

**CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONDIÇÕES EPISTEMOLOGICAS, POLITICAS E INSTITUCIONAIS**

Antônio Joaquim Severino
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, FEUSP,
severino@usp.br

Resumo. O texto apresenta e discute as condições epistemológicas, políticas e institucionais para uma adequada configuração dos programas de pós-graduação em educação. Considerando a pós-graduação como lugar onde a prática da pesquisa é fundamental e imprescindível, dada a natureza da conhecimento como construção do objeto, destaca a importância e a necessidade da fundamentação teórica e da referenciação empírica. Ao mesmo tempo, defende o compromisso de todo conhecimento com a causa emancipatória da sociedade humana, razão pela qual também a produção científica precisa comprometer-se ética e politicamente com a construção da cidadania. Refere-se igualmente às condições institucionais para a estruturação de um Programa que possa servir de contexto para a produção rigorosa de conhecimento novo e para a. Além disso, ao instaurar uma tradição de pesquisa em nossos ambientes acadêmicos, a pós-graduação, no Brasil, se constituiu historicamente como espaço privilegiado, e quase que exclusivo, para a formação de novos pesquisadores.

Introdução

Em toda e qualquer circunstância, quando o assunto é educação, a consideração preliminar e obrigatória é a de avaliar o efetivo compromisso com a relevância social de seu investimento. A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a prática educacional só pode ancorar na convergência com os valores e objetivos responsáveis pela emancipação do sujeitos humanos em sua existência real no seio da sociedade histórica. Por isso mesmo, os compromissos éticos dos sujeitos envolvidos com a educação são intrinsecamente compromissos políticos, entendido este último termo como expressivo da condição da existência social de toda pessoa humana. A educação, como prática de intervenção social, é mediação universal das práticas de trabalho, de vida social e de cultura, práticas que, por sua vez, constituem as mediações da própria existência histórica dos homens. Por isso, ao se refletir sobre a pós-graduação em educação,

impõe-se começar perguntando sobre seus compromissos com a construção da cidadania, eis que esta é a forma atual de expressão da qualidade de vida que seja testemunho e aval da emancipação humana.

Mas falar em educação é referir-se igualmente ao conhecimento, ferramenta imprescindível da prática educacional. E quando se fala de pós-graduação está se referindo essencialmente à produção desse conhecimento. Daí a necessidade de se fundamentar toda a atividade educacional que se pretende desenvolver, numa sólida plataforma epistemológica, pois é mediante a utilização da ferramenta do conhecimento que a prática educacional garante para si consistência e fecundidade

Por outro lado, condições objetivas de caráter institucional se fazem igualmente necessárias para que um curso de pós-graduação possa se consolidar. Isso envolve compromissos por parte do próprio sistema nacional de pós-graduação, da instituição universitária que abriga o programa e das pessoas que o constroem no seu cotidiano.

1. O compromisso com a construção da cidadania.

O conhecimento só se legitima como mediação para o homem bem conduzir sua existência. Cabe-lhe o compromisso de evidenciar a intencionalidade de nossa existência, para orientá-la rumo a uma qualidade de vida que esteja à altura de nossa dignidade de pessoas humanas. É por isso que seu compromisso fundamental é com a construção da cidadania, entendida esta hoje como a única forma decente de sermos plenamente humanos

A existência humana se dá mediada pelo tríplice universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Como os três ângulos de um triângulo, esses três universos se complementam e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, a partir de sua própria especificidade. E é nesse contexto que podemos entender as relações do conhecimento com o universo social. Com efeito, o conhecimento pressupõe um solo de relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento. Mas essa trama de relações sociais em que se tece a existência real dos homens, não se caracteriza apenas pelas relações de gregaridade dos indivíduos, como ocorre nas "sociedades" animais, mas, sobretudo, por relações de hierarquização, envolvendo pois o

elemento específico a interferir no social humano, o poder, que torna **política** a sociedade.

O conhecimento envolve-se intrinsecamente com essas três dimensões existenciais. O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em função de uma projetividade, o trabalho ganhando um sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática e imediata de todas as coisas.

Como entender então a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente manifestam e concretizam a existência humana na realidade? Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens...

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que ao superar a transividade do instinto e com a ela a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade mas ao mesmo tempo torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desumanização, da despersonalização. Assim a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas, podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana,

mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perdermos de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o.

Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta, todos os focos da alienação.

A cidadania hoje é entendida como a condição existencial marcada pela qualidade de vida em que as pessoas possam usufruir, com efetividade, dos bens naturais produzidos pelo trabalho, dos bens políticos decorrentes da sociabilidade e dos bens simbólicos gestados e acumulados pela cultura. Ser plenamente humano, nas condições históricas da atualidade, é ser cidadão.

2. O compromisso com a construção do conhecimento.

Sem nenhuma dúvida e sob qualquer aspecto de consideração, um programa de pós-graduação deve ser concebido e organizado como lugar de produção de conhecimento novo. Portanto, deve ser lugar de pesquisa. Deve constituir-se como centro de pesquisa, onde se produz conhecimento mediante sua construção sistemática e permanente.

Assim, a justificativa da pós-graduação não é a sua condição de curso, entendido como processo de escolaridade. Esta deve ser vista como subsídio para a atividade de pesquisa. Por isso, não basta contar com bons professores, no sentido tradicional de conferencistas; é preciso contar com docentes que sejam simultaneamente docentes e pesquisadores. É por isso que a tradição de ensino,

mesmo de *lato sensu*, não deve ser tomada como justificativa para a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e muito menos para sua manutenção.

Esta colocação assim tão incisiva parece ir contra a conclamada finalidade de um compromisso explícito de todo curso de pós-graduação com a qualificação para o ensino superior. Mas, de fato, esta contradição não existe. É preciso reconhecer que a pós-graduação é lugar igualmente privilegiado da preparação para a docência de nível superior, até porque não há outra instância com essa finalidade específica. Mas, mesmo quando se esteja visando institucionalmente o aprimoramento profissional num determinado campo ou a qualificação do docente do ensino superior, o curso deve fazê-lo pela mediação da formação do pesquisador. No caso específico da pós-graduação em educação, esta perspectiva toma ainda uma conotação muito especial, pois o próprio campo geral de conhecimento se envolve com a educação, da pré-escola à universidade, e, conseqüentemente, se envolve com a prática pedagógica.

O que é preciso frisar é que também nesse nível de ensino, e talvez sobretudo nesse nível de ensino, o processo de ensino/aprendizagem se constitui substantivamente como um processo de construção de conhecimento. O professor universitário precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; o aluno da Universidade precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender. Com efeito, o estudante precisa fundar seu aprendizado num criterioso processo de construção do conhecimento, o que só pode ocorrer se ele conseguir aprender apoiando-se constantemente numa atividade de pesquisa, praticando uma postura investigativa. Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto. Construir o objeto do conhecimento é apreendê-lo em suas próprias fontes, em sua particularidade: não é contemplá-lo ou intuí-lo em sua essência, nem representá-lo abstratamente; ou melhor, a sua representação abstrata não é um ponto de partida, é um ponto de chegada, é o resultado de uma construção feita os dados e elementos fornecidos pela fonte na qual o objeto se realiza concretamente.

Daí ser pertinente a exigência de que os programas sejam estruturados a partir de **linhas de pesquisa**: são estas que constituem a referência central para a

docência, para a definição dos núcleos de estudos, para o delineamento da temática das dissertações e teses, para a produção científica dos docentes e discentes.

A tendência adequada é, portanto, abandonar a organização em torno das áreas de concentração, estas ficando apenas como referências gerais, como campos epistêmicos, devendo concretizar-se em áreas temáticas mais delimitadas e estas em linhas de pesquisa, referências mais imediatas dos núcleos de estudo e de pesquisa e dos projetos dos pesquisadores, docentes e discentes.

Por outro lado, as linhas de pesquisa devem ser sempre constituídas e desenvolvidas por um **sujeito coletivo**. Daí ser preferível que haja poucas linhas envolvendo vários docentes e discentes pesquisadores do que muitas linhas com poucos pesquisadores em cada uma. Nada deve ter como referência o trabalho solitário e individual do pesquisador. Toda atividade deve resultar de uma produção coletiva, ainda que sua execução seja mediada pelo agente individual.

Não adianta o Programa apresentar grande número de linhas de pesquisa, cada uma se identificando com o interesse particular de cada docente. Ao contrário, o Programa só deve criar uma linha de pesquisa quando contar com vários pesquisadores cujas competências e interesses permitam uma atividade conjunta, integrada e convergente, produzindo coletivamente o conhecimento no seu âmbito temático.

Dado o caráter formativo, pedagógico, do processo de construção do conhecimento, é óbvio que o envolvimento dos alunos, tanto da pós-graduação como da própria graduação, é extremamente relevante. Trata-se de ir consolidando uma tradição de trabalho coletivo, formando novos pesquisadores no interior do próprio grupo. Os alunos não devem estar envolvidos apenas no processo de orientação individualizada com seu orientador.

Isso implica um investimento sistemático, primeiramente, na própria produção científica, a ser incentivada e cobrada de todo o corpo docente, a se tornar igualmente um conjunto integrado de pesquisadores. Assim, todos os professores precisam estar efetivamente envolvidos na execução de pesquisas, não apenas no processo de orientação das pesquisas de seus orientandos. Até porque não se ensina pesquisar sem estar pesquisando

Além disso, a produção científica deve ser pertinente aos temas constituintes das linhas de pesquisa. Não basta produzir e publicar fora das áreas temáticas

delimitadas por essas linhas de pesquisa. O que se valoriza, com toda razão, é a produção realizada a partir do investimento interno no Programa, diretamente vinculada aos temas envolvidos nas linhas de pesquisa ou que tenha com eles alguma afinidade.

Desse modo, não é o volume da produção escrita e publicada dos pesquisadores que vai pesar! Não adianta professores e mesmo alunos elencarem numerosos escritos se eles foram produzidos em outras áreas ou tenham nascido de outras circunstâncias que não as atividades de investigação do próprio Programa. Nem conta a produção vinculada a outro Programa, de outra instituição, mesmo que da mesma área temática. É por isso que a produção dos professores visitantes e participantes, ainda quando de ótima qualidade, acaba não pesando favoravelmente ao Programa em que apenas colaboram em dedicação prioritária.

De outro ponto de vista, a construção do conhecimento referente a qualquer tipo de objeto, coloca sempre a questão da relação sujeito-objeto, questão que se complexifica ainda mais quando se trata da esfera do conhecimento no âmbito das ciências humanas. A tradição epistemológica ocidental vivenciou três grandes movimentos: o primeiro, típico do modo de pensar metafísico, tendia a privilegiar o objeto, já que o sujeito girava a seu redor e limitava-se a representá-lo; o segundo, típico do subjetivismo moderno, tanto da filosofia como da própria ciência, tendia a privilegiar o sujeito, já que este era o organizador, sintetizador da representação do sujeito; o terceiro, busca privilegiar a relação tensional entre sujeito e objeto, descentrando o primeiro e desreferencializando o segundo: é típico das epistemologias contemporâneas.

Assim, as ciências humanas, no atual contexto, sentem-se coagidas a enfrentar um pluralismo epistemológico, pois múltiplas podem ser os modos de se conceber essa relação sujeito/objeto. Podemos identificar então três grandes tradições -- a positivista, a subjetivista e a dialética. Na primeira, podemos situar as tendências neopositivista, transpositivista e estruturalista; na segunda, podemos situar as tendências fenomenológica, hermenêutica e arqueogenealógica; na terceira, as tendências de perfil dialético.

O que está em jogo nessas diferentes orientações epistemológicas é a concepção da relação sujeito/objeto e conseqüentemente da forma do conhecimento verdadeiro. As tendências vinculadas à tradição positivista entendem que a única

modalidade de conhecimento verdadeiro é a ciência, restando à filosofia uma função subalterna em relação à ciência. Para as tendências da tradição subjetivista, ao contrário, cabe à filosofia um estatuto mais abrangente, que lhe atribui competência também na construção de significações para além do trabalho específico do conhecimento dos fenômenos; para as tendências dialéticas, o que está em pauta é uma visão mais abrangente do conhecimento, incorporando tanto as contribuições da ciência como da filosofia, uma vez que o que interessa fundamentalmente é a inserção desse conhecimento na construção histórica da existência humana, mediada sempre pela prática.

Na verdade, as pesquisas na área das ciências humanas, em geral, e naquela da educação em particular, envolvem-se necessariamente com essas perspectivas epistemológicas, vinculando-se a diferentes paradigmas, o que obviamente relaciona-se com sua visão do homem, da sociedade e da própria educação.

Ocorre que a escolha e a utilização de determinadas metodologias de pesquisa são tributárias dessas referências epistemológicas, ou seja, de uma determinada concepção da relação sujeito/objeto no proceder do conhecimento. Por exemplo, assim como pesquisas experimentais-matemáticas se vinculam a uma referência epistemológica de perfil positivista, uma pesquisa qualitativa expressa uma vinculação à epistemologia fenomenológica. Por outro lado, o pesquisador precisa estar atento à compatibilidade que deve existir entre as técnicas operacionais de que se utiliza, o método que adota e a epistemologia que lhe serve de base teórica.

É claro que não se vincula nenhuma orientação epistemológica específica como condição de se implantar um curso de pós-graduação em educação. O que se está tentando dizer é que as questões epistemológicas da pesquisa em educação precisam obviamente ser trabalhadas no contexto do curso, até para que os pós-graduandos pesquisadores possam se situar frente a seus necessários referenciais teóricos.

3. As demandas institucionais

Como deve prevalecer a atividade de construção coletiva do conhecimento, impõem-se a existência e a atuação de uma equipe básica permanente de docentes

pesquisadores, que estejam em contínuo processo de produção científica em função dos vetores de força das linhas de pesquisa. A vida substantiva do programa deve estar vinculada à atuação dessa equipe. Na verdade, todo o programa de pós-graduação, envolvendo docentes e discentes, deve atuar como se fosse efetivamente um sujeito coletivo.

É por isso que nenhuma das atividades específicas do Curso pode ficar na dependência do corpo docente participante ou visitante. Os docentes dessas categorias contribuem para a qualificação do Programa na razão inversa do volume e intensidade de sua atuação.

Em seguida, é preciso investir na abertura de espaços para a publicação da produção científica do Programa em veículos especializados arbitrados, preferencialmente naqueles nacionalmente reconhecidos. O que não quer dizer que não se possa usar os veículos locais, desde que estes sejam qualificados e utilizados também como espaços de intercâmbio com pesquisadores externos. Por sinal, é preciso enfatizar que, no concernente às ciências humanas, a publicação em veículos locais deve ser valorizada, uma vez que a divulgação é de interesse prioritário para a comunidade imediata, pois, pela sua própria natureza, as áreas de conhecimento pertinentes às ciências humanas e, de modo muito especial, às ciências da educação, referem-se privilegiadamente a temas e problemas próximos. Também aqui os parâmetros seguidos no âmbito das ciências naturais e da tecnologia não devem ter o mesmo peso como critério de avaliação.

Aqui cabe referir-se à ambígua política que o poder público brasileiro atual vem desenvolvendo com relação ao mestrado. Ao que tudo indica, o objetivo parece ser a sua desativação, sob a alegação de que ele tornou-se o recheio de um sanduíche, sem muita justificativa em si mesmo. Por isso, todo o investimento em termos de incentivo e financiamento tem se dirigido prioritariamente ao doutorado, já que o país precisaria mesmo é de doutores. Assim, tem sido intenso e permanente a restrição de bolsas para os mestrados, por parte de quase todas as agências de fomento; por outro lado, a Capes tem pressionado incisivamente na ‘flexibilização’ do mestrado, vale dizer, na redução do prazo para sua elaboração. Essa redução compulsória traz efeitos altamente prejudiciais. A aprendizagem da pesquisa e a formação de pesquisadores são mesmo processos demorados e custosos, tanto mais levando-se em conta a própria realidade social, cultural e educacional do país,

marcada por grandes carências em todos os planos e níveis. E é por isso que, em nosso contexto sócio-histórico, será outro grave erro extinguir pura e simplesmente o mestrado acadêmico, deixando ao doutorado, a tarefa de formar pesquisadores.

Dentre as medidas oficiais que vêm ameaçando o mestrado acadêmico, a pior foi certamente a aprovação, pela mesma Capes, do mestrado profissionalizante, mediante a Portaria 47/95, com seu reconhecimento regulamentado pela Portaria 80/98. Apesar de todas as cautelas expressas nesses documentos, no sentido de garantir critérios para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos referidos cursos, o novo modelo vem provocando um impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja, a pesquisa. Muitos cursos de mestrado profissionalizante estão proliferando pelo país a fora, ao arpejo das próprias diretrizes da Capes.

Conclusão

Pelo que a educação representa de relevância social e de necessidade estratégica para o desenvolvimento social do país, a existência de cursos específicos da área educacional, em todos os níveis, de graduação e de pós-graduação, se faz imprescindível. Além disso, a necessidade de se consolidar a tradição de pesquisa já instaurada no campo educacional, legitima a manutenção dos cursos de programas de pós-graduação em educação, até porque praticamente constituem a única escola de formação de pesquisadores da área. Mas, ao mesmo tempo que se cobra do poder público as suas responsabilidades por uma adequada política de pós-graduação, há que se exigir das instituições e dos Programas, bem como das autoridades acadêmicas que os dirigem, o compromisso em dotar esses cursos de condições objetivas mínimas; impõe-se igualmente exigir dos docentes/pesquisadores responsáveis pela condução dos cursos a competência necessária para eles tenham qualidade técnico-científica, consistência teórica, legitimidade ética e sensibilidade política.

Bibliografia

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (77):53-61. maio 1991.
- BICUDO, M. A. V. e outros. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba, Editora da UNIMEP, 1993.
- BOMBASSARO, Luiz C. *As fronteiras da epistemologia; como se produz o conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- BOMBASSARO, Luiz C. *Ciência e mudança conceitual; notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre, Edipucrs, 1995.
- BRANDÃO, Zaia. A pesquisa em educação e o impacto do crescimento da Pós-Graduação no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, MEC/INEP, (31):25-30, ago./set. 1986.
- CAPEL. *Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998*. Brasília, Capes, 1997. (documento interno).
- CAPEL. *O perfil dos cursos A*. Infocapes. Brasília, Capes, s/d.
- CAPEL., Portaria 47/95, de 17 de outubro de 1995: Implantação dos mestrados profissionais. *Infocapes* . Dezembro de 1995.
- CAPEL. Portaria 80/98, de 16 de dezembro de 1998: Reconhecimento dos mestrados profissionais. *D.O.U.* 11/01/99.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- CUNHA, Luis A. Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, (77): 63-67. maio 1991.
- CUNHA, Luis A. Os (des)caminhos da pesquisa na Pós-Graduação em Educação. In: *Seminário sobre a produção científica nos programas de Pós-Graduação em Educação*. Brasília, MEC/CAPEL, 1979. p. 3-15.
- FAVERO, Osmar. A produção e a disseminação do conhecimento na área de educação. *Boletim Anped*. Rio, Anped, (1):44-50, jan./mar. 1987.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1992

- GAMBOA, Sílvio S. Tendências epistemológicas: dos 'ismos' aos paradigmas científicos. In: *Pesquisa educacional: quantidade/qualidade*. São Paulo, Cortez, 1995 p. 60-83
- GAMBOA, Sílvio S. Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico. *Educação & Sociedade*. (19):91-111, 1984.
- GATTI, Bernadete A. Alternativas metodológicas para a pesquisa educacional: conhecimento e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, (49):3-14, fev. 1982.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília. MEC/INEP, (31):1-18, ago./set. 1986.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. (1):1-20, 1970.
- GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. (19):75-79, dez. 1976.
- KÜNZER, Acácia A. Z A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*. Brasília. MEC/INEP, (31): 19-23, ago./set. 1986.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, (66): 70-74. ago. 1988.
- MELLO, Guiomar N. de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*. (40):6-10, fev. 1982.
- NOSELLA, Paolo. Aspectos teóricos da pesquisa educacional: da metafísica ao empírico, do empírico ao concreto. . *Educação & Sociedade*. (19): 5-20, 1984.
- PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. 2 ed. São Paulo, Editora da Unesp, 1993.
- PORTOCARRERO, Vera (org.). *Filosofia, História e Sociologia das ciências; abordagens contemporâneas*. Rio, Editora Fiocruz, 1994.
- SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as ciências*. 8ed. Porto, Afrontamento, 1996.
- SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio, Graal, 1989.

- SEVERINO, ANTÔNIO J. dilemas e tarefas das ciências humanas frente ao pluralismo epistemológico contemporâneo. *interações*. são paulo. universidade são marcos. 1(1): 97-115.
- SEVERINO, Antônio J. O compromisso da pós-graduação em educação com o conhecimento e com a prática na formação do professor. In: BICUDO, M. A. V. e outros. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba, Editora da UNIMEP, 1993. p.17-19
- SEVERINO, Antônio J. Processo e produto do trabalho científico: falando de teses e dissertações. In: BICUDO, M. A. V. e outros. *Pensando a pós-graduação em educação*. Piracicaba, Editora da UNIMEP, 1993. p. 51-58.
- SEVERINO, Antônio J. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: Bicudo, M. Aparecida V. e Silva Jr., Celestino.(orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional*. Vol. 2. São Paulo: Editora Unesp, 1999 (Série Seminários e Debates) p.189-198).
- SEVERINO, Antônio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, A. Maria N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo : Cortez, 2002. p. 67-88.
- SILVA, Tomaz T. da. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (73):67-75). maio 1990.