das investigações, no sentido de garantir maior rigor para as pesquisas, uma vez que apresenta formas de tratamento ou construção do objeto de conhecimento, bem como elucidar os conceitos de homem, educação, história e da realidade imbuída no contexto das pesquisas.

4 ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS NO CAMPO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

Quando se trata de conhecimento ou de produção de conhecimento, pode-se perguntar: existe um debate teórico-metodológico sobre a prática investigativa? A partir desse questionamento, pode-se indicar uma posição teórico-metodológica que afirma a existência de tais fragilidades teórico-metodológicas e do *recuo da teoria* apresentada por Kuenzer e Moraes (2005), ou ainda, outra posição em favor da *diversificação e diversidade da teoria*, conforme apontam Oliveira e Alves (2006), a partir de uma perspectiva teórico-metodológica denominada *pesquisa nos/dos/com os cotidianos*.

É importante ressaltar, segundo Gatti (1983) que na década de 1980 foram apresentadas críticas referentes à “pobreza teórica e inconsequência metodológica” nas pesquisas em educação. Já na década de 1990, os problemas de base, na construção das próprias pesquisas, centrados na dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes, fez com que a pesquisa em educação “mostrasse adesões a sociologismos ou economismos de diferentes inspirações, de um lado, ou a psicologismos ou psicopedagogismos de outro, especialmente as chamadas teorias socioconstrutivistas”. (GATTI, 2001, p. 69).

A crítica ao “imediatismo” refletido na escolha e na forma de tratamento dos problemas na pesquisa em educação é apresentada por Alves-Mazzotti (2001) e Gatti (2001). Segundo Gatti (2001, p. 70), “[...] outra tendência que parece clara em muitos dos trabalhos é a do imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa. Parece dominar a preocupação no que diz respeito à aplicabilidade direta e imediata das conclusões, que em geral se completam nos trabalhos por “recomendação”. Embora essa tendência tenha-se atenuado nos últimos anos, ela é presença constante [...]”. Alves-Mazzotti (2001) faz uma crítica acerca dos trabalhos de pesquisas desenvolvidos na área da educação que derivam de problemas de pesquisa ligados à prática profissional, os quais buscam retornar para aplicar os resultados. A referida autora acrescenta que essa abordagem impossibilita análises mais consistentes teoricamente, e facilita a adesão aos autores da moda.

Nos últimos anos, ainda, podem ser apontadas críticas que sinalizam para uma supervalorização da prática e para o desprezo da teoria. Considerando, portanto, essa prática investigativa, as análises sobre a pesquisa em educação criticam o fato de que, no campo do conhecimento em educação, haja espaço para todo tipo de pesquisa, denunciam a opção pelo “recuo da teoria” associada a certa utopia educacional e à influência da agenda pós-moderna na área” (KUENZER; MORAES, 2005). Hostins (2006) conclui que a pesquisa atual celebra “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular”.

Desse modo, as práticas investigativas, identificadas por diferentes autores, que indicam as fragilidades teórico-metodológicas da pesquisa em educação são: os modismos, a descontinuidade e dispersão de temáticas, o imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, a pobreza teórica e inconsequência metodológica, a dificuldade de construção de categorias teóricas mais consistentes, o descritismo, o “recuo da teoria” associada a “certa utopia educacional” e a “derivação da influência da agenda pós-moderna” celebrando o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular.

Em contrapartida, a preocupação com as práticas dos cotidianos em seus múltiplos contextos tem sido tema e metodologia de pesquisadores na área da educação, onde o foco investigativo centra-se na compreensão do cotidiano no seu *espaçotempo* (OLIVEIRA; ALVES, 2006).

Em outras palavras, trata-se da pesquisa denominada *nos/dos/com os cotidianos* que dizem respeito ao modo de fazer e de criar “conhecimento” nos cotidianos, onde podem ser apontadas algumas referências, e que segundo Oliveira (2008), a partir do início dos anos 1990, e utilizando trabalhos já então publicados sobre o tema (LEFEBVRE, 1991;

EZPELETA; ROCKWELL, 1986; PENIN, 1989, entre outros), as professoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia e, paralelamente, a professora Corinta Geraldi, na Unicamp, foram assumindo, crescentemente, o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa.

A pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* busca compreender os conhecimentos criados na produção da área no *espaçotempo* da prática e os modos de pesquisá-la, ou seja, é um movimento *prácticoteoriaprática* (OLIVEIRA; ALVES, 2006). Nesse sentido, as ideias de *redes de conhecimento* e de *tessitura de conhecimento* são cruciais, pois dizem respeito aos *saberesfazeres* (OLIVEIRA; ALVES, 2006) da prática cotidiana escolar.

Em linhas gerais, para a pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* há a “diversificação e diversidade da teoria” (OLIVEIRA; ALVES, 2006, p. 582), compreendendo as regras próprias de produção e criação de conhecimentos nas ações cotidianas, a partir dos estudos empíricos. Desse modo, Oliveira e Alves (2006) defendem que a partir de estudos empíricos há uma acumulação teórica importante, e que os pesquisadores da referida pesquisa são obrigados a fazer reformulações teóricas permanentes, a partir das tessituras de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva teórica é centrada nas redes de conhecimento e das tessituras de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, a intenção deste artigo não é a de esgotamento da problemática em questão, pois são muitos os assuntos que permeiam a prática da pesquisa em educação. Nesse sentido, os argumentos expostos têm por objetivo pensar a produção do conhecimento em educação, e em específico, uma questão central para a pesquisa em educação que se encontra no bojo de uma discussão epistemológica e teórico-metodológica.

As transformações ocorridas no século XX implicaram na produção do conhecimento, que, a partir da década de 70, é produzida, por intermédio da elaboração de pesquisas em âmbito acadêmico, que também sofrem influências da sociedade global marcada por condições materiais e desiguais de existência. Essa produção de conhecimento é questionada por Kuenzer e Moraes (2005, p. 1352) quando ponderam: “Se for a produção de conhecimento, a busca pela pesquisa qualificada, que norteia a prática dos programas de pós-graduação *scripto sensu* nos últimos anos, impõem-se a indagação: que tipo de conhecimento é produzido? Qual a compreensão de pesquisa prevalece?”.

De fato, variadas são as concepções de conhecimento e teórico-metodológicas que implicam na produção do conhecimento em educação. Sendo assim, concluo que a possibilidade de tratar cientificamente a realidade social não é tarefa simples que garanta uma abordagem mais próxima da realidade. Todavia, a possibilidade de entendimento do rigor teórico-metodológico e do estabelecimento de relações que não são aparentes pode vir a contribuir para a prática da pesquisa em educação. Nesse sentido, o trabalho investigativo precisa reconhecer as determinações da ação educativa, e somente por essas determinações econômicas, históricas e sociais, é possível pensar o real, a partir de uma perspectiva de realidade por meio do concreto de pensamento.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade na pesquisa em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.
- GATTI, Bernardete Angelina. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.
- GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 11- 26, 537-562.
- HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2006, Caxambu. **Anais do...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global.** 13. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 167-183.
- KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2010.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer.

Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2010.

PORTUGAL, Adriana Doyle. **Considerações acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em filosofia da educação**: uma perspectiva marxista. 2008. 115f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SADER, Emir. A refundação do Estado e da Política. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 307- 321.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WACHOWICZ, Lílian Anna. Dialética na pesquisa em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.2, n.3, p.175-185, jan./jun. 2001.

Como citar este documento:

ALMEIDA, Natalia Regina. Pesquisa em educação e concepções de conhecimento: a produção do conhecimento em questão. **ETD – Educ. temat. Digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p.24-35, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5738>>. Acesso em: 30 Abr. 2014.