

“O que leu José Mário Pires Azanha?”

Aluno: José Carlos Alves Junior, Nº USP: 3678311

Programa: PIBIC/CNPq

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristiane Maria Cornélia Gottschalk

Resumo

O acervo do professor José Mário Pires Azanha reúne materiais de diferentes naturezas. Com cerca de dois mil itens entre livros, boletins de publicação restrita, revistas acadêmicas, entre outras publicações diversas e manuscritos, o acervo constitui-se como uma fonte de grande valor para o estudo de suas concepções teóricas e práticas. Neste sentido, a organização temática de seus escritos e a catalogação que enfatize e aponte para o uso efetivo dos livros e autores, por ele utilizados em suas atividades docentes, políticas e administrativas, podem facilitar não apenas a análise de sua obra, bem como abrir novas linhas de investigações no âmbito do mestrado, doutorado e pós-doutorado. Assim, o acervo deu origem a um projeto maior que, intitulado “Projeto José Mário Pires Azanha”, desdobrou-se em diferentes linhas investigativas a serem realizadas, inicialmente, no âmbito da iniciação científica, sob a orientação da Professora Cristiane Gottschalk e do Professor Amaury Moraes, ambos da FEUSP. Como parte integrante deste projeto maior, sugeriu-se, para este projeto de iniciação científica, uma investigação para privilegiar as fontes teóricas utilizadas por Azanha na fundamentação de suas ideias no campo educacional, sob a orientação da Professora Cristiane Gottschalk. Seguindo tal sugestão, a presente pesquisa propôs, com o título “O que leu José Mário Pires Azanha?”, realizar, inicialmente, um levantamento parcial dos livros reunidos no acervo, observando-se em cada um deles a presença, ou não, de notas marginais, juntamente com as referências aos livros e autores presentes em suas obras acadêmica e política.

Este levantamento preliminar permitiu a definição do objeto de pesquisa, adotando-se como principais referências duas obras que marcaram fases distintas do pensamento de Azanha, intituladas *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)* e *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*.

Palavras-Chave: José Mário Pires Azanha, Pesquisa Educacional, Epistemologia, Estilos de Investigação Educacional e Cotidiano Escolar

1. Atividades de pesquisa

Primeiramente privilegamos uma leitura das obras acima destacadas, dividindo-as de acordo com a abordagem temática proposta por Azanha para, em seguida, realizarmos um levantamento bibliográfico mais detalhado sobre os autores por ele citados, cujas obras constavam no acervo. Neste momento da pesquisa, começamos a delinear as diferenças em relação às perspectivas adotadas por Azanha, inclusive, identificando os principais autores que participaram de sua formação intelectual, e os que contribuíram para o estabelecimento de suas concepções teóricas e práticas. Assim, destacamos os temas e os autores que embasaram suas discussões e análises, organizando-os em duas listas, de acordo com cada obra, as quais encontram-se anexadas a este relatório final.

Entretanto, nosso intuito na primeira fase do trabalho foi estabelecer não apenas as semelhanças temáticas entre as duas obras, mas principalmente suas diferenças a partir dos autores mais recorrentes citados por Azanha. Considerando a passagem entre as duas obras, identificamos que alguns autores permaneceram, outros foram excluídos e um número expressivo de novos autores foram incluídos. Com relação aos temas, percebemos que Azanha aprofunda suas reflexões, contudo, mantendo algumas ideias norteadoras da obra *Experimentação Educacional* e acrescentando novas perspectivas e abordagens, na segunda obra, intitulada *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*.

Diante da amplitude de temas e autores que compõem as reflexões de Azanha, procedemos a um exame mais detalhado ressaltando alguns pontos, por ele abordados nessas duas obras, percorrendo o modo como algumas questões encaminharam suas análises educacionais. Dentre todos os autores citados por Azanha em *Experimentação Educacional*, permaneceram de modo mais sistemático e recorrente em sua obra, *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, apenas Wright Mills, Popper e Hempel, os quais foram destacados, nesta pesquisa, para mostrar como eles influenciaram as reflexões de Azanha nessas

duas obras. Esses autores aparecem com certa frequência, fornecendo importantes referências teóricas para que Azanha desenvolvesse suas próprias ideias no campo da educação. Porém, privilegamos os pensamentos de Wright Mills, por tratar-se de um autor fundamental na transição entre as duas obras de Azanha, em especial, pelo fato das observações de Mills, no campo da pesquisa social, contribuírem com a localização das críticas e discussões teóricas de Azanha no campo da pesquisa educacional.

Inicialmente, o presente relatório se ocupa das análises de Azanha que estão na obra *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)*, a partir da qual destacamos algumas questões sob a perspectiva da filosofia da ciência, tal como foram levantadas por Azanha. Contudo, este trabalho não teve a pretensão de focalizar o modo pelo qual Azanha encaminha suas análises por tal perspectiva, em especial, nos momentos em que recorre aos pensamentos de Popper e Hempel para discutir os fundamentos da pesquisa científica, mas pretendeu apenas apontar para as influências desses autores nas reflexões de Azanha sobre a pesquisa educacional. Posteriormente, continuamos seguindo suas análises na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, destacando as reflexões de Azanha acerca dos estilos de investigação educacional. Nesta obra, focalizamos as análises que apontam para os aspectos abstratos da pesquisa educacional, enfatizando o momento em que Azanha chama a atenção para a importância do estudo das práticas escolares concretas. Sob esta última perspectiva, Azanha identifica o “praticismo educacional” e o “abstracionismo pedagógico”¹ como estilos de investigação educacional baseados numa incompreensão epistemológica que levou a certos equívocos no campo das pesquisas educacionais, dentre os quais, a desconsideração da existência de um saber escolar ainda a ser investigado.

¹ A expressão designa um estilo investigativo no qual os esforços de descrição, explicação e compreensão, atendo-se apenas em “princípios” e “leis gerais” desconsideram a concretude das situações educacionais reais, transformando a abordagem teórica numa investigação abstrata que se desvia de um estudo efetivo da realidade.

Deste modo, ressaltando algumas discussões teóricas e práticas de Azanha, nessas duas obras, mostramos como suas análises educacionais apontam para questões fundamentais da investigação educacional, que, muitas vezes, pelo fato de não serem observadas, geram alguns equívocos metodológicos e epistemológicos que se apresentam como obstáculos para o conhecimento da realidade educacional.

2. Resultados finais

Seguindo o que foi estabelecido no plano de trabalho, o presente projeto de pesquisa realizou um aprofundamento das perspectivas teóricas e práticas dessas duas obras de Azanha. Para tanto, tomamos como fios condutores as divisões temáticas e o levantamento bibliográfico, que constam como anexo deste relatório final. Por um lado, identificamos que na obra *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)*, Azanha privilegia a questão da experimentação em educação como objeto de estudos para analisar o desenvolvimento da pesquisa educacional, visando a elaboração de procedimentos que possibilitem a formulação de teorias em educação, cujos esforços de descrição e explicação permitam a proposição de modelos de ação educativa, que podem ser obtidos por padrões de estudos a partir da análise filosófica dos conceitos educacionais. Por outro lado, na obra intitulada *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, Azanha retoma a análise de determinados estilos de investigação educacional, contrapondo-os a outras possibilidades estilísticas que levem em consideração as práticas concretas do âmbito escolar como objeto privilegiado de estudos.

Ainda, na primeira obra, *Experimentação Educacional*, a possibilidade do estudo científico do homem já aparece como tema, na forma de um estudo científico das questões educacionais, tendo como caso particular a questão da experimentação educacional. Porém, na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, essas investigações recebem novas orientações e análises mais detalhadas, quando Azanha propõe o desenvolvimento de um conhecimento científico do processo educacional tendo como ponto de partida o cotidiano escolar. Vejamos,

então, como Azanha se ocupa destes objetos de estudos, nas duas obras, para encaminhar suas análises educacionais, e como opera com suas perspectivas teóricas e práticas para fundamentar suas críticas acerca de certos estilos de investigação educacional que desconsideram a concretude das práticas escolares.

Na obra *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)*, Azanha destaca algumas dificuldades em torno do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil, tendo como principais referências teóricas os pensamentos e as observações de Bachelard, Smith, Stanley, Shores, Scheffler, Kneller, Bernard, Popper, Hempel e Wright Mills, respectivamente nesta ordem, conforme a recorrência em que as obras desses autores são citadas por Azanha. Já na segunda obra, intitulada *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, os principais autores são Lefebvre, Toulmin, Weber, Feyerabend, Lukács, Kuhn, Wittgenstein, Popper, Kosik, Hempel, Suppe, Ryle, Rossi, Geertz, Farrington, Arendt, Winch, Veyne, Strawson, Marx, Le Goff, Heller, Godelier, Wright Mills, entre outros, também aqui organizados de acordo com a frequência com que são citados.

Entre outros temas, Azanha discute, em *Experimentação Educacional*, as complexas relações entre ciência e tecnologia, em particular a concepção instrumental de ciência que remonta ao século XVII. Herdeiros do pensamento de Bacon e Descartes, seus adeptos preconizam que fazer ciência se reduz à aplicação de um método, o que dispensaria qualquer talento individual, desde que os procedimentos metodológicos fossem seguidos rigorosamente. No campo educacional, os ecos dessa concepção podem ser constatados no pensamento de Comênio, o qual concebia o método como “arte de ensinar tudo a todos”. Outro tema destacado por Azanha versa sobre o estudo científico da cotidianidade. Essa questão está presente nas duas obras do autor abordadas neste trabalho, uma vez que em ambas são indicados procedimentos para um estudo da vida cotidiana em distinção aos das ciências da natureza.

Também nesta obra, Azanha participa das discussões acerca da melhoria no ensino secundário. Seu ponto de partida são as instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura que, publicadas em 1958, versaram sobre a

natureza e a organização das classes experimentais. Tais instruções ressoaram em novas modalidades de organização no ensino público estadual paulista, dando origem ao “Plano para a Organização das Classes Experimentais”. Dentre os poucos críticos que apontaram para os problemas gerados pelas classes e escolas experimentais, podemos destacar a denúncia do Professor Raja Nassar como uma das poucas vozes discordantes que identificou a ausência de critérios para a verificação dos resultados por elas obtidos. Ainda, as críticas do Professor Laerte Ramos de Carvalho indicava o malogro científico e pedagógico sobre a instalação de tais classes e escolas experimentais, destacando que a preocupação com a reforma sobressaiu à própria questão da qualidade científica das investigações.

A partir destas críticas, Azanha ressalta o caráter de improvisado que teria conduzido tal reforma educacional, e aponta para a ausência de uma experiência pedagógica como norteadora dos processos de elaboração e execução das classes e escolas experimentais, as quais também apresentavam problemas de ordem epistemológica em relação às investigações sobre elas realizadas por alguns pesquisadores. Azanha nos esclarece que as classes e escolas experimentais surgiram como uma necessidade de renovação pedagógica, e que consistiam num determinado estilo de estudos realizado no campo da educação que, além de receber a qualificação de experimental, teria como perspectiva investigativa a abrangência do processo educativo como um todo. Com tais observações, Azanha procede a um exame do conceito de experimentação educacional, tendo em vista a questão da validade científica de pesquisas desenvolvidas no campo da educação, verificando se há propriedade em designá-las como experimentais para, em seguida, analisar as condições que possibilitariam qualificá-las como uma investigação educacional capaz de abranger a totalidade do processo educativo.

Sua preocupação inicial foi motivada pela crescente multiplicação de pesquisas educacionais de natureza predominantemente quantitativa, que careciam de referenciais teóricos que permitissem uma avaliação científica de seus resultados. Azanha ressalta que a pesquisa educacional exige um

esclarecimento sobre a natureza investigativa dos trabalhos experimentais, uma vez que a perspectiva educacional é distinta daquela presente nas ciências empíricas, as quais são essencialmente descritivas e preditivas, enquanto os objetivos da investigação educacional visam procedimentos prescritivos. Tendo como ponto de partida esta distinção, Azanha discute o papel do método na investigação científica e descreve alguns estilos de investigação mais recorrentes no campo educacional.

Deste modo, identificando alguns problemas que teriam conduzido a pesquisa educacional à impasses e equívocos metodológicos, Azanha coloca a seguinte questão: “*saber de que modo seria possível conduzir uma investigação que se propunha a abranger globalmente o processo educativo*”.² Nesta obra, *Experimentação Educacional*, Azanha destaca que não pretende realizar uma apreciação do funcionamento dessas classes experimentais, mas situar os resultados por ela obtidos em relação ao modo como pretendiam se adequar aos requisitos da experimentação científica.

Por um lado, Azanha se refere ao uso do conceito de experimentação como método de investigação, e recorre aos textos de Popper para ressaltar o papel da experimentação na história do conhecimento científico. Apoiado no pensamento de Popper, Azanha reforça que a marca histórica do empreendimento científico constitui-se como um esforço permanente de crítica mútua, afirmando ainda que a divergência no processo científico se apresenta como condição positiva para um conhecimento intersubjetivo aceitável.³ Assim, desta perspectiva popperiana, Azanha afirma que quaisquer visões científicas cujas explicações são tidas como definitivas podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da ciência, pois muitas vezes carregam consigo uma renúncia à crítica, que é fundamental para o desenvolvimento da ciência. Tais visões podem ser desfeitas pela análise da

² Azanha, J. P. .M., *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)*. São Paulo: EDART, 1974, p.11.

³ Popper K., “Tolerancia y Responsabilidad Intelectual”, em *Sociedad Abierta, Universo Abierto*, trad. J. Perona. Madri: Editorial Tecnos, 1984.

perspectiva histórica, a partir da qual as representações espontâneas do real são reveladas e distinguidas em relação às “pseudo-evidências”.⁴

Por outro lado, Azanha discute a questão da natureza crítica da investigação científica, ressaltando que o propósito crítico é o traço essencial da experimentação. Para realizar tal discussão, Azanha lembra algumas observações de Hempel e analisa o processo de verificação da hipótese através da experimentação científica, mostrando que a abordagem experimental dos fenômenos, físicos ou humanos, não pode ser estabelecida de modo abstrato, tendo em vista que tal abordagem depende, em primeiro lugar, de uma hipótese disponível para realizar a experimentação.⁵ São as formulações explicativas, afirma Azanha, que tornam possíveis o estudo experimental da realidade.⁶

Voltando à questão das classes e escolas experimentais, Azanha destaca que os diagnósticos até então direcionados aos processos educativos podem ser caracterizados, em sua maioria, por uma linguagem ambígua que compromete o significado dos termos aplicados em descrições e análises educacionais, tornando seu alcance limitado. Nestas condições, a preocupação reside no fato de que estes diagnósticos, geralmente realizados por técnicos, foram tomados como norteadores de reformas e planejamentos a serem executados no campo da educação, que, em função da linguagem ambígua, teriam contribuído com a criação de diversos problemas de ordem teórica, além de ter gerado profundas complicações práticas. Tal ambiguidade era parte integrante de uma crise maior

⁴ A discussão pode ser encontrada em: Popper K., *Conjectures and Refutations*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 5a ed., 1974, p. 104. Ainda, do mesmo autor, *The Logic of Scientific Discovery*, trad. J. Freed e L. Freed. Nova York: Basic Books, 1959, cap. II [“On the Problem of a Theory of Scientific Method”], pp. 49-56.

⁵ Hempel afirma que os dados empíricos não se relacionam a um dado problema, mas somente podem ser qualificados, logicamente, em relação a uma dada hipótese. Hempel, C., *Filosofia da Ciência Natural*, trad. Plínio Sussekind da Rocha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970, p. 24.

⁶ Um estudo detalhado sobre o papel das hipóteses na abordagem experimental pode ser encontrado em: Hempel, C., *Filosofia da Ciência Natural*, trad. Plínio Sussekind da Rocha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970, pp. 20-21 e 43-44.

que naquele momento histórico rondava as discussões teóricas das ciências humanas, e que também atingiram as pesquisas educacionais brasileiras.

De acordo com Azanha, os ecos desta crise atingiram as pesquisas educacionais, que passaram a se caracterizar pela ausência de objetividade e valor descritivo. Azanha nos indica como a investigação das práticas escolares foram substituídas por outras perspectivas de estudos, em especial, no momento em que determinados pesquisadores das ciências sociais se ocupam de algumas questões educacionais brasileiras.⁷ Nesta perspectiva, tais pesquisadores vinculam a formação das classes sociais com diferentes formatos de ensino, para afirmar que o sistema educacional deveria seguir as exigências de uma sociedade que passava por processos crescentes de urbanização e industrialização. Com este discurso, alguns pesquisadores introduziram discussões externas ao campo da educação, de cunho estritamente socioeconômico, por exemplo, ignorando os estudos das efetivas práticas educacionais e, conseqüentemente, agravando a racionalidade e a eficácia no tratamento de seus problemas. Nesta direção, Azanha denuncia o aumento de dispêndios e esforços de planejamentos em torno dos problemas educacionais, cujas soluções foram encaminhadas por aspectos distintos ao âmbito escolar, levando a conclusões insuficientes para o campo da pesquisa educacional.

“A linguagem da educação, isto é, a linguagem em que problemas educacionais são formulados e discutidos, é ainda uma mescla da linguagem corrente e do jargão técnico de outras ciências humanas. Além disso, o discurso pedagógico pela sua própria natureza e propósito – ainda quando se trate do relato de uma pesquisa – raramente se mantém num padrão descritivo, pois emprega a linguagem também de forma prescritiva ou exortativa. As próprias definições de

⁷ Para exemplificar como alguns sociólogos levaram uma linguagem ambígua para o processo educacional, Azanha cita o seguinte texto: Ianni, O. e Cardoso, F.H., “Exigências Educacionais da Industrialização”, in: *Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1963, p. 206.

conceitos educacionais são, por vezes, simultaneamente, estipulativas, descritivas e programáticas”.⁸

Assim, ao não se ter clareza dos diferentes usos dos termos educacionais e de sua natureza mais prescritiva do que descritiva, grande parte da pesquisa educacional teria contribuído para a ampliação de alguns estilos de estudo provenientes, em particular, do campo da sociologia. Dentre esses estilos, Azanha destaca o “abstracionismo” como um tipo de investigação que desconsidera a concretude das práticas educacionais, juntamente com outro estilo investigativo denominado “praticismo”, o qual se resumiria a uma mera coleta de dados e em correlações empíricas de fatos, que também passa a ser denominado por ele de “empirismo abstrato”.⁹

Assim, a questão dos estilos investigativos em educação já aparece na obra *Experimentação Educacional*, na qual Azanha investiga as possibilidades de um estudo científico da educação, cujo ponto de partida é a análise do conceito de experimentação. No entanto, essas análises são aprofundadas na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, no momento em que ressalta os limites do discurso teórico, a partir das observações feitas por Wright Mills, para mostrar como tais estilos de investigação se apresentam como obstáculos que impedem um tratamento racional e eficaz das questões em educação. Nesta sua crítica, Azanha recorre à obra *Imaginação Sociológica* de Wright Mills para esclarecer como esses estilos de investigação são realizados no campo da educação, análogos aos que Mills havia descrito no âmbito da Sociologia. Vejamos, então, algumas das ideias de Mills, apresentadas em sua obra, *A Imaginação Sociológica*, que permitiram a Azanha desenvolver sua própria análise de pesquisa educacional.

⁸ Azanha, J.P.M., *Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise*. São Paulo: EDART, 1974, p. 23.

⁹ Termo utilizado por Wright Mills para se referir aos problemas da Sociologia, cujos estudos seriam realizados sem uma visão teórica integradora, constituindo-se em pesquisas sem nenhum valor teórico ou prático. Mills, C. W., *A imaginação Sociológica*, trad. W. Dutra, 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, p. 24.

Mills destaca em seus escritos como algumas investigações sociológicas, embora seguissem certos padrões de rigor científico, apresentavam conclusões específicas e condicionadas que não ofereciam critérios sólidos de aplicação, e, portanto, deixavam de cumprir com os propósitos práticos que alegavam contribuir. Em sua maioria, essas investigações se apresentavam como acumulação de conhecimentos fragmentários de estudos restritos e quantitativos, versando sobre assuntos que se desviavam de um esforço de racionalização.

Para se contrapor a esta situação, Mills recorre à noção de *imaginação sociológica*, a qual “consiste em grande parte na capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes”, como fator que “distingue o cientista social do simples técnico”.¹⁰ Segundo Mills, a demasiada precisão do técnico poderia incapacitá-lo em aprender novos sentidos e combinações de ideias. Diante de tais dificuldades, Mills destaca alguns pontos que precisavam ser observados:

- a) ser passivamente receptivo a qualquer ligação imprevista e não-planificada;
- b) conhecer os vários sentidos dado a cada palavra e escolher a mais apropriada, mantendo o nível de generalidades para decompô-la de um alto nível em sentidos mais concretos. A elevação do nível de generalidades de cada palavra possibilitaria o afastamento de qualificadores específicos, contribuindo, assim, para o exame de afirmações ou deduções reformuladas abstratamente, sempre com intuito de verificar se o sentido da palavra pode ser ampliado ou desenvolvido. Este aperfeiçoamento busca uma definição visando menor número de palavras e maior precisão para os termos do problema;
- c) evitar procedimentos mecânicos que são caracterizados pela adoção de classificações já existentes, e partir para a busca de denominadores comuns e fatores de diferenciação, ou seja, realizar a explicitação e a sistematização dos critérios presentes nas classificações. O objetivo é desviar noções gerais de

¹⁰ Mills, W., *A Imaginação Sociológica*, trad. Waltensir Dutra, 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, p. 228.

classificação que, muitas vezes, se limitam aos aspectos quantitativos em detrimento do qualitativo. O exame de tais critérios possibilita uma ampliação da objetividade, do alcance e das relações entre os termos que estão envolvidos em determinado problema;

d) construir “tipos polares” que oponham em várias dimensões o objeto de estudos, ou seja, estabelecer as dimensões em que esse objeto pode ser comparado dentro do fenômeno ao qual pertence. De outro modo, significa adotar vários pontos de vista considerando os opostos, ou “tipos polares”, do objeto em estudo, com o intuito de encontrar o alcance e os tipos de fenômenos em conformidade com o objeto;

e) inverter o “senso de proporção” dos elementos presentes em situações de contagem ou medições, para avaliar as condições e as consequências diante de determinado fenômeno, visando um controle escalar;

f) buscar casos que sejam comparáveis. Esta perspectiva propõe examinar se o objeto está em conformidade com tipos de estruturas ou períodos, o que possibilitaria a obtenção de um alcance adequado do fenômeno investigado, de acordo com uma perspectiva histórica, por exemplo;

g) realizar a distinção entre tema e tópico, os quais significam, respectivamente, ideia e assunto. A confusão entre ideia e assunto estaria vinculada com a ordem em que são dispostos os assuntos. Estes assuntos podem ser abordados num capítulo, ou em parte de um capítulo, sem constituir-se propriamente num tema, ou ideia. Por outro lado, a ideia precisa ser formulada com clareza e brevidade, pois, enquanto ideia norteadora, sempre estará relacionada com cada tópico ou assunto, o que facilita confundi-lo com o próprio assunto. Essas distinções impedem que, no trabalho intelectual, tópicos ou assuntos sejam simplesmente enfileirados segundo metodologias e teorias, sem a presença de um tema ou ideia como norteadora da investigação. ¹¹

¹¹ *Idem, Ibidem*, p. 228-233.

Com tais observações, Mills pretende apontar a falta de inteligibilidade presente em alguns trabalhos acadêmicos no campo das ciências sociais, que ora são apresentados com um vocabulário complicado, ora como uma forma prolixa de escrita e fala: “É menos difícil aprender tal estilo do que não aprendê-lo. Tornou-se uma convenção – os que não o empregam, estão sujeitos à desaprovação”.¹² Segundo Mills, esse tipo de convenção está diretamente relacionado com o *status* pretendido por certos autores que, ao tentar escrever de forma inteligível, tem receio em ser considerado como “simples literato” ou como “simples jornalista” pelo círculo acadêmico ao qual pertence. Essa atitude, em relação à produção escrita, é denominada por Mills como uma *prosa acadêmica* caracterizada por uma linguagem impregnada de termos técnicos que não estão ao alcance de qualquer pessoa, por isso, acaba restrita aos círculos de especialistas.

“Na prática, os empiristas abstratos parecem, quase sempre, mais preocupados com a filosofia da ciência do que com o próprio estudo social. O que têm feito, em suma, é abraçar uma filosofia da ciência que hoje acreditam ser o Método Científico. Esse modelo de pesquisa é em grande parte uma construção epistemológica. Dentro das Ciências Sociais, seu resultado mais decisivo foi uma espécie de inibição metodológica. Entendo, por isso, que os tipos de problemas a serem estudados e a forma pela qual são formulados sofrem severas limitações pelo Método Científico. A metodologia, em suma, parece determinar o problema”.¹³

Mills destaca que o “empirismo abstrato” é caracterizado como um estilo de ciência social que não é orientado por nenhuma proposição ou teoria substantiva, e que seus praticantes podem ser identificados a partir dos “tipos de problemas” que se ocupam, bem como pela forma como realizam esses estudos. Ainda, o

¹² *Idem, Ibidem*, p. 235.

¹³ *Idem, Ibidem*, p. 66-67.

“empirismo abstrato” não se basearia em nenhuma concepção nova sobre a sociedade ou o homem, nem mesmo teria como orientação fatos particulares que pudessem se vincular a tais concepções. De acordo com Mills, os problemas gerados pelo “empirismo abstrato” podem ser identificados a partir da metodologia que é aplicada nesse estilo de pesquisa social, os quais não se apoiam em linhas clássicas da ciência social nem ao menos em suas generalizações, mas buscam respaldo em diferentes concepções da filosofia da ciência natural.

Segundo Mills, o “empirismo abstrato” seria consequência de uma confusão entre metodologia e epistemologia, cuja origem pode ser encontrada nas discussões travadas no campo da Física, e que foram levadas, por alguns pesquisadores, para o campo das ciências sociais. Tal confusão reside na interpretação criada por esses pesquisadores, no momento em que correlacionam a epistemologia da ciência com os métodos praticados por físicos teóricos e experimentais. Mills nos explica que a epistemologia é orientada pela formulação e tentativa em responder a determinadas questões sobre o conhecimento, de modo que estejam em conformidade com determinada concepção de ciência, no caso, a Física moderna e não as ciências sociais. Por outro lado, os métodos teriam um caráter geral que escapa aos processos específicos de estudo.

Mills nos explica que os empiristas abstratos concebem determinada perspectiva da filosofia da ciência sem ter a consciência de que estão lidando com preceitos filosóficos. Com isto, seus praticantes adotam a filosofia da ciência como um método científico que é empregado como modelo de pesquisa nas ciências sociais. No entanto, Mills afirma que esta aproximação é um grave equívoco, pois a concepção de ciência adotada no campo da Física moderna é, em muitos aspectos, inconciliável com a concepção de ciência no campo das ciências sociais, cujas diferenças começam desde o objeto de estudos, de cada ciência, até a metodologia que é aplicada. Assim, ao levar esta concepção de filosofia da ciência para o campo das ciências sociais, os empiristas abstratos acabam distorcendo os problemas a serem estudados, limitando-os ao método científico. Vejamos, então, como Azanha encaminha suas reflexões na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, a partir dessas observações de Mills.

Azanha destaca que nas ciências humanas reside a ideia central de “que os fatos humanos, individuais ou sociais, são sempre o resultado de determinações históricas”. Por um lado, esta ideia afirma que os acontecimentos são explicados por sucessão cronológica e, por outro, que a explicação de um fato se resume em situá-lo pontualmente no processo histórico, no qual uma revolução social, por exemplo, seria regida por leis já conhecidas. Contudo, Azanha se ocupa, em suas análises, da segunda perspectiva: “não porque tenha qualquer importância intrínseca, mas porque ela é a chave para a compreensão de um estilo de investigação educacional que, nos últimos tempos, vem congestionando os estudos acadêmicos de educação”. De acordo com Azanha, este estilo de investigação educacional é denominado como “abstracionismo pedagógico”: “entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas”.¹⁴

Azanha observa que o termo “abstração” se caracteriza, geralmente, como uma operação intelectual que reúne esforços em torno de questões de conhecimento, porém, afirma que não é com este sentido que o termo é aplicado em algumas pesquisas educacionais. No “abstracionismo pedagógico”, segundo Azanha, as explicações são conduzidas por contrafações esquemáticas que pretendem apenas classificar “fatos” da realidade, distanciando a compreensão histórica da realidade a ser conhecida. Azanha nos lembra que Wright Mills já havia denunciado, na obra *Imaginação Sociológica*, a mesma situação operando nos descaminhos da investigação científica do social, a qual foi denominada por Mills como “empirismo abstrato”. Azanha também identifica este mesmo tipo de abstracionismo atuando nos estudos sociais brasileiros, porém, sob uma forma

¹⁴ Azanha, J. M. P., *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 41-42.

mais sofisticada, e nos fornece alguns exemplos de como este abstracionismo aparece nos trabalhos brasileiros.

Contudo, Azanha ressalta que não se ocupará do exame das noções de “abstrato” e “concreto”, pois pretende apenas denunciar o processo de deturpação, ou escamoteamento, da discussão teórica em discussão abstrata. Nesta sua crítica, Azanha apenas destaca que a noção de “abstrato” se refere a uma operação intelectual que participa do processo de conhecimento, de modo que alguns aspectos do objeto são separados, exclusivamente, com o intuito de ampliar o conhecimento. Contudo, alguns estilos de investigação, como o “abstracionismo pedagógico”, por exemplo, aplica equivocadamente a noção de “abstrato”, se ocupando de generalizações que conferem certa *autonomia e independência* a determinados aspectos do objeto, sem compreender que tal separação somente faz sentido enquanto operação intelectual. Assim, Azanha destaca que este abstracionismo pode ser encontrado sob duas formas: 1) como um encaminhamento ingênuo no qual o estudo da realidade é substituído por um jogo verbal vazio, e; 2) como um golpe de astúcia que pode ser de cunho ideológico, ou não.¹⁵ Azanha não realiza nenhuma distinção entre essas duas variedades de abstracionismo, ingênuo e astucioso, pois afirma que tal distinção o levaria a outro nível de análise que não se encaixa em seus propósitos, uma vez que a indicação de tal variedade se apresenta apenas como exemplário dos caminhos pelos quais o “pensamento abstrato” pode enveredar.¹⁶

A partir destas observações, Azanha examina como alguns aspectos do abstracionismo aparecem nos estudos da educação brasileira. Para tanto, Azanha se ocupa de algumas questões em torno do ensino de 1º grau, argumentando tratar-se de um nível de ensino que, além de reunir os mais graves problemas da

¹⁵ *Idem, Ibidem*, p.43.

¹⁶ Neste ponto, Azanha lembra uma passagem da obra de Hegel em que o filósofo mostra como o “pensamento abstrato” pode ser degenerado num abstracionismo, cujo propósito é o escamoteamento da realidade. A passagem consiste em descrever a reação de uma vendedora ao se interpelada por uma compradora. “*Quién piensa abstratamente*” em: *Esencia de la Filosofia y otros escritos*. Seleção e tradução Dalmacio N. Pavon. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1980.

educação brasileira, se apresenta como um nível de ensino de grande importância por ser acessível à grande maioria do povo brasileiro. Como ponto de partida, Azanha aponta para o fato de que alguns pesquisadores concebem a “ideia de que o ensino de 1º grau, além de numericamente insuficiente, é qualitativamente mau”, e que esses mesmos pesquisadores argumentam que a má qualidade residiria na “má formação do professorado, más condições de trabalho, ausência de autonomia da escola, caráter repressivo do ensino, inexistência de assistência técnica etc”.¹⁷ Azanha ressalta que tal concepção sobre o ensino de 1º grau tornou-se um lugar-comum, sendo que poucas vezes discordantes questionaram essa catastrófica visão.

Azanha observa que este modo de conceber o ensino de 1º grau não está restrito aos estudos mais recentes, pois já aparecem em décadas anteriores. Para mostrar como esta visão se arrastou ao longo dos anos, Azanha ressalta alguns pontos das discussões travadas sobre o ensino primário nos anos de 1926 e 1962, exemplificando com algumas observações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente, os quais teriam sido impedidos de ver os reais problemas educacionais por não captarem os vínculos entre a escola e a sociedade brasileira, permanecendo presos a determinada “visão ideológica idealístico-burguesa da escola brasileira”.¹⁸ Contudo, Azanha observa que esta visão, contaminada pelo ideal conservador de educação, também pode ser identificada em autores mais atuais, porém, não mais sob a perspectiva da “ingenuidade”.

Azanha observa que a concepção destes e de outros pesquisadores, não obstante o distanciamento temporal, se assemelham à concepção que se tem recentemente sobre o ensino de 1º grau, e que tal concepção poderia ser

¹⁷ Azanha, J. M. P., *Uma Ideia de pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 44.

¹⁸ Azanha, J.P.M., *Uma Ideia de pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 44-45. Os trechos citados por Azanha podem ser encontrados em: Teixeira, A, “Valores Proclamados e Valores Reais na Instituições Escolares Brasileiras”, em *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 37, nº 86, abr-jun., Rio de Janeiro, 1962, p. 76. E em: Azevedo, F., *A Educação na Encruzilhada*, 2º ed., São Paulo, Melhoramentos, p. 115.

multiplicada amplamente por outros momentos históricos. Se essas descrições são verdadeiras, afirma Azanha, não podemos falar em deterioração deste segmento de ensino, mas declarar sua própria “estagnação na ruindade”. Azanha discorda desta visão pessimista do ensino, e argumenta que seria inadmissível, empiricamente, que um processo social como a educação pudesse estagnar por tão longo tempo, tendo em vista que o simples fato da expansão quantitativa da rede de escolas, por exibir profundas alterações, já seria suficiente para mostrar a inviabilidade em se adotar, na época de sua crítica, os padrões de ensino praticados nas décadas de 20 ou 30.

“A conclusão (hipotética) que propomos, por nos parecer mais sensata do que a estagnação do processo educativo, é a de que no estudo da educação brasileira, com raras exceções, as análises, por não se fundamentarem em cuidadosos e preliminares estudos descritivos, sugerem uma permanência a-histórica da instituição escolar, sendo por isso mesmo incapazes de captar as efetivas transformações que ocorreram nas últimas décadas”.¹⁹

Embora reconheça as diferenças de formação e motivações presentes entre os autores que possuem essa visão pessimista do ensino, Azanha reforça que tais diferenças não impediram que esses autores tivessem o mesmo discurso abstrato para com a realidade educacional brasileira. Azanha também observa que alguns autores, mais atuais, acabaram levando o “abstracionismo pedagógico” para outros caminhos no momento em que foram tomados por uma obsessiva preocupação em apenas descrever a escola, além de adotarem um certo grau de autonomia, em relação às práticas escolares, para explicar os problemas educacionais, vinculando certas relações hipotéticas do processo educativo com outros processos de ordem socioeconômicos, por exemplo. Azanha nos diz:

¹⁹ Azanha, J. M. P., *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 45-46.

“Relegadas as efetivas práticas desenvolvidas na escola brasileira, ao longo destes decênios, à condição de mero e desimportante epifenômeno, nada mais restaria, então, senão enunciar formalmente as hipotéticas relações entre os processos sociais na sociedade capitalista em que vivemos, incluindo nessa enunciação alguns 'fatos' corroboradores”.²⁰ Nesta direção, Azanha denuncia o “abstracionismo pedagógico”, exemplificando com o exame de alguns autores que consideram a escola brasileira como se fora uma entidade abstrata, como se estivesse em uma permanência a-histórica.

As críticas de Azanha são direcionadas aos autores que pretendem um formalismo em seus enunciados sobre a escola brasileira que, contudo, limitam-se a determinadas considerações que poderiam ser identificadas, sem restrições, não apenas em relação à escola brasileira mas com qualquer escola de outra época ou sociedade. Segundo Azanha, tais autores utilizam uma “metodologia transempírica” que, embora permita identificar a escola brasileira num dado momento histórico, não fornece condições para distingui-la de qualquer outra escola, pois essas mesmas considerações sobre as escolas brasileiras poderiam ser aplicadas nas análises de quaisquer escolas bolivianas, francesas, etc. Azanha também denuncia que este discurso abstrato produz um efeito paralisante sobre a ação educativa.

Diante dessas observações, Azanha examina um longo trecho de Saviani, na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, para mostrar como este autor se vale de um discurso teórico que, do ponto de vista descritivo, pouco ou nada informa sobre a situação educacional brasileira. Sem perder de vista as investigações realizadas por outros autores, Azanha destaca as pesquisas de Saviani como exemplos paradigmáticos de “abstracionismo pedagógico”. Assim, a partir destas críticas a Saviani, podemos identificar como Wright Mills exerce algumas influências sobre as reflexões de Azanha, as quais já aparecem em sua primeira obra *Experimentação Educacional*, tal como destacamos em outro momento deste relatório, para serem aprofundadas na obra *Uma Ideia de*

²⁰ *Idem, Ibidem*, p. 46.

Pesquisa Educacional.²¹ A seguir, mostraremos como Azanha encaminha suas críticas a Saviani, relativas à análise que este faz sobre a reforma educacional ocorrida no final da década de 70 no Estado de São Paulo para, em seguida, apontarmos a influência de Wright Mills permeando estas críticas de Azanha.²²

No primeiro ponto de suas análises, Azanha reconhece haver um conflito entre as diferentes interpretações que se tem feito da democratização do ensino: ora como ampliação radical das oportunidades educativas, ora como prática pedagógica. Por um lado, alguns defendem a ideia de que não há democratização do ensino sem que todos tenham vagas e, por outro, que alguns são contrários a ideia de expansão, considerando que tal expansão significa sacrificar a qualidade do ensino. Azanha nos mostra que Saviani, ao invés de se ocupar do problema, refugia-se num formalismo que desqualifica a polêmica. Saviani afirma que a questão da expansão de vagas estaria fora da escola, tratando-a apenas como um “reflexo da organização social”. Azanha se contrapõe a Saviani afirmando que a expansão de vagas afetou radicalmente as práticas escolares concretas, no momento em que “abriu a escola para uma imensa parcela da população até então dela afastada”. Azanha observa que “a massa populacional escolar” criou uma nova realidade educacional que inviabilizou antigos padrões de ensino, além de ter gerado mudanças de convivência humana e de relações escola-comunidade, por exemplo. Essas mudanças já são suficientes para descartar a ideia de que tudo na educação continua no mesmo, mas, se quisermos aprofundar as análises, afirma Azanha, basta observarmos que, “se o social não se alterou na sua *essência*, a eventual verificação de alterações nas coisas *refletidas* deve ser levada à conta de auto-engano ideológico”.

Nesta crítica de Azanha, podemos verificar como Saviani realiza um tratamento abstrato das questões educacionais sem atentar para o fato de que a

²¹ Algumas observações de Wright Mills, que influenciaram as perspectivas teóricas de Azanha, podem ser encontradas no presente relatório nas páginas 8-12.

²² Azanha, J. M. P., *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992, p. 49-53.

realidade se transformara, após a expansão radical das vagas no ensino fundamental. Azanha afirma que é impossível não observar que a expansão de vagas destruiu um antigo padrão escolar, criando condições históricas para uma mudança da escola. Contudo, Saviani realiza a separação entre a expansão de vagas e a análise histórica desta reforma educacional, tratando com indiferença as mudanças que são visíveis a olho nu. Como destacamos em outro ponto deste relatório, Mills nos esclarece que devemos buscar casos comparáveis para examinar se o objeto de estudos está em conformidade com tipos de estruturas ou períodos, históricos, por exemplo, de modo que seja possível obter um alcance adequado do fenômeno investigado. Porém Saviani realiza um procedimento contrário a este descrito por Mills, pois desloca o problema da expansão de vagas tratando-o como uma questão vinculada ao “reflexo da organização social”. Saviani não teria percebido que a expansão de vagas criou condições históricas para uma mudança da escola, além de não atentar-se para o fato de que o próprio aspecto social também se alterou em sua *essência*, o que torna ainda mais abstrato o teor de suas análises.

Numa segunda crítica, Azanha analisa como Saviani se apropria da conhecida ideia hegeliana de que “transformações quantitativas conduzem a transformações qualitativas”, dando azo a um abstracionismo. Azanha nos explica que Saviani tenta esclarecer aspectos relevantes da expansão de vagas, mas torna-se contraditório ao afirmar que “a quantidade altera a qualidade”, ao mesmo tempo em que fala das “frustrações das metas quantitativas”. A partir desta crítica, podemos destacar que Mills já havia chamado a atenção para o fato de como alguns autores utilizam “noções gerais de classificação já existentes” para fundamentar seus argumentos, ressaltando que, em sua maioria, estes autores deixam escapar que tais classificações pretendem ampliar a objetividade, o alcance e as relações entre os termos envolvidos em determinado problema. Assim, Azanha nos mostra como Saviani se apropria equivocadamente da ideia hegeliana e acaba caindo em contradição.

Em sua terceira crítica, Azanha também observa que, ao utilizar o termo “contradição” no processo educativo, Saviani pretendia se referir a “um

antagonismo entre a organização elitista do antigo ensino secundário e a sua expansão às camadas populares”. Para explicar este antagonismo, Saviani pretendeu se apoiar “no princípio dialético da unidade e conflito de opostos”, porém, Azanha observa que o autor não realizou uma análise do real a partir de um princípio, mas “instalou-se nele” em função de seu comprometimento com certa visão teórica da educação. Tal análise seria plausível, afirma Azanha, se Saviani concebesse que, com “a expansão de vagas, introduziu-se uma força ou tendência oposta à organização anterior e, por isso, iniciou-se um movimento desagregador do processo educacional”. Mas não é esta a concepção de Saviani. De acordo com Azanha, Saviani entendeu que “quantidade *versus* qualidade são 'polos contraditórios do processo educativo'”, o que nos levaria à extravagante ideia de que “quantidade e qualidade são o início e o fim do processo educativo ou vice-versa”.

Com esta crítica de Azanha, podemos identificar como a análise de Saviani, mais uma vez, tenta se apropriar de “noções gerais de classificação já existentes”, tal como apontamos acima, além de cometer outro equívoco, como veremos a seguir. Nas considerações de Mills em sua obra *A Imaginação Sociológica*, vimos que ele explicitou a importância da construção de “tipos polares”, de modo que o objeto de estudos se oponha em várias dimensões para ser comparado dentro do fenômeno estudado. Azanha nos mostra como Saviani recorre ao termo “contradição” com a pretensão de se apoiar “no princípio dialético da unidade e conflito de opostos”, mas comete um equívoco ao não realizar nenhuma análise do real a partir deste um princípio, mas apenas instala-se neste princípio. Saviani concebe a relação entre quantidade e qualidade como polos contraditórios do processo educativo, mas Azanha nos esclarece que esta concepção é equivocada. O comprometimento com certa visão teórica da educação impediu que Saviani reconhecesse que a expansão de vagas introduziu uma força, ou tendência, que se opõe à organização educacional anterior. Diante da impossibilidade de tal reconhecimento, Saviani comete o equívoco de tomar qualidade e quantidade como polos opostos do processo educativo, levando suas

análises para direções que o distanciaram de uma compreensão mais adequada do processo educacional em curso.

Em síntese, Azanha afirma que as análises educacionais de Saviani representam um estilo de abstracionismo que se apoia em jargões emprestados da própria teoria da qual se pretende partir, e que, ao invés de estimular o estudo da educação a partir de uma teoria, acaba criando hábitos verbais como contrafação desta própria teoria. A partir destas críticas a Saviani, podemos observar como as análises de Azanha continuam a utilizar a caracterização feita por Wright Mills, quando denuncia estilos de investigação, como o “abstracionismo pedagógico” que, em alguns momentos, se apresenta como jogo verbal vazio, ou o “praticismo educacional” que frequentemente se reduz a um aglomerado de informações, ambos impedindo um dimensionamento mais eficaz da realidade educacional. A partir deste ponto, ressaltamos que o presente trabalho de pesquisa tem apenas o intuito de apontar para as várias possibilidades de estudo das obras de Azanha, uma vez que suas reflexões envolvem uma amplitude de temas que incluem novos autores. Após denunciar o “abstracionismo pedagógico”, Azanha aprofunda o estudo do cotidiano e, estabelecendo-o como questão central, passa a investigar os fatos da vida cotidiana tendo em vista um estudo científico do homem. Na obra *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*, Azanha realiza algumas demarcações conceituais para o tratamento dos problemas presentes no processo de investigação da vida cotidiana, recorrendo aos seguintes autores: Husserl, Weber, Lefebvre, Sartre, Balandier, Lalive d'Épinay, Le Goff, Braudel, Mannheim, Rouanet, Kosik, Godelier, Hanson, Feyerabend, Popper, Marx, Mauss, Lévi-Strauss, Gurvitch, Bataille, Merton, Cazeneuve, Evans-Pritchard, Geertz, entre outros. Nesta obra, Azanha examina o conceito de totalidade para esclarecer o processo de conhecimento da cotidianidade, individual ou social, de modo que tal conceito possibilite uma superação do simples registro empírico e permita uma apreensão científica da realidade, ou seja, pelo estabelecimento da ligação e da continuidade entre os aspectos e os elementos da vida cotidiana sem limitá-los à espontaneidade da observação. Azanha visa a compreensão da trama do mundo

cotidiano por uma operação conceitual, tentando desfazer os embaraços epistemológicos ou metodológicos que interferem no estudo da vida cotidiana.

Em suma, as críticas de Azanha são direcionadas às investigações que não são conduzidas por uma orientação teórica, antes, se apoiam numa metodologia recomendada para aplicar aos fatos um quadro conceitual rígido e classificatório. Azanha identifica, nesse tipo de investigação, algumas impossibilidades lógicas e empíricas presentes nos procedimentos investigativos antecipadamente estabelecidos, os quais impedem a obtenção de um conhecimento objetivo do problema educacional. Além do mais, por não atentarem que a investigação de determinados objetos de estudos exige procedimentos intelectuais alternativos que se distinguem da mera abordagem metodológica. Dentro de tais estilos de investigação, o método científico é concebido como uma prática que goza de total autonomia, contudo, essa concepção dá origem a alguns embaraços que implicam em problemas filosóficos, os quais podem ser elucidados pela explicitação das relações lógicas entre regras e atividades envolvidas na investigação. Essa dificuldade, travestida de total autonomia, também pode ser identificada nas descrições de alguns objetos, sobre os quais, na maioria das vezes, são atribuídas certas propriedades ou qualidades que nem sempre pertencem à natureza essencial dos próprios objetos. Tais descrições operam abstratamente, considerando conceitos e objetos como entidades autônomas desvinculadas da realidade.

Assim, Azanha afirma que nem sempre há epistemologia ou metodologia geral capaz de dizer o que o investigador deve fazer, ressaltando que, seja no mundo conceitual da vida diária ou da prática científica, não estamos alheios ao universo dos conceitos, e mesmo que este universo apresente certas analogias de um ponto de vista lógico, de outra perspectiva, da operativa por exemplo, esses conceitos apresentam diferenças relevantes que precisam ser observadas. Essa questão nos mostra que os termos envolvidos com questões científicas e culturais não possuem uma precisão definitiva capaz de disciplinar a linguagem, tendo em vista que não há códigos e nem obras que possam dizer qual conduta deve ser tomada. Desse modo, a prática científica não se resume na mera aquisição de um

conceito, mas envolve a sensibilidade e a habilidade para discernir a pertinência e as condições sobre as quais o conceito será aplicado. Na continuidade de suas investigações, Azanha nos mostra como essa perspectiva pode ser aplicada às investigações educacionais, amenizando-se, assim, os riscos em torno das confusões entre abstração e realidade.

4. Referências bibliográficas

- Azanha, J. M. P., Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise). São Paulo: EDART, 1974.
- Azanha, J. M. P., Uma Ideia de Pesquisa Educacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

Temas e Autores: Experimentação Educacional (uma contribuição para sua análise)

1. O ESTUDO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO: APARÊNCIA E REALIDADE

1.1 Tema: O conceito de experimentação

1.1.1 Análise de expressões ligadas ao processo educativo: ambiguidade da linguagem educacional

- Azevedo, F. De, A Educação na Encruzilhada, 2a ed., Edições Melhoramentos, São Paulo, 1957, pp. 17, 115 e 117. Inquérito promovido pelo O Estado de São Paulo em 1926, publicado em livro em 1937 sob o título: A Educação Pública em São Paulo.

- Ianni, O. e Cardoso, F. H., “Exigências Educacionais da Industrialização”, in: IANNI, O., Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil, Editora Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1963, pp. 206, 211-212.

1.1.2 Problemas educacionais: a precariedade científica como obstáculo para a racionalidade e a eficácia nos estudos teóricos e práticos em educação

- Mills, C. W., A imaginação Sociológica, 2a ed., Zahar Editores, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, 1969, p. 64.

- Indicação de consulta: Azanha, J. M. P., Brotero, F. B. E Siniscalco, L., “Rendimento na Solução de Problemas Aritméticos na escola Primária”, in: Pesquisa e Planejamento, vol. 4, p. 127-153, São Paulo, junho de 1960.

- Kneller, G. F., La Lógica y el Lenguaje em la Educación, El Ateneo, trad. Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires, 1969, pp. 155 e 165.

- Unamuno, M. de, Amor y Pedagogia, 9a ed., Espassa-Calpe, Madri, 1968, p. 79.

- Caraça, B. de J., Conceitos Fundamentais da Matemática, 4a ed., Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1957. pp. 112.

1.1.3 Discurso pedagógico: os limites entre prescrição e “ensaísmo”

- Mills, C. W., *A imaginação Sociológica*, 2a ed., Zahar Editores, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, 1969, p. 41 e 81.
- Indicação de consulta: Burns, H. W., “The Logic of the Educational Implication”, *Educational Theory*, vol. XII, no 1, 1962. Vide também Scheffler, I. - “Introduction to First Edition”, in: Scheffler, I., *Philosophy and Education*, 2a ed., Allyn and Bacon Inc., Boston, 1970, e na mesma obra: Hirst, P. H., “Philosophy and Educational Theory”.
- Feigl, H., “Principles and Problems of Theory Construction in Psychology”, in: Wayne Dennis et. al., *Current Trends in Psychological Theory*. Pittsburg, University of Pittsburg Press, 1961, apud Kneller, G. F., op. Cit. p. 159.
- Kneller, G. F., *La Lógica y el Lenguaje en la Educación*, El Ateneo, trad. Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires, 1969, p. 158, 159 3 163.
- Suppes, P., “Que é uma Teoria Científica?”, in: *Filosofia da Ciência*, Editora Cutrix, São Paulo, 1967, p. 112.
- Scheffler, I., *El Lenguaje de la Educación*, Cap. 1, El Ateneo, trad. Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires, 1970.
- Peters, R. S., “En que Consiste el Proceso Educational?”, in: Peters, R. S., *El Concepto de la Educación*, Editorial Paidós, trad. Silvia Costa, Buenos Aires. (não cita ano), pp. 13-46.
- Bachelard, G., *La Formation de l'Éspirit Scientifique*, 3a ed., Edições Melhoramentos, São Paulo, 1957, pp. 13-22.
- Bachelard, G., *La Philosophie du Non*, p. 25, Presses Universitaires de France, Paris, 1970.
- Indicação de consulta: Barton JR. G. E., “De Principiis non Disputandum est”, *The School Review*, vol. 72, no 2, 1964.

- Scheffler, I., Philosophy and Education, 2a ed., Allyn and Bacon Inc., Boston, 1970.

2. O PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO CIENTÍFICA

2.1 Tema: O uso do conceito de experimentação no âmbito da metodologia e suas implicações no campo da pesquisa educacional

2.1.1 Modelos experimentais: a questão do controle experimental

- Barr, A. S., Davis, R. A. e Johnson, P. O., Educational Research an Appraisal, J.B. Lippincott, Nova Iorque, 1953, p. 246.

- Pimentel Gomes, F., Curso de Estatística Experimental, Piracicaba, 1966, pp. 61-62.

2.1.2 Procedimentos científicos e experiência pessoal: observação e experimentação nos limites entre o senso comum e o conhecimento científico

- Bernard, C., Introduction a l'Étude de la Médecine Expérimentale, 6a ed., Librairie a Hatier, Paris, 1951, pp. 38-40 e 78.

- Bachelard, G., La Formation de l'Esprit Scientifique, 3a ed., Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1957, pp. 18, 19, 20, 23, e 29.

- Nagel, E., La Estructura de la Ciencia, Paidós, trad. Gregório Klimovsky, Buenos Aires, 1968, pp. 15-26.

- Indicação de consulta: Lalande, A., Las Teorias de la Inducción y de la Experimentación, Editorial Losada S.A., trad. Ferrater Mora, Buenos Aires, 1944, pp. 29-48.

2.1.3 Hipóteses e Teorias: a natureza crítica do processo experimental

- Bachelard, G., La Formation de l'Esprit Scientifique, 3a ed., Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1957, pp. 14 e 44.
- Bernard, C., Introduction a l'Étude de la Médecine Expérimentale, 6a ed., Librairie a Hatier, Paris, 1951, pp. 11, 78 e 101.
- Popper, K. R., El Desarrollo del Conocimiento Científico, Paidós, trad. Néstor Migués, Buenos Aires, 1967, pp. 47, 63, 178 e 258.
- Hempel, C., Filosofia da Ciência Natural, Zahar Editores, trad. Plínio Sussekinda da Rocha, Rio de Janeiro, 1970, p. 24.
- Bachelard, G., O Novo Espírito Científico, Edições Tempo Brasileiro, trad. Juvenal Hahne Jr., Rio de Janeiro, 1968, p. 12.

2.1.4 O papel da experimentação na história do conhecimento científico

- Lalande, A., Las Teorias de la Inducción y de la Experimentación, Editorial Losada S.A., trad. Ferrater Mora, Buenos Aires, 1944, pp. 31 e seguintes, 49-89, 99, 100, 105, 107, 108, 116, 117, 119, 120, 135, 141, 145 e seguintes, 155, 161 e seguintes.
- Farrington, B., A Ciencia Grega, Ibrasa, trad. João Cunha Andrade e Lívio Xavier, São Paulo, 1961, pp. 43-53, 147 e seguintes, 265 e seguintes.
- Mondolfo, R., Figuras e Ideias da Filosofia da Renascença, Editora Mestre Jou, trad. Lycurgo Gomes da Motta, São Paulo, 1967, pp. 107-110, 118, 122-125.
- Rey, A. L., L'Apogée de la Science Technique Grecque, Edition Albin Michel, Paris, 1946, p. 5.
- Bachelard, G., La Formation de l'Esprit Scientifique, 3a ed., Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1957, p. 48, 50, 51 e 59.
- Bernard, C., Introduction a l'Étude de la Médecine Expérimentale, 6a ed., Librairie A.Hatier, Paris, 1951, pp. 80 e 81.

- Carton, R., L'Expérience Physique chez Roger Bacon, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1924, p. 167 e seguintes.
- Popper, K. R., El Desarrollo del Conocimiento Científico, Paidós, trad. Néstor Migués, Buenos Aires, 1967, pp. 62, 196, 216 e 221.

2.1.5 A formulação do problema experimental

- Nédoncelle, M., “Prefácio e Comentários à Obra de Claude Bernard”, in: Bernard, C., Introduction a l'Étude de la Médecine Expérimentale, 6a ed., Librairie A. Hatier, Paris, 1951, p. 24.
- Bernard, C., Introduction a l'Étude de la Médecine Expérimentale, 6a ed., Librairie A.Hatier, Paris, 1951, pp. 24, 51, 52, 54, 61, 83, 92, 98, 100 e 102.

3. EXPERIMENTAÇÃO EDUCACIONAL

3.1 Tema: Categorias de estudos educacionais

3.1.1 Renovação pedagógica: classes e escolas experimentais

- Cunha, N. e Abreu, J., “Classes Secundárias Experimentais- Balanço de uma Experiência”, in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XL, no 91, Rio de Janeiro, julho a setembro de 1963, pp. 90-151, em especial, p. 145.
- Sena, A., Parecer da Diretoria do Ensino Secundário, in: “Classes Experimentais no Ensino Secundário”, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXX, no 72, p. 73-83, Rio de Janeiro, outubro a dezembro de 1958, pp. 73-83.
- Amado, G., Exposição de Motivos ao Ministro da Educação e Cultura, in: “Classes Experimentais no Ensino Secundário”, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXX, no 72, Rio de Janeiro, outubro a dezembro de 1968, pp. 73-83.
- Leite, D. M., Projeto para Organização de Classes Experimentais no Curso Ginásial (mimeografado), 14 páginas.

- Cunha, N., “As Classes Experimentais no Brasil”, in: Pesquisa e Planejamento, vol. 7, São Paulo, junho de 1964, pp. 117-137 e 145.
- Bloch, M. A., *Pedagogie des Classes Nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1953.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. e Shores, J. H., *Fundamentals of Curriculum Development*, ed. Revista, World Book Company, Nova Iorque, 1957, pp. 417-419.
- PLANOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO, (mimeografado), São Paulo, 1968, pp. 9-10, 22, 27, 30-31 e 253.
- Smith, B. O., *Logical Aspect of Educational Measurement*, Columbia University Press, Nova Iorque, 1938, p. 13.
- GRUPO ESCOLAR E GINÁSIO EXPERIMENTAL “DR. EDMUNDO DE CARVALHO”, Relatório de 1970, (mimeografado), São Paulo.
- GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL, I, II e III, Relatórios de 1968 e 1969, (mimeografados), São Paulo.
- Éboli, T., *Uma Experiência Integral de Educação*, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 84 págs., Rio de Janeiro, 1969.
- Éboli, T., *Uma Escola Diferente*, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969, 236 págs.

3.1.2 Os critérios de validação na experimentação educacional

- Bloch, M. A., *Pedagogie des Classes Nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1953, p. 127 e seguintes, 130, 132 e 134.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. e Shores, J. H., *Fundamentals of Curriculum Development*, ed. Revista, World Book Company, Nova Iorque, 1957, pp. 394, 395, 417 e 418.

4. ESCOLAS EXPERIMENTAIS: EXPERIMENTAÇÃO OU PROJETOS DE AÇÃO?

4.1 Tema: A formulação da hipótese em experimentação científica

4.1.1 A disponibilidade de hipóteses na abordagem experimental

- Hempel, C. Filosofia da Ciência Natural, Zahar Editores, trad. Plínio Sussekind Rocha, Rio de Janeiro, 1970, pp. 20, 21, 34, 35, 43 e 44.
- Marshall, T. H., Cidadania, Classe Social e Status, Zahar Editores, trad. Meton Porto Gadelha, Rio de Janeiro, 1967, pp. 27 e 28.
- PLANOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS DOS GINÁSIOS VOCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO, (mimeografado), São Paulo, 423 páginas, em especial, 28-31 e seguintes, 41 e seguintes.
- Reinchenbach, H., Experience and Prediction, The Chicago of University Press, Chicago, 5a impressão, 1957, 410 páginas.
- Teixeira, A., "Prefácio", in: Éboli, T., Uma Escola Diferente, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969, pp. 15, 16 e 18.
- Éboli, T., Uma Experiência de Educação Integral, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 1969, pp. 20, 26-27.
- Bloch, M. A., Pedagogie des Classes Nouvelles, Presses Universitaires de France, Paris, 1953, p. 2.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. e Shores, J. H., Fundamentals of Curriculum Development, World Book Company, ed. Revista, Nova Iorque, 1957, pp. 393 e 417.

4.1.2 Experimentação educacional: hipóteses orientadoras dos propósitos reformistas

- GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL, Relatório de 1967, (mimeografados), em especial, pp. 11-12 e 63.

- GINÁSIO ESTADUAL PLURICURRICULAR EXPERIMENTAL, “I”, Relatório de 1968, (mimeografados), em especial, p. 9, pp. 83 e seguintes.

4.1.3 Linguagem: uso informativo e uso diretivo

- Copi, I., Introducción a la Lógica, Editorial Universitaria de Buenos Aires, trad. Nestor Migués, Buenos Aires, 1962, pp. 34-36.
- Black, M., El Laberinto de La Lenguaje, Monte Avila Editores, trad. Roberto J. Vernengo, Caracas, 1969, pp. 147-182.

4.1.4 A validade científica em experimentação educacional: as relações entre hipóteses e teorias

- Smith, B. O., Stanley, W. O. e Shores, J. H., Fundamentals of Curriculum Development, World Book Company, ed. Revista, Nova Iorque, 1957, p. 389.

4.1.5 Critérios: a questão da demarcação e das formas de conhecimento

- Popper, K. R., La Lógica de la Investigación Científica, Editorial Tecnos S.A., trad. Victor Sanchez de Zavala, Madri, 1967, p. 34.
- Carnap, R., “Formal and Factual Science”, in: Feigl, H. And Brodbeck, M. (ed.), Reading in the Philosophy of Science, Appleton-Century-Crofts, Inc., Nova Iorque, 1953, p. 123-128.
- Mora, J. F., “Verificación”, in: Dicionário de Filosofia, Editorial Sudamericana, tomo II, Buenos Aires, 1971, tomo II, pp. 895-897.
- Kraft, V., El Círculo de Viena, Taurus, trad. Francisco Gracia, Madri, 1966.
- Copi, I., Introducción a la Lógica, Editorial Universitaria de Buenos Aires, trad. Nestor Migués, Buenos Aires, 1962, p. 379.
- Smith, B. O., Stanley, W. O. e Shores, J. H., Fundamentals of Curriculum Development, World Book Company, ed. Revista, Nova Iorque, 1957, p. 417.

5. CONCLUSÃO

5.1 Escassez de estudo sobre experimentação educacional

- Gouveia, A.J., "A Pesquisa Educacional no Brasil", in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 55, no 122, p. 209-41, Rio de Janeiro, abril-junho de 1971, pp. 209-241.

5.2 Bibliografia especializada em pesquisa educacional

- Travers, R. M. W., An Introduction to Educational Research, The Macmillan Company, Nova Iorque, 1958, pp. 336-363.

- Barr, A. S., Davis R.A., e Johnson, P.O., Educational Research and Appraisal, J. B. Lippincott Company, Nova Iorque, 1953, pp. 224-246.

- Review of Education Research, vol. XXX, no 5, p. 405-55, dezembro de 1960; vol. XXXVI, no 5, p. 487-623, dezembro de 1966; vol XXXIX, no 5, p. 553-747, dezembro de 1969; e vol. XL, no 3, p. 325-457, junho de 1970.

- Tatsuoka, M. M., "Experimentals Methods", in: Encyclopedia of Educational Research, Ebel, R.L., Noll, V. H. E Bauer, R. M. (ed.), 4a ed., The MacMillan Company, 1969.

- Thomas, L. G. (ed.), Philosophical Redirection of Educational Research (The Seventy-first Yearbook of the National Society for the Study of Education), The University of Chicago Press, Chicago, 1972.

5.3 Fundamentação científica do planejamento educacional: a questão do valor de ação dos resultados na pesquisa educacional

- Kneller, G. F., La Lógica y el Lenguaje en la Educación, El Ateneo, trad. Marcelo Perez Rivas, Buenos Aires, 1970, p. 158.

- Shulman, L. S., "Reconstruction of Educational Research", in: Review of Educational Research, vol. 40, no 3, junho de 1970, pp. 371-396.

5.4 Investigação científica e investigação educacional: o papel da análise crítica em pesquisa educacional

- Durkheim, E., L'Évolution Pedagogique em France, Presses Universitaires de France, 2a ed., Paris, 1969, p. 180.
- Scheffler, I. (ed.), Philosophy and Education, Allyn and Bacon Inc., 2a and 3a impressão, Boston, 1970, p. 9.
- Rivas, M. P., "Prólogo à edição catelhana", in: Scheffler, I., El Lenguaje de la Educación, El Ateneo, trad. Marcelo Pérez Rivas, Buenos Aires, 1970, p. XV.

5.5 Teoria educacional e as relações entre prescrição, descrição e explicação: impasses na experimentação científica dadas pelo esforço de validação das classes e escolas experimentais

- Kneller, G. F., La Lógica y el Lenguaje en la Educación, El Ateneo, trad. Marcelo Perez Rivas, Buenos Aires, 1970, p. 155.
- O'Connor, D. J., Introducción a la Filosofia de la Educacción, Editorial Paidós, trad. F. Lida Garcia y Margarida Mizraji, Buenos Aires, 1971.
- Komisar, P .B. e McClellan, J.E., "La Lógica de los Lemas", in: Smith, B.O. e Ennis, R.H. (ed.) Lenguaje y Conceptos em la Educación, El Ateneo, trad. Marcelo Perez Rivas, Buenos Aires, 1971.
- Newsome, Jr, G. L., "In what Sense is Theory a Guide to Practice in Education?", in: Educational Theory, vol. XIV, no 1, janeiro de 1964.
- Hardie, C. D., Truth an Fallacy in Educational Theory, Teachers College Press, 3a impressão, Nova Iorque, 1968.
- Scheffler, I. (ed.), Philosophy and Education, Allyn and Bacon Inc., 2a and 3a impressão, Boston, 1970.
- Archambault, R. D., Philosophical Analysis and Education, Routledge and Kegan Paul, 4a impressão, Londres, 1968.

ANEXO 2

Temas e Autores: Uma Ideia de Pesquisa Educacional

1. INTRODUÇÃO

- Ladrière, J., “Métodos Científicos e Problemas Reais”, em Filosofia e Práxis Científica, O. Pegoraro [org.], trad. Maria José J. G. de Almeida, São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1978, p. 169.
- Winch P., A Ideia de uma Ciência Social, trad. Anísio Teixeira e Vera F. de Castro, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970, p. 14.

2. A INVESTIGAÇÃO EM BUSCA DE UMA TECNOLOGIA EDUCACIONAL

2.1 Tema: A questão da qualidade em pesquisa educacional

2.1.1 Exame de enunciados formulados abstratamente em detrimento de situações concretas

- Strawson F., Introducción a una Teoria de la Lógica, trad. V. J. Ammeler, Buenos Aires, Editorial Nova, 1969, p. 5.

2.1.2 O exame da linguagem científica em episódios da história da ciência

- Feyerabend P., Contra o Método, trad. O.S. Da Motta e L. Hegenberz, São Paulo, Livraria Francisco Alves S.A., 1997, caps. II e III, pp. 37-67.
- Eysenck, H., “O pequeno Hans ou o Pequeno Albert?”, em Fato e Ficção na Psicologia, trad. V. Mendonça, São Paulo, Ibrasa, 1968.
- Freud S., “Uma Neurose Demoníaca do Século XVII”, em Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIX da Edição Standard Brasileira, trad. sob direção geral de Jayme Salomão, Rio de Janeiro, Imago, 1969, p. 108.

2.2 Tema: O caráter prático das pesquisas educacionais e as relações entre investigação científica e progresso tecnológico

2.2.1 Análise dos efeitos do “praticismo”: o excesso de preocupações práticas em detrimento da teorização no processo educativo

- Kerlinger F., Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais, trad. Mendes Rotundo, E.P.U.- Edusp, 1980, pp. 317-348.

- Suppes P., “The Place of Theory in Education Research”, em Educational Research, vol. 3, n. 6, jun. 1974, pp. 3-9.

2.3 Tema: As relações entre ciência e tecnologia

2.3.1 A ideia de tecnologia como aplicação da ciência e suas consequências no campo educacional

- Solla Price D. J., “Science and Techonlogy: Distinctions an Interrelationships”, em Sociology of Science, B. Barnes (ed.) Inglaterra, Penguin Books, 1972, pp. 166-180.

2.3.2 O instrumentalismo baconiano: teorias científicas como instrumentos de predição

- Brochard V., Philosophie Ancienne et Philosophie Moderne, Nouvelle édition, Paris, L.P. Vrin, 1966, p. 311.

- Popper K., “Three Views of Human Knowledge”, em Conjectures and Refutations, 5a ed., Londres, RKP, 1974, pp. 97-119.

2.3.3 As influências do pensamento baconiano na renovação científica a partir do século XVII

- Combrie A.C., História de la Ciência, vol. 2, pp. 254, 256 e 261.

- Herschel, A Preliminary Discours on the study of Natural Philosophy, apud: Kockamans J. J., Philosophy of Sciences, p. 46.
- Farrington B., The Philosophy of Francis Bacon, p. 157.
- Rossi P., Il Pensiero de Francis Bacon, Turim, Loescher, 1974.
- Schuhl P .M., Mécanisme et Philosophie, França, PUF, 1947, p. 37.
- Bacon F., Novum Organum, trad. José Aluysio dos Reis Andrade, Abril, 2a ed., 1979.
- _____, Advacement od Learning, trad. M.L. Balsiero, Alianza Editorial, 1988.

2.3.4 Epistemologia e História: falhas nas bases da concepção instrumental de ciência

- Habermas J., La Technique et la Science comme “Ideologie”, trad. J.-R. Ladmiral, Gallimard, 1973, p. 147.
- Toulmin S., L'Explication Scientifique, cap. 2, trad. De J.-J. Lecercle, Paris, Libraire Armand Colin, 1973.
- Darwin C., The Origin of Species, cap. I, Encyclopaedia Britannica Inc., Great Books of Western World, vol. 49, 1952.

2.3.5 A cultura científica na história: transformações do saber teórico-especulativo

- Singler C., apud, Walker C., Modern Technology and Civilization, Estados Unidos, McGraw-Hill Company Inc., 1962, p. 17.
- Farrington B., “La Mano en el Arte de Curar”, em El Cerebro y la Mano em la Antigua Grécia, trad. E.M. Vedia, Buenos Aires, Lautaro, 1949, p. 69.
- Farrington B., The Philosophy of Francis Bacon.
- Mondolfo R., “Tecnica y Ciencia em la Grécia Antigua”, em Momentos del Pensamiento

Grego y Cristiano, Editorial Buenos Aires, 1964, pp. 51 e 63.

- Mondolfo R., “Sugestiones de la Técnica en las Concepciones de los Naturalistas Presocráticos”, em En los Orígenes de la Filosofía de la Cultura, Buenos Aires, Librería Hachette, 2a ed., 1960.

- La Medicina Hipocrática [Coleção de textos com introdução de P. Lain- Entralgo], trad. Do grego de J. Alsina et alii, Clásicos de la Medicina, Madrid, Instituto Arnau de Vilanova, 1976, p. 180.

- B. Farrington, A Ciência Grega, trad. J. Cunha Andrade e L. Teixeira, São Paulo, Ibrasa, 1961, pp. 264-265.

- Schuhl P .M., Mécanisme et Philosophie, França, PUF, 1947, p. 11.

- Needham J., “Ciencia y Sociedad em la Antigua China”, em La Grand Titulación, trad. M. T. de la Torre, Madrid, Alianza Editorial, p.174.

- Arendt H., A Condição Humana, trad. R. Raposo, São Paulo, Forense Universitária/Edusp, 1981, p.95.

- Rossi P., Los Filósofos y las Máquinas, trad. J. M. Garcia de la Mora, Barcelona, Nueva Colección Labor, 1966, p. 68.

- Solla Price, J. D., “Science and Technology: Distinctions and Interrelationships”, em B. Barnes, [ed.] Sociology of Science, Penguin, 1972, pp. 174 e 175.

- Walker C., Modern Technology and Civilization, Estados Unidos, McGraw-Hill Company Inc., 1962, pp. 13-14.

- Habermas J., Towards a Rational Society, trad. Shapiro, Boston , Beacon Press, 1971, p. 104.

- Ben-David J., “Scientific Entrepreneurship and the Utilization of Research” , em B. Barnes, [ed.] Sociology of Science, Penguin, 1972, p. 182.

_____, O Papel do Cientista na Sociedade, trad. Dante M. Leite, São Paulo, Pioneira/Edusp, 1974, p. 244.

2.4 Tema: A concepção de ciência baconiana e suas influências no campo educacional

2.4.1 Critérios extracientíficos da investigação

- Joravsky D., Scientific American, vol. 207, n. 5, nov.-1962, pp. 41-49.
- Rossi P., Los Filósofos y las Máquinas, pp. 81-82.
- Trevor-Roper H.R., “Três Estrangeiros: Os Filósofos da Revolução Puritana”, em Religião, Reforma e Transformação Social, trad. Maria do Carmo Cary, Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, 1981, p. 182.
- Ferreira Gomes J., “Introdução” de Didáctica Magna [Comênio J.A.], trad. J. Ferreira Gomes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1968, p. 33.

2.4.2 Temas metodológicos de pesquisa educacional no Brasil: final do século XIX e decorrer do século XX

- Joly Gouveia A., “A Pesquisa Educacional no Brasil”, em Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 55, n. 22, abr.-jun., Rio de Janeiro, 1971.

3. ABSTRACIONISMO PEDAGÓGICO

3.1 Tema: O abstracionismo como estilo de investigação

3.1.1 Os limites entre discurso abstrato e discurso teórico

- Mills, C. W., A imaginação Sociológica, 2a ed., Zahar Editores, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, 1969.
- Kosik K., Dialética do Concreto, trad. C. Neves e A Toríbio, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2a ed., 1976, p. 49.
- Hegel G. W. F., “Quién Piensa Abstractamente”, em Esencia de la Filosofia y outros Escritos, Seleção e tradução Dalmacio Negro Pavon, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1980.

3.1.2 Aspectos do abstracionismo no estudo da educação brasileira

- Teixeira A., “Valores Proclamados e Valores Reais nas Instituições Escolares Brasileiras”, em Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 37, n. 86, abr.-jun., Rio de Janeiro, 1962, p. 76.
- Azevedo F., A Educação na Encruzilhada, 2a ed., São Paulo, Melhoramentos, p. 115.
- Freitag B., Escola, Estado e Sociedade, São Paulo, Moraes, 4a ed., 1980, p. 58.
- Marx K. e Engels F., A ideologia Alemã I, Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, s.d., pp. 24 e 27.
- Kosick K., Dialética do Concreto, trad. C. Neves e A Toríbio, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2a ed., 1976, p. 17.
- Castoríadis C., L'Institution Imaginaire de la Societé, Paris, Editions du Seil, 1975, p. 30.
- Saviani D., Do Senso Comum à Consciência Filosófica, São Paulo, Cortez, 1980, pp. 127-128.
- Lukács G., Estética I (La Peculiaridad de lo Estético), vol. 1, trad. M. Sacristán, Barcelona, Grijalbo, 1982, p. 21.

3.1.3 Nova realidade educacional: transformação organizacional e qualidade do ensino

- Azanha J.M.P., A Política de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, Secretaria de Educação, 1968.

3.1.4 A noção de contradição: análise dialética e análise lógica

- Schaff A., “Marxist Dialectics and the Principles of Contradiction”, em I. Copi, J.A. Gould, Reading on Logic, Nova Iorque, MacMillan, 1972, pp. 154-161.

- Geymonat L., *Ciencia y Realismo*, trad. J. F. Ivars, Península, 1980, em especial, pp. 61-82.
- Gorender J., Apresentação em K. Marx, *O Capital*, vol. 1, trad. R. Barbosa e F. R. Kothe, São Paulo, Editor Victor Civita, 1983, p. XXVII.
- Saviani D., *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, São Paulo, Cortez, 1980, p. 172.
- Marx K., *Para a Crítica da Economia Política*, trad. Edgard Malagodi e J. Arthur Giannotti, São Paulo, Editor Victor Civita, 1982, p. 6 e 9.

3.1.5 Estudo das práticas escolares: as abstrações no trabalho teórico como obstáculos para as situações concretas no processo educacional

- Stuart Mill J., *On Liberty*, Londres, Oxford University Press, The World's Classics, 1971, p. 130.
- Bourdieu P. e Passeron J. C., *La Réproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 56.
- Mills, C. W., *A imaginação Sociológica*, 2a ed., Zahar Editores, trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro, 1969.

4. A IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO

4.1 Tema: A vida cotidiana das escolas

4.1.1 As tipologias como obstáculos para a apreensão da realidade: outras possibilidades

- Veyne P., *O Inventário das Diferenças*, trad. S. Salztein, São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 12.
- Lovejoy A., *La Gran Cadena del Ser*, trad. A Desmots, Barcelona, Icaria Editorial, 1983, p. 23-24.

4.1.2 O conhecimento histórico da educação e da vida cotidiana escolar

- Febvre L. e Bloch M., *Annales d'histoire économique et sociale*.
- Le Goff J. e Nora P., *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*, 3 vol., trad. Theo Santiago, H. Mesquita e T. Marinho, São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1976.
- Braudel F., *Escritos sobre a História*, trad. J. Guinsburg e T. C. S. da Mota, São Paulo, Perspectiva, 1978.
- Veyne P., *Assim se Escreve a História e Foucault Revoluciona a História*, Alda Baltar e M. A Kneipp, Unb, 1982.
- Burke P., *La Historiografia en Inglaterra desde La Segunda Guerra Mundial [III Conversaciones Internacionales de História]*, Espanha, Universidade de Navarra.
- _____, *Memória- História [Enciclopédia Einaudi]*, vol. 1, trad. Fernando Gil, Porto, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- Le Goff J., *A Nova História*, Lisboa, Edições 70, 1983.

4.1.3 A cotidianidade como marca do social e do histórico

- Lukács G., *Estética I*, trad. M. Sacristán, vol. 1, Barcelona, Grijalbo, 1982, cap. e p. 11.
- Heller A., *O Quotidiano e a História*, trad. N. Coutinho e L. Konder, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972, p. 14 e 18.
- Lefebvre H., *Critique de la Vie Quotidienne*, Paris, L'Arche Editeur, 1968, p. 103 e 109.
- Lobkowitz N., "Reflection", em C.D. Kernig, *Marxism, Communism and Western Society*, Alemanha Federal, Herder e Herder, vol. 1, 1978, pp. 138-143.
- Giddens A., *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, trad. M. do Carmo Cary, Lisboa, Editorial Presença, 2a ed., 1984, p. 43.

- Arendt H., A Condição Humana, trad. Roberto Raposo, Forense/Edusp, 1981, p. 33 e 37.

4.1.4 O conhecimento a partir da cotidianidade: a concretude das situações humanas

- Sartre J. P., Questão de Método [Os Pensadores], trad. Bento Prado Jr., São Paulo, Abril Cultural, 1a ed., 1973, p. 142.

- Marx K. e Engels F., A ideologia Alemã, vol. 1, trad. C. Jardim e E. L. Nogueira, Lisboa, Presença/Martins Fontes, p. 26.

- Lukács G., Estética I, trad. M. Sacristán, vol. 1, Barcelona, Grijalbo, 1982, p. 33.

4.1.5 Objetos e obstáculos de identificação da cotidianidade para o conhecimento do homem

- Lefebvre H., Critique de la Vie Quotidienne, I (Introduction) ,Paris, L'Arche Éditeur , 1945.

_____, Critique de la Vie Quotidienne, II (Fondements d'une Sociologie de la Quotidienneté), Paris, L'Arche Éditeur , 1961.

_____, Critique de la Vie Quotidienne, III (De la Modernité au Modernisme- Pour une Métaphilosophie du Quotidien),Paris, L'Arche Éditeur , 1981.

_____, La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno, trad. Alberto Escudero, Madri, Alianza Editorial, 1972.

- Lukács G., Estética I vol. 1, trad. Manuel Sacristán, Barcelona, Grijalbo, 1982.

- Heller A., O Quotidiano e a História, trad. C. Nelson Coutinho e L. Konder, Paz e Terra, 1972.

_____, Sociologia de la Vida Cotidiana, trad. J. F. Ivars e E. Pérez Nadal, Península, 1977, pp. 110-115.

- K. Kosik, *Dialética do Concreto*, trad. C. Neves e A Toríbio, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1972.
- Arendt H., *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Forense/Edusp, 1981, p. 52.
- Ortega y Gasset J., *La Rebelión de las Masas*, Buenos Aires, Espasa/Calpe Argentina, Undécima edição, 1951, p.43 e 83.
- Maffesoli M., *O Conhecimento do Quotidiano*, trad. J. Laury, Lisboa, Vega, p. 47.
- Schutz A. e Luckmann T., *Las Estructuras del Mundo de la Vida*, trad. N. Míguez, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1977, p. 25.
- Crespi F., “Le Risque du Quotidien”, em *Cahiers Internatioonaux de Sociologie*, vol. LXXIV, jan.-jun., 1983, p. 21 e 41-42.
- Ferrarotti F., *Histoire et Histoires de Vie*, trad. M. Modak, Librairie des Meridiens, Paris, 1983, p. 93.

5. ESTUDO DO COTIDIANO: DIFICULDADES CONCEITUAIS

5.1 Tema: O estudo do cotidiano para a constituição de uma ciência do homem

5.1.1 A possibilidade de um estudo científico da vida cotidiana: observações e hipóteses

- Riley M.W. e Nelson E. E., *A Observação Sociológica*, trad. L.F. Duarte, Rio de Janeiro, Zahar, 1976, pp. 148-160.
- Borges J. L., *O Fazedor*, trad. R. Roque da Silva, São Paulo, Difel, 1984, p. 95.
- Veyne P., “A História Conceitual”, em *História (Novos Problemas)*, trad. Theo Santiago, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1976, p. 70.

5.1.2 O conceito de totalidade

- Nagel E., *La Estructura de la Ciencia*, trad. G. Klimovsk, Buenos Aires, Paidós, 1968, p. 348.

- Husserl, E., “Sobre a teoria de todos e partes”, em Investigações Lógicas.
- Lukács, G., “Rosa Luxemburgo como Marxista”.
- Kosik, K., Dialética do Concreto, trad. C. Neves e A. Toríbio, 2a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- Caraça B. de J., Os Conceitos Fundamentais da Matemática, Lisboa, Gráfica Braz Monteiro, 1975.
- Simon H., As Ciências do Artificial, trad. L. Moniz Pereira, Coimbra, A. Amador Editor, 1981.
- Ashby W. R., Introdução à Cibernética, trad. G. G. de Souza, São Paulo, Perspectiva/Edusp, 1970.
- Koestler A., Jano [Parte I, cap. I], trad. N. Deola e A. Deola, São Paulo Melhoramentos, 1981, pp. 37- 69.
- Hempel C., Aspects of Scientific Explanation, Nova Iorque, The Free Press, 1970. p. 259.

5.1.3 Decisões epistemológicas para o estudo da vida cotidiana

- von Bertalanffy L., Perspectivas en la Teoria General de Sistemas, trad. A. Santisteben, Madri, Alianza Editorial, 2a impressão, 1986, p. 152.

5.1.4 O processo de conhecimento da cotidianidade

- Reichenbach H., Experience and Prediction, 5a impressão, Chicago, The University of Chicago Press, 1957, pp. 11 e 33.

5.2 Tema: A vida cotidiana como totalidade: metodologia de estudo da cotidianidade

5.2.1 Método científico: regras e critérios

- Ryle G., *The Concept of Mind*, Inglaterra, Penguin Books, reimpressão de 1978, pp. 29-30.
- Scheffler I., *A Linguagem da Educação*, trad. Balthazar B. Filho, São Paulo, Edusp/Saraiva, 1974, cap. IV.
- Lukács G., “Que Es el Marxismo Ortodoxo”, em *História y Consciencia de Classe*, trad. M. Sacristán, Barcelona, Grijalbo, 1975, pp. 1-2.
- Lefebvre H., *Critique de la Vie Quotidienne (I- Introduction)*, Paris, L'Arche Éditeur, p. 189 e seguintes.
- Godelier M., “Economia Mercantil, Fetichismo, Magia y Ciencia en el O Capital de Marx”, em *Economia, Fetichismo y Religión en las Sociedades Primitivas*, trad. C. Amoros e I. R. de Solís, Madri, Siglo Veintiuno Editores, p. 300.
- Silva L., “Sobre el Método en Marx”, em *Anti-Manual para Uso de Marxistas, Marxólogos y Marxianos*, Caracas, Monte Avila Editores, 3a ed., 1979, pp. 188-189.

5.2.2 A possibilidade de um estudo científico do homem

- Apostel L., *L'Explication dans les Sciences [Colóquio da Académie Internationale de Philosophie des Sciences e Centre Internationale d'Epistémologie Génétique]*, Paris, Flammarion, 1973.
- Chomsky N., *La Explicación em las Ciencias de la Conducta*, trad. J. D. Quesada, Madri, Alianza Editorial, 1974.
- Gadamer H. G., *Verité et Méthode*, trad. Etienne Sacre, Paris, Éditions du Seuil, 1976.
- Gardiner P., *Teorias da História*, trad. V. Matos e Sá, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 2a ed., 1974.
- Hempel C., *Aspects of Scientific Explanation*, Nova Iorque, The Free Press, 1970.

- Hintikka J., Ensayos sobre Explicación y Comprensión, trad. Luis Vega, Madri, 1980.
- Landsheere G. de, La Investigación Experimental em Educación, Genebra, UNESCO, 1982.
- Outwaite W., Understanding Social Life, Londres, George Allen & Unwin Ltd., 1975, p. 13.
- Taylor C., The Explanation of Behavior, Londres, Routledge Kegan Paul, 4a impressão de 1970.
- von Wright G. H., Explanation an Understanding, Londres, Routledge Kegan Paul, reimpressão de 1975, p. 5.
- Weber M., Economia y Sociedad, 2a ed., trad. J. Medina Echevarría e outros. Edição preparada por J. Winckelmann, México, Fondo de Cultura Económica, 7a impressão (4 ed. Alemã), 1984.
- Hempel C., “The Function of General Laws in History” republicado em Aspects of Scientific Explanation, New York, The Free Press, 1970.
- Winch P., The idea of social science, 11a ed., Routledge & Kegan Paul, 1980.

5.2.3 Ciências nomológicas e ciências idiográficas: descoberta de leis gerais ou regularidades

- Collingwood R. G., An essay on Metaphysics, Oxford, At Clarendon Press, 1969, cap. IV.
- Thurstone, L. L., Multiple Factor Analysis, Chicago, The Chicago University Press, 1947, p. 51.
- Toulmin S., Human Understanding [Vol. 1 General Introduction], Londres, Oxford University Press, 1972, Section B.
- Weber M., “A 'Objetividade' do Conhecimento nas Ciencias Sociais”, Weber: Sociologia, trad. E org. A. Cohn, São Paulo, Ática, 1982, p. 83 e 95.

- Schutz A., “Concept and Theory Formation in the Social Science”, em *Collected Papers I – The Problem of Social Reality*, Holanda, Martius Nijhoff/The Hague, 4a ed., 1973, pp. 59-60.
- Hempel C., “The Function of General Laws in History”, republicado em *Aspects of Scientific Explanation*, Nova Iorque, The Free Press, 1970. p. 233.
- Dilthey W., “A Compreensão dos Outros e das suas Manifestações de Vida”, em P. Gardiner [ed.], *Teorias da História*, trad. Vítor Matos e Sá, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2a ed., 1974, p. 265.

5.2.4 Tipos ideais e conexões de sentido nas perspectivas teóricas

- Weber M., *Economia y Sociedad*, trad. J. Medina Echevarría. Edição preparada por J. Winckelmann, México, Fondo de Cultura Económica, 2a ed. , 7a impressão [4a ed. Alemã], 1984, p. 6-7.
- Weber M., “A 'Objetividade' do Conhecimento nas Ciências Sociais”, *Weber: Sociologia*, trad. e org. A. Cohn, São Paulo, Ática, 1982, p. 108.
- Ladrière J., *A Articulação do Sentido*, trad. S. T. Muchail, São Paulo, E.P.U./Edusp, 1977, p. 40.
- Abel T., “The Operation Called Verstehen”, em H. Feigl, e M. Brodbeck, *Readings in the Philosophy of Science*, Nova Iorque, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1953, pp. 677-687.
- Toulmin S., *Human Understanding [Vol. 1 General Introduction]*, Londres, Oxford University Press, 1972, p. 157.
- von Wright G. H., *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge Kegan Paul, reimpressão de 1975, [cap. 1], p. 173, nota 27.

5.5 Tema: Confusões conceituais em práticas investigatórias da vida cotidiana

5.5.1 Críticas à pesquisa participante

- Evans-Pritchard E.E., *Antropologia Social*, trad. A.M. Bessa, Lisboa, Edições 70, 1985, p.76, 79 e 80.
- Ferraroti F., *Histoire et Histoires de Vie*, trad. M. Modak, Paris, Librairie des Méridiens, 1983, p. 43.
- Landsheere G. de, *Empirical Research in Education*, Genebra, UNESCO, 1982, p. 15.
- Geertz C., *A Interpretação das Culturas*, trad. F. Wrobel, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 30.
- Campos M.M., “Quais as Questões Básicas, Hoje, para um Debate sobre a Pesquisa Participante?”, em *Em Aberto*, Brasília, Ano 3, n. 20, abril 1984, p. 21.
- Brandão C.R., *Pesquisa Participante*, São Paulo, Brasiliense, 5a ed., 1985, e também outra coletânea, do mesmo organizador, *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Corey S. M., *Action Research to Improve School Practices*, Nova Iorque, Columbia University, 1953.
- Budd H., “Partipatory Research , Popular and Power: A Personal Reflection”, em *Convergence*, 14(3): 7-8, 1981, retirado da obra de Landsheere já citada.
- Lefebvre H., *Critique de la Vie Quotidienne*, (I- Introduction), Paris, L'Arche Editeur, 1958, p. 198.
- Demo P., “Elementos Metodológicos da Pesquisa Participante”, em C. R. Brandão, *Repensando a Pesquisa Participante*, São Paulo, Brasiliense, 1984, pp. 104-105.
- André M.E.D.A. de, “O Repensar da Didática a partir do Estudo da Dominação e Resistência no Cotidiano Escolar”, São Paulo, FEUSP, em *Revistada Faculdade de Educação*, vol. 14, n. 1, jan.-jun. 1988, pp. 35-41.

5.5.2 Pesquisa Educacional e Positivismo

- Jorgensen J., The Development of Logical Empiricism [International of Unified Science], vol. 2, n.9 , Chicago, The University of Chicago Press, 2a ed., 1954, p. 6.
- Mach E., Conocimiento y Error, trad. Cortés Pla, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948, pp. 126-128.
- Carnap R., Fundamentación Lógica de La Física, trad. N. Míguez, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1969, pp. 299-301.
- Suppe F., “Introduction”, em The Structure of Scientific Theories, Chicago, University of Illinois Press, 1974, p. 58.
- Weber M., “A 'Objetividade' do Conhecimento nas Ciências Sociais”, em Max Weber: Sociologia, trad. A. Cohn, 2a ed., São Paulo, Ática, 1982, p. 94.
- Biondi H., “A Tentação do Conhecimento Total”, em A Enciclopédia da Ignorância, R. Ducan e M. Weston- Smith [orgs.], trad. C. A. Lambach, Brasília, Unb, 1981, p. 22.

6. ESTUDO DO COTIDIANO: QUESTÕES CENTRAIS

6.1 Tema: Os fatos da vida cotidiana para um estudo científico do homem

6.1.2 Consequências epistemológicas e metodológicas para as práticas educacionais

- Caraça B. J., Os Conceitos Fundamentais da Matemática, Lisboa, Gráfica Braz Monteiro, 1975, p. 111.
- Petitot J., “Local/Global”, Local/Global- Enciclopédia Einaudi, trad. J. Saàágua, vol.4, Porto, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p. 11, 17 e 21.
- Bastin T., “Um Choque de Paradigmas na Física”, em Ducan & Weston Smith [org.], A Enciclopédiada Ignorância, trad. C. A. Lambach, Brasília, Unb, 1981, p. 152.

- Clarke C.J.S., “A Região entre Grande e Pequeno”, A Enciclopédia da Ignorância, Brasília, Unb, 1981, p. 137 e 141.
- Biondi H., “A Tentação do Conhecimento Total”, em A Enciclopédia da Ignorância, R. Ducan e M. Weston- Smith [orgs.], trad. C. A. Lambach, Brasília, Unb, 1981, p. 21.
- Crick F. H., “Biologia do Desenvolvimento” em Enciclopédia da Ignorância, p. 349.
- Heisenberg W., “A relação entre a teoria quântica e outros ramos da ciência natural” em Física e Filosofia, trad. J. L. Ferreira, Brasília, Editora Unb, 1981, pp. 53-63.
- Ashby W. R., Introdução à Cibernética, trad. G. G. de Souza, São Paulo, Perspectiva/Edusp, 1970, p. 6.

6.1.3 Algumas formas de inferência científica: indução, dedução e abdução

- Strawson P. F., Introduction a una teoria de la lógica, trad. J. Ameller V., Buenos Aires, Editorial Nova, 1969, pp. 279-280.
- Hume D., Investigação acerca do Entendimento Humano, trad. A. Aiex, São Paulo, Companhia Editora Nacional/Edusp, 1972, pp. 29-30.
- Swinborne R., [org.] The Justification of induction, Oxford University Press, 1974.
- Kuhn T., A Estrutura das Revoluções Científicas, trad. B. V. Boeira e N. Boeira, São Paulo, Perspectiva, 1975.
- Feyerabend P., Contra o Método, trad. O. S. da Motta e L. Hegenberg, São Paulo, Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1977.
- Feigl H., “De Principiis non Disputandum...?”, em M. Black [org.], Philosophical Analysis (A Collection of Essays), N. J. Prentice-Hall Inc. , 1963, pp. 126-127.
- Carnap R., La Fundamentación Lógica de la Física, trad. N. Migues, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1969, caps. II e III; e também “The Two Concepts of

Probability, H. Feigl e M. Brodbeck, Readings in the Philosophy of Science, Nova York, Appleton-Century-Crofts Inc., 1953.

6.1.4 Demarcações conceituais para o tratamento de problemas no processo de investigação da vida cotidiana

- Husserl, E., Investigações Lógicas, pp. 385-433.
- M. Weber, “A 'Objetividade' do Conhecimento em Ciências Sociais”, op. cit., p. 88.
_____, Economia y Sociedad, trad. J. Medina Echevarría. Edição preparada por J. Winckelmann, México, Fondo de Cultura Económica, 2a ed. , 7a impressão [4a ed. Alemã], 1984, cap. I.
- Lefebvre H., Critique de la vie quotidienne I, Paris, L'Acher Éditeur, 1968, pp. 39-40 e 88.
- Lefebvre H., Critique de la vie quotidienne II, Paris, L'Acher Éditeur, 1961, cap. III e p. 191.
- Sartre J. P., Questão de Método [Os Pensadores], trad. Bento Prado Jr., São Paulo, Abril Cultural, 1a ed., 1973, p. 176.
- Balandier G., “Essai d'Identification du Quotidien”, em Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXXIV, 1983, p. 9.
- Lalive d'Epinay C., “La Vie Quotidienne (Essai de Constrution d'un Concept Sociologique et Anthoropologique)”, em Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. LXXIV, 1983, p.32.
- Le Goff J., “Tempos Breves, Tempos Longos: Perspectivas de Investigação”, em O Maravilhoso e o Quotidiano no Ocidente Medieval, trad. J. A. Pinto Ribeiro, Lisboa, Edições 70, 1985, p. 216.
- Braudel F., Escritos sobre a História, trad. J. Guinsburg e T. C. G. da Mota, São Paulo, Perspectiva, 1978, p. 43.

- Mannheim K., "On the Interpretation of Welanschauung", em Essays of Sociology of Knowledge [do mesmo autor], P. Kecskemety [ed.], Londres, Routledge & Kegan Paul, 1952, p. 34.
- Rouanet S. P., A Razão Cativa, São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 84.
- Kosik K., Dialética do Concreto, trad. C. Neves eA. Toríbio, 2a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 11.
- Lefebvre H., Critique de la vie quotidienne I, Paris, L'Acher Éditeur, 1968, p. 39.
- Godelier M., "Economia Mercantil, Fetichismo, Magia y Ciencia en El Capital de Marx, op. cit., p. 300.
- M. Weber, Economia y Sociedad, trad. J. Medina Echevarría. Edição preparada por J. Winckelmann, México, Fondo de Cultura Económica, 2a ed. , 7a impressão [4a ed. Alemã], 1984, p. 97.
- Hanson N., Observation an Explanation: A Guide to Philosophy of Science.
- Feyerabend P., Contra o Método, trad. O. S. da Mota e L. Hegenberg, São Paulo, Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1977.
- _____, Como ser un Buen Empirista, trad. D. Ribes e M. R. Da madaria [Cuadernos Teorema], Teorema, Espanha, Universidade de Valencia, 1976.
- Popper K., "Tolerancia y Responsabilidad Intelectual", em Sociedad Abierta, Universo Abierto, trad. J. Perona, Madri, Editorial Tecnos, 1984.
- Lefebvre H., La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno, trad. A. Escudero, Madri, Alianza Editorial, 1972, p. 38.
- Marx K., O Capital, vol. 3, tomo 2, trad. R. Barbosa e F. R. Kothe, São Paulo, Abril Cultural, 1983, pp. 45, 70-71 e 271.
- Popper K., Conjectures and Refutations, Londres, Routledge & Kegan Paul, 5a ed., 1974, p. 104.

_____, *The Logic of Scientific Discovery*, trad. J. Freed e L. Freed, Nova York, Basic Books, 1959, cap. II [“On the Problem of a Theory of Scientific Method”], pp. 49-56.

- Mauss M., “Ensaio sobre a Dádiva. Forma e Razão da Troca nas Sociedades Arcaicas”, em *Sociologia e Antropologia*, vol. 2, trad. M. W. B. de Almeida, São Paulo, E.P.U./Edusp, 1974, pp. 41-43, 46, 179, 183.

- Godelier M., “La 'Moneda de Sal' y la Circulacion de Mercancias en los Baruya de Nueva Guinea”, op. cit., pp. 269 e 297-298.

- Lévi-Strauss C., “Introdução: A Obra de Marcel Mauss”, em M. Mauss *Sociologia e Antropologia*, vol. 2, trad. M. W. B. de Almeida, São Paulo, E.P.U./Edusp, 1974, pp. 1-36.

- Gurvitch G., vários artigos em *Traité de Sociologie*; e também em passagens de “Vocation Actuelle de la Sociologie” e “Objet et Méthode de Sociologie”.

- Bataille G., *A Noção de Despesa*, trad. J. Castanõn Guimarães, Imago, 1975.

- Merton R. K., *Teoria y Estructura Sociales*, trad. F. M. Torner, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 114.

- Cazeneuve J., *Sociologia de Marcel Mauss*, trad. J. Bartló, Barcelona, Península, 1970, p. 134.

- Marx K., “Glosas Marginales al 'Tratado de Economia Política' de Adolfo Wagner”, em *El Capital*, Tomo I, trad. W. Roces, Fondo de Cultura Economica, 4a ed., 1966, pp. 63.

- Evans-Pritchard E. E., *Bruxaria, Oráculos e Magia entre Azande* [Edição resumida de E. Gilles], trad. E. B. Viveiros de Castro, São Paulo, Zahar, 1978.

- Geertz G., *A Interpretação das Culturas*, trad. F. Wrobel, São Paulo, Zahar, 1978.

7. UMA DIGRESSÃO QUASE-METODOLÓGICA

7.1 Tema: O significado da expressão “método”: observações orientadoras da discussão

7.1.1 A questão das regras em ciências: método e prática

- Feyerabend P., *Contra o Método*, trad. O. S. da Mota, e L. Hegenberg, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, p. 29.
- Toulmin S., *Human Understanding [Vol. 1 General Introduction]*, Londres, Oxford University Press, 1972, p. 146 ou *L'explication scientifique*, trad. J.-J. Lecercle, Paris, Librairie Armand Colin, 1973, p. 146.
- Laudan L., “Teorias do Método Científico de Platão a Mach”, em *Cadernos de História e Filosofia das Ciências*, Suplemento 1/80, trad. Balthazar Barbosa Filho, Campinas, Unicamp, 1980, p.8.
- Ryle G., *The Concept of Mind*, Londres, Penguin Books, 1978, p. 30.
- Kuhn T., *A Estrutura das Revoluções Científicas*, trad. B. V. Boeira e N. Boeira, São Paulo, Perspectiva, 1975, p. 68.

7.1.2 Tradição científica: permanências e mudanças

- Rudner R. S., *Philosophy of Social Science*, Nova York, Prentice-Hall Inc., 1966, p.8.
- Reichenbach H., *Experience and Prediction*, Chicago, The University of Chicago Press, 5a impressão, 1957, cap. I.
- Polanyi M., “O Desenvolvimento da Ciência na Sociedade”, em *O Homem e a Ciência do Homem*, trad. Vera A. C. Silva, Belo Horizonte, Interlivros, Coulson W. R. e Rogers C. R. [orgs.], trad. Vera A. C. Silva, Belo Horizonte, Interlivros, 1973, pp. 11-27.
- Feyerabend P., *Contra o Método*, trad. O. S. da Mota, e L. Hegenberg, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977, p. 278.

- Fleck L., *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*, trad. A. Gonzáles de Pablo, Madrid, Alianza Editorial, 1986, pp. 150-151.

- Kuhn T., *A Estrutura das Revoluções Científicas*, trad. B. V. Boeira e N. Boeira, São Paulo, Perspectiva, 1975, cap. XIII e pp. 19-20.

_____, “La Tensión Esencial: Tradición e Inovación en la Investigación Científica”, em *La Tensión Esencial*, trad. R. Heller, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

- Toulmin S., *Human Understanding [Vol. 1 General Introduction]*, Londres, Oxford University Press, 1972, p. 160 ou *L'explication scientifique*, trad. J.-J. Lecercle, Paris, Librairie Armand Colin, 1973, p. 160.

7.1.3 Mudanças na imagem de ciência: reorientações epistemológicas e metodológicas a partir de uma perspectiva histórica

- Kuhn T., *A Estrutura das Revoluções Científicas*, trad. B. V. Boeira e N. Boeira, São Paulo, Perspectiva, 1975, pp. 19-20 e 77-78.

- Suppe F., introdução do volume *The Structure of Scientific Theories*, 1969 e *Weltanschauungen Analysis*.

- Koyré A., “Perspectivas da História das Ciências”, em *Estudos de História do Pensamento Científico*, trad. M. Ramalho, Brasília, Forense Universitária/Unb, 1982, p. 376.

- Polanyi M., “O Desenvolvimento da Ciência na Sociedade”, em *O Homem e a Ciência do Homem*, trad. Vera A. C. Silva, Belo Horizonte, Interlivros, 1973, p. 15.

- Fleck L., *La Génesis y el Desarrollo de un Hecho Científico*, trad. A. Gonzáles de Pablo, Madrid, Alianza Editorial, 1986, pp. 131-132 e 139.

- Suppe F. [org.], *The Structure of Scientific Theories*, University of Illinois Press, 1974 p. 218.

- Toulmin S., *Human Understanding*, vol. 1, Clarendon Press, 1972, p. 287.

- Lakatos I. e Musgrave A., *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*, México, Grijalbo, 1975.
- Taton R., *Causalidade e Acidentalidade das Descobertas Científicas*, s/indicação de tradutor, São Paulo, Hemus, s/d.
- Nicolle C., *Biologie de L'Invention*, Alcan, apud: R. Taton, op. cit., pp. 72-73.
- Ginzburg C., “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, em *Mitos, Emblemas, Sinais*, trad. F. Carotti, São Paulo, Companhia das Letras, 1989, pp. 143-179: em especial, 148 e 179.
- Merton R. K., *Teoria y Estructura Sociales*, trad. F. M. Torner, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 114.
- Lain- Entralgo P., *La Medicina Hipocrática*, Madri, *Revista de Occidente*, 1970, p. 412.
- Peirce C. S., “Três Tipos de Raciocínio”, em *Semiótica*, trad. J. Teixeira Coelho Neto, São Paulo, Perspectiva, 1977, pp. 220-221, § 171-172 e p. 229, § 189.

7.1.4 Análise das descrições

- Ryle G., “The Thinking of Thoughts (What Is 'Le Penseur' Doing?)” e “Thinking and Reflecting”, em *Collected Papers*, vol. 2 (*Collected Essays*), Londres, Hutchinson, 1971, p. 480.
- _____, “Technical and Untechnical Concepts”, em *Dilemmas (The Turner Lectures-1953)*, Cambridge, At The University Press, 1969, pp. 85-86 e 90.
- Geertz G., “Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa”, em *A Interpretação das Culturas*, trad. F. Wrobel, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, pp. 278-321, em especial, pp. 283, 287 e 303, 304-308, 310-311, 313-316.
- _____, “Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura”, op. cit., p. 20.

8. APÊNDICE: REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE O MÉTODO EM CIÊNCIA

8.1 Tema: O conceito de método

8.1.1 Racionalidade científica: concepções e metodologias no debate da década de 50

- Feyerabend P., *Against Method*, NLB, 1975, p. 23.
- Suppe F., *The Structure of Scientific Theories*, University of Illinois Press, 1974, p. 52.
- Clarke D. M., *La Filosofia de la Ciencia de Descartes*, trad. Eloy Rada, Alianza Editorial, 1990.
- Rossi P., *Francis Bacon: De la Magia a la Ciencia*, trad. S. Gómez López, Madri, Alianza Editorial, 1990.
- Laudan L., *Teorias do Método Científico de Platão a Mach (Resenha Bibliográfica)*, trad. B. Barbosa Filho, Unicamp, *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Sup. I, 1980.
- Putnam H., *Razón, Verdad y Historia*, trad. J. M. Esteban Cloquell, Madri, Editorial Tecnos, 1988, p. 134 e 196.
- Kuhn T., *A Estrutura das Revoluções Científicas*, trad. B. V. Boeira e N. Boeira, São Paulo, Perspectiva, 1975, p. 68.
- Toulmin S., *Human Understanding*, Claredon Press/Oxford, 1972, pp. 53 e 160.

8.1.2 Elucidação conceitual

- Hempel H., *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, *International Encyclopedia of Unified*, The University of Chicago Press, cap. I, pp. 2-20, 1952.
- Toulmin S., *Human Understanding*, Claredon Press/Oxford, 1972, p. 24.
- Wittgenstein L., *Los Cuadernos Azul y Marrón*, trad. F. Gracia Guillén, Madri, Editorial Tecnos, 1968, p. 27 e 45.

- Barbosa Filho B., “Nota sobre o Conceito de Jogo-de-Linguagem nas 'Investigações Filosóficas' de Wittgenstein”, em Anais do VIII Congresso Interamericano de Filosofia e V da Sociedade Interamericana de Filosofia, vol. 1, IBF, 1974, pp. 334, 335 e 339.
- Strawson P. F., Introducción a una Teoría de la Lógica, trad. J. Ameller V., Buenos Aires, Editorial Nova, 1969, p. 170.
- Wittgenstein L., Philosophical Investigations, trad. G. E. M. Anscombe, 3. ed., New York, MacMillan, s.d., p. 20, 32 e §43. Também, a tradução de José Carlos Bruni, publicada pela Abril, 1975, e a de M. S. Lourenço, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Fann K. F., El Concepto de la Filosofía en Wittgenstein, Los Cuadernos Azul y Marrón, p. 82.
- Baker G., “Following Wittgenstein: Some Signposts for Philosophical Investigations §§143-152”, em S. Holtzman e C. M. Leich [org.], Wittgenstein: to Follow a Rule, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 47.

8.1.3 Os usos da palavra “regra”

- Black M., “Análisis de las Reglas”, em Modelos y Metáforas, trad. V. Sanchez de Zavala, Madri, Editorial Tecnos, 1966, p. 114-115 e 117.
- Baker G., “Following Wittgenstein: Some Signposts for Philosophical Investigations §§ 143-152”, em S. Holtzman e C. M. Leich [org.], Wittgenstein: to Follow a Rule, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 60.

8.1.4 Elucidação do conceito de método na prática científica a partir de um ponto de vista conceitual e social

- Searle J. R., Speech Acts, Cambridge University Press, 1974, p. 33.
- Wittgenstein L., Fichas, trad. Ana Berhan da Costa, Lisboa, Edições 70, 1989, p. 82, §320.

- Rawls J., “Two Concepts of Rule”, em P. Foot [org.], Theories of Ethics, Oxford University Press, 1968, pp. 144-170.
- Toulmin S., Human Understanding, Claredon Press/Oxford, 1972, p. 160.
- Peacocke C., “Rule-Following: The Nature of Wittgenstein's Arguments (Reply)”, em Holtzman e C. M. Leich, op. cit., pp. 72-95.
- Winch P., An Idea of Social Science , Londres, Routledge & Kegan Paul, 11. ed., 1980, caps. I e II.
- Wittgenstein L., Da Certeza, trad. Antonio Fidalgo, Lisboa, Edições 70, 1990, p. 23, § 29. Também ver §§ 28, 45,46, 139, 140, 309 e 319 da mesma obra.

8.1.5 As regras nas práticas científicas e a metáfora do jogo: novas perspectivas para a pesquisa educacional

- Granger G., “Para uma Epistemologia do Trabalho Científico” em J. Hamburger [org.], A Filosofia das Ciências Hoje, trad. A. Moreira, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1988, p. 95.
- Lukasiewicz J., Estudios de Lógica y Filosofía, trad. Alfredo Deaño, Madri, Revista de Occidente, 1975, pp. 35-36.
- Barbosa Filho B., “Nota sobre o Conceito de Jogo-de-Linguagem nas 'Investigações Filosóficas' de Wittgenstein”, em Anais do VIII Congresso Interamericano de Filosofia e V da Sociedade Interamericana de Filosofia, vol. 1, IBF, 1974, p. 334.
- Wittgenstein L., Da Certeza, trad. Antonio Fidalgo, Lisboa, Edições 70, 1990, p. 31, §66 e e p. 85, §287.
- Putnam H., Razón, Verdad y História, trad. J. M. Esteban Cloquell, Madri, Editorial Tecnos, 1988, p. 134.
- Popper K., The Logic of Scientific Discovery, trad. do autor com assistência de J. Freed e L. Freed, Basic Books, 1959, p. 54.