

Paradigmas e Crise de Paradigmas: Elementos Norteadores e Contribuições para a Pesquisa Educacional

André Luís Conceição Alves¹

Resumo

Este estudo objetiva refletir acerca da conceituação de paradigmas, a crise enfrentada pelos paradigmas de pesquisa bem como os paradigmas dominantes no campo da pesquisa educacional buscando assim mostrar a possibilidade de transformação de conhecimento no campo científico. Os elementos históricos buscam elucidar as tendências a partir de abordagens distintas denotando, em um primeiro momento, a predominância das tendências empírico-analíticas e, posteriormente, o surgimento e a consolidação das demais tendências. Neste sentido, os paradigmas são de grande relevância para o alcance de legitimidade uma vez que os mesmos se constituem a partir de constatações, interpretações e análises da realidade. Partindo-se deste pressuposto, há mudança de paradigmas no momento em que as categorias trabalhadas se tornam insatisfatórias para compreender os acontecimentos fazendo eclodir, na atualidade, o conceito de pós-modernidade a fim de demonstrar que a sociedade atual apresenta outras necessidades, entre elas, explicações dos fatos.

Palavras – chave: Pesquisa em Educação – paradigmas educacionais – crise de paradigmas.

Paradigms And Paradigm Crisis: Guiding Elements And Contributions To Educational Research

Abstract

This study aims to reflect on the concept of paradigms, the crisis faced by research paradigms as well as the dominant paradigms in the field of educational research, thus seeking to show the possibility of transformation of knowledge in the scientific field. The historical elements seeking to elucidate the trends from different approaches showing, at first, the predominance of empirical-analytical tendencies, and subsequently the emergence and consolidation of other trends. In this sense, paradigms are highly relevant to the scope of legitimacy because they are formed from the findings, interpretations and analysis of reality. Based on this assumption, there is paradigm shift at the time worked categories become unsatisfactory to understand the events causing the outbreak, at present, the concept of postmodernity in order to demonstrate that modern society has other needs, including , explanations of the facts.

Keywords: Education Research - educational paradigms - paradigms crisis.

¹ Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: História, Ensino, Aprendizagem, liderado pela Professora Doutora Eva Maria Siqueira Alves e pela Professora Doutora Josefa Eliana Souza. Email para contato: andre.alca@hotmail.com.

Introdução

A Educação², compreendida como a ciência ligada ao desenvolvimento do homem, tendo em vista um modelo a ser seguido, ou melhor, um paradigma, fica sem orientação no momento em que este modelo é posto em xeque. Sendo assim, é necessário que tais paradigmas possam estar consolidados a fim de que a pesquisa educacional que objetiva analisar e compreender os fenômenos ligados à Educação, não fracasse visto que a Educação:

[...] tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social concreta. Esta prática deveria buscar a emergência de valores de solidariedade, liberdade e igualdade (GARCIA, 1996, p. 63).

Diante desta situação, os paradigmas são de grande relevância para conferir à pesquisa, neste caso específico, à pesquisa educacional legitimidade científica³. Faz-se necessário esclarecer, portanto, que a tradição epistemológica vivenciou três situações distintas de produção científica. A primeira delas, que privilegiava o objeto, apresentava um modo de pensar metafísico; já a segunda que valorizava o sujeito, apresentava uma visão típica do subjetivismo moderno – tanto da filosofia quanto da própria ciência; a terceira e última, que buscava valorizar não apenas o objeto, mas também o sujeito, pode estar inserida na tradição dialética.

Por tais motivos, é possível ratificar que as tendências epistemológicas de pesquisa podem estar sintetizadas em três grandes tradições: a positivista, a subjetivista e a dialética. Infere-se assim que as ciências humanas estão vinculadas a três grandes tradições:

[...] a positivista, a subjetivista e a dialética. Na primeira, podemos situar as tendências neopositivista, transpositivista e estruturalista; na segunda, podemos situar as tendências fenomenológica, hermenêutica e arqueogenealógica; na terceira, as tendências do perfil dialético. (SEVERINO *et* FAZENDA, 2001. p. 59).

Segundo os estudos acerca dos paradigmas na pesquisa em educação, é possível ratificar que a mesma pode ser realizada a partir de tendências teórico-metodológicas as quais se fundamentam entre o lógico e o histórico. Aquele representa uma identificação dos principais tópicos comuns às pesquisas crítico-dialéticas bem como denota as diferenças existentes entre este tipo de pesquisa e os demais no que concerne aos níveis de articulação lógica e aos pressupostos de cada uma das abordagens metodológicas no intuito de reconstituir as estruturas internas das abordagens encontradas no universo das pesquisas a partir de estudos empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético cujas categorias adotadas possibilitam a elucidação das tendências através de diferentes abordagens – técnico-metodológicas, teóricas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas.

Os elementos históricos, por sua vez, busca elucidar as tendências a partir de abordagens distintas denotando, em um primeiro momento, a predominância das tendências empírico-analíticas e, posteriormente, o surgimento e a consolidação das demais tendências.

Destarte, infere-se que o positivismo, o subjetivismo e a dialética constituem paradigmas de grande relevância no compito da pesquisa educacional. Por conseguinte, cada um deles foi tido como método de pesquisa dominante em períodos diferentes.

O quantitativo-realista, método do Positivismo, predominou na pesquisa educacional até meados da década de sessenta do século XX; já o método qualitativo-idealista surgiu a partir da década de setenta como forma de oposição ao paradigma anterior. No entanto, é a partir da década de oitenta que começaram a surgir buscas por novas alternativas de pesquisa, primordialmente, por aquelas que trabalhavam com a questão da síntese. É nesta última categoria de pesquisa que a dialética materialista, ou materialismo histórico, legitima-se como método de pesquisa.

Essas diferentes correntes têm suas contribuições singulares para a pesquisa educacional uma vez que revelam diferentes possibilidades de leitura em um mesmo objeto de estudo⁴.

O Positivismo, corrente caracterizada pela adoção de experiências possíveis de serem observadas e jamais questionadas, apresenta suas raízes filosóficas ainda na Antiguidade e pode ser compreendida como uma tendência dentro de idealismo filosófico.

Conforme Triviños⁵, é possível destacar a existência de três preocupações principais da corrente positivista: Uma filosofia da história; uma fundamentação e classificação das ciências; e a elaboração de uma disciplina para estudar os fatos sociais, a Sociologia.

Destarte, é possível afirmar que, para os positivistas, tanto os fenômenos da natureza como os da sociedade devem ser regidos por leis invariáveis.

Ainda de acordo com Triviños, é admissível destacar a existência de três momentos relevantes para a evolução do pensamento positivista, denominadas respectivamente de positivismo clássico, empiriocriticismo e neopositivismo. Em cada uma destas fases, o Positivismo apresenta características importantes a serem consideradas.

O primeiro grupo se posicionou no contexto da tradição empirista estabelecida por John Locke e remonta à Galileu, tendo como seus representantes Augusto Comte, Stuart Mill e Émile Durkheim.

De acordo com o positivismo clássico, é presumível depreender que, nas idéias de Comte existem alguns princípios fundamentais do positivismo, cujo emprego se considera como prática comum entre os pesquisadores. Estes princípios são considerados como a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos; por conseguinte, para interligar os fatos, há a necessidade de relacioná-los com a teoria. Caso contrário, não há a possibilidade de perceberem-se os fatos.

Para Comte, a principal contribuição da ciência além de prever os fatos, a ciência deve também atender o interesse da indústria. Para tal, aplica-se a preferência da submissão da imaginação à observação. Entretanto, este fato não deve alterar “a ciência real numa espécie de estéril acumulação de fatos incoerentes”, porque devemos

entender “que o espírito positivo não está menos afastado, no fundo, do empirismo do que do misticismo”⁶.

Para Comte, havia uma necessidade eminente a ser resolvida na sociedade do século XIII francesa: a articulação do Iluminismo ao progresso da ordem. A essa necessidade impunha-se uma outra: desenvolver uma ciência da sociedade, a qual ajudaria a desenvolver um progresso controlado e ordenado. A teoria positivista de Comte defendia que os objetos sociais deveriam ser tratados com os mesmos procedimentos que os objetos físicos das ciências naturais. Além disso, para os positivistas a pesquisa social deveria ser uma atividade neutra sem qualquer julgamento ou juízo de valor por parte do pesquisador.

Os teóricos positivistas que o sucederam, embora mantivessem as suas bases, acrescentaram suas diferentes apropriações. Enquanto Comte defendia que a sociedade era um organismo que possuía suas próprias leis, Mill, por exemplo, entendia ser possível que as leis sociais fossem reduzidas às leis do comportamento. Já Durkheim preocupava-se com a ordem na sociedade e com o primado do social sobre o individual. O fenômeno social para ele tem o mesmo *status* do fenômeno físico porque é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência da observação e dos sentidos.

O segundo grupo tem sua origem na tradição idealista de Immanuel Kant, tradição esta iniciada em Aristóteles e que era representado por Dilthey, Rickert, Max Weber e Edmund Husserl.

Conforme a segunda corrente positivista, ou seja, o empiriocriticismo, considerar a realidade como um aglomerado constituído de partes isoladas, de fatos anatômicos, segundo a expressão de Russel e Wittgenstein, é uma das características que mais têm prejudicado sobre a prática da pesquisa na educação uma vez que a visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à idéia de integridade e de transformação dialética, permitiu aos pesquisadores a realização de estudos acerca de dados objetos os quais estão, conforme a referida tendência, desvinculando a pesquisa de uma dinâmica ampla e submetida a relações simples, sem aprofundamento das causas e desconsiderando a realidade contextual.

Sendo assim, tendo os fatos os quais podiam ser observados como único objeto da ciência, a atitude positivista consistia em descobrir as relações entre os acontecimentos buscando compreender, outrossim, como se estabelecem as relações entre os fatos eliminando-se as possibilidades de colocar a ciência a serviço das necessidades humanas.

Para o empiriocriticismo, o investigador deve apenas exprimir a realidade e não, julgá-la. Conseqüentemente, a idéia de conhecimento científico neutro recebeu grandes críticas dos cientistas sociais.

Em relação à terceira corrente positivista, a neopositivista, também conhecida como empirismo lógico ou positivismo lógico, representa uma das correntes filosóficas e epistemológicas mais influentes.

Segundo esta perspectiva, as investigações não devem se limitar ao campo da teoria científica; devem-se estender aos campos da ética, da filosofia da linguagem e da filosofia da história. A maior preocupação dos defensores desta corrente alude às funções da filosofia a qual deveria funcionar como uma supergramática da ciência.

Salienta-se ainda que as ciências sociais, a psicologia e a educação adotaram, no século XX, o paradigma positivista uma vez que seu método incidia em sintetizar a separação entre sujeito e objeto, a neutralidade da ciência e a busca de regularidades e relações entre os fenômenos sociais.

Por conseguinte, a crítica a essa teoria positivista pelas ciências sociais teve início na segunda metade do século XIX na Alemanha enquanto o pensamento alemão ainda sofria uma considerável influência de Kant. O argumento principal desse grupo de intelectuais estava na idéia de que o positivismo comteano enfatizava demais o aspecto biológico em detrimento da liberdade e da individualidade do sujeito.

Dilthey, um dos primeiros críticos da utilização do positivismo nas ciências sociais, afirmava que o objeto das ciências naturais era essencialmente distinto do objeto das ciências sociais, razão pela qual não seria possível utilizar os mesmos critérios de análise.

Sendo assim, a neutralidade e a imparcialidade embutidas pelo positivismo encontrou uma notória resistência em sua teoria cuja principal crítica fazia alusão ao pensamento de que o objeto das ciências sociais se refere aos produtos da mente humana. A sociedade é, portanto, o resultado da intenção humana consciente e as inter-relações entre objeto e investigador são inseparáveis⁷.

Apesar de discordarem em um ou outro aspecto, Rickert, defendia, sobretudo, a ausência de neutralidade. Para ele, a ênfase das ciências sociais estava nas singularidades do indivíduo em busca de regularidades. A escolha de eventos individuais em detrimento de outros significa que a seleção das pesquisas feitas pelos pesquisadores baseia-se em seus valores.

Já Weber, teve sua importância e originalidade ligado ao fato de ter tentado integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey e, em especial, com a posição de Rickert. Ele apreendeu que era legítimo o uso de mais de uma abordagem na pesquisa social. Assim, o principal interesse da ciência social, segundo Weber seria o indivíduo, o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social, ou seja, um tipo de comportamento que se estabelece, considerando-se o comportamento dos outros indivíduos.

Ressalta-se ainda que a doutrina marxista, criada por Karl Marx, na década de 1840, terá grande representatividade no pensamento filosófico, sobretudo pelas conotações políticas reforçadas posteriormente por Frederich Engels; em seguida, Vladimir Ilich Lênin aliou-se ao pensamento marxista postulando, conseqüentemente, três fases do marxismo, a primeira representada por Marx, a segunda marcada pelo trabalho conjunto de Marx e Engels e a terceira com as contribuições de Lênin.

O Marxismo, compreendido por três aspectos principais – o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política – inclui-se, na Filosofia, como uma tendência do materialismo filosófico o qual apresenta várias vertentes.

Hegel e Marx apresentam uma ligação no que concerne ao pensamento científico. Por esta razão, aquele se apropriou

de muitas idéias deste para o Marxismo, tais como o conceito de alienação e o ponto de vista dialético de compreensão da realidade. Vale ressaltar também que a economia política inglesa, o idealismo clássico alemão e o socialismo utópico francês influenciaram esta corrente filosófica.

É importante salientar que o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e, por esta razão, busca localizar explicações coerentes e lógicas para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Uma das marcas principais do materialismo dialético faz alusão à teoria do conhecimento cuja importância da prática social como critério de verdade é salutar conforme se pode perceber a partir da fala de Triviños⁸ que ratifica “O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade”.

Averigua-se assim que o materialismo histórico representou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais. As bases foram postas primeiramente em “A ideologia alemã” por Marx e Engels apresentando críticas aos hegelianos e Feuerbach que consideravam a história a partir da presença dos heróis; além deste fato, também é possível inferir o esclarecimento de categorias tais como ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas além de outros os quais permitem a compreensão de outros conceitos como, por exemplo, sociedade, estrutura social, organização, política da sociedade, cultura, vida espiritual, concepção de homem e progresso social.

É notório então como algumas características gerais da concepção materialista permeiam o materialismo dialético, todavia este se distingue por princípios mais ligados ao conceito dialético.

A dialética, desde o momento de sua elaboração como método de pesquisa científica, pretendeu aproveitar os elementos das abordagens empíricas e fenomenológicas. Na atualidade, a dialética ainda apresenta esta tendência, mas surge como uma nova opção de pesquisa empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica, “apropriando-se no

nível da nova síntese, de algumas categorias desenvolvidas nessas duas abordagens”. (Gamboa, 2001, p. 94). Por esta razão, pode-se afirmar que a dialética surge como uma tendência alternativa de pesquisa a partir de uma perspectiva materialista histórica no campo da pesquisa educacional.

A dialética materialista histórica pode ser considerada a partir de três diferentes vieses, ou seja, como uma concepção, como um método e como uma práxis.

Ao analisar a dialética através do primeiro viés, nota-se a existência de duas possibilidades de concepção – uma metafísica e outra dialética, materialista. A primeira visa a orientar os métodos investigados de maneira linear, ahistórica, lógica e harmônica. Nesta perspectiva, incluem-se as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas; já a segunda, orienta-se no plano da realidade, no plano histórico, buscando compreender o modo humano de produção social da existência. Como se pode perceber, estas duas concepções representam as formas metodológicas conflitantes e antagônicas para a apreensão do real o que ocasiona questionamentos acerca das diferentes abordagens metodológicas de se desenvolver pesquisa no campo educacional, conforme se pode perceber a partir da reflexão de Gamboa:

Esses questionamentos e a proposta de uma nova abordagem de pesquisa a partir do materialismo histórico surge ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado etc. Essa mudança acontece também vinculada à trajetória de vida de alguns docentes que, vindos de uma tradição fenomenológica e ante as novas problemáticas abordadas, percebem que o materialismo histórico, além de dar subsídios para o estudo do “fenômeno educativo”, como o faz a fenomenologia, permite elucidar suas relações com a sociedade e ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador. (GAMBOA, 2001, p. 111).

A dialética, ao ser considerada materialista e histórica, passa a abranger a totalidade, o específico, o singular e o particular. Tal fato implica afirmar que tais categorias são construídas historicamente. Sendo assim, é possível percebê-la, conforme Frigotto, (2001, p. 73), como “um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Por esta razão, pode-se inferir que o método da pesquisa dialética surge a fim de questionar a visão estática dos demais grupos.

Vista como método de análise, o materialismo histórico pode ser entendido sob a realidade, o mundo e o seu conjunto a fim de possibilitar a compreensão dos fenômenos sociais e, para instaurar o método dialético, é válido compreender que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. (Frigotto, 2001, p. 77). Averigua-se então que muitos pesquisadores apresentam dificuldades em classificar, na prática, seus objetos de estudo pela ausência de compreensão dos métodos aplicados a cada um deles.

Ressalta-se, outrossim, que para uma pesquisa ser classificada sob a categoria do materialismo histórico, é necessário, ao processo de investigação, que as categorias de análise sejam revisitadas e reconstituídas.

À dialética, interessa a transformação da realidade a partir da crítica e do conhecimento crítico não apenas no plano do conhecimento, mas também no plano histórico-social. E tal fato é possível a partir da atuação conjunta entre teoria e ação no intuito de possibilitar uma transformação da realidade. Por esta razão, ratifica-se que:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

Outrossim, as pesquisas dialéticas fundamentam-se na lógica interna de processos e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações a partir de uma razão transformadora, entre homem-natureza, reflexão-ação, teoria-prática. Diante deste fato, pode-se inferir que tais pesquisas objetivam desvendar o conflito de interesses com manifestação de um mérito transformador das situações ou fenômenos estudados.

Segundo a dialética, a finalidade da ciência é mediar o homem e a natureza cujo ser humano deve ser visto como ser social e histórico além de apresentar uma postura ativa e transformadora; já a educação, sob a concepção dialética, deve ser visualizada como uma prática nas formações sociais e resultante das determinações econômicas, sociais e políticas.

Conforme o exposto acerca da abordagem dialética na pesquisa educacional, foi possível perceber que a mesma se legitima no campo científico como uma das alternativas críticas com relação às abordagens empírico-analíticas uma vez que esta apresenta, segundo a concepção dialética, uma visão reducionista de técnicas quantitativas de pesquisa. Para o método de pesquisa adotado sob o viés da dialética, é possível uma síntese progressiva de elementos conflitantes tais como objetividade e subjetividade; quantidade e qualidade; análise e síntese possibilitando uma maior abrangência de objetos de estudo.

Dentro da abordagem do subjetivismo, é possível citar a importância da pesquisa fenomenológico-hermenêutica, a qual apresenta como principal representante Edmund Husserl, surgiu na Alemanha e passou a ter relevância para a pesquisa científica em meados do século XIX, no momento em que o tempo era considerado o fator primordial para a ciência e não mais o real, o objeto.

O método fenomenológico compreendido como “[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo” (Triviños, 2000, p. 43), não só representava uma tendência no idealismo filosófico e, conseqüentemente, ao idealismo subjetivo, como também buscava denotar as estruturas implícitas das ex-

periências humanas a partir de uma análise da consciência e de sua relação com o mundo real introduzindo assim a noção de idéia ou significado como um conceito que possibilitasse distinguir realidades diferentes.

Diante desse fato, a fenomenologia pode ser compreendida como uma tendência filosófica que, para Triviños (2000, p. 48), “[...] entre outros méritos, parece-nos, tem o de haver questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento”. Apresentando críticas a abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas; o grupo fundamentado na perspectiva fenomenológica pretende, entre outros aspectos, conscientizar os indivíduos envolvidos na pesquisa além de manifestar interesse por práticas alternativas e inovadoras.

Para isto, privilegia os estudos teóricos, a análise de documentos, textos e estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico.

De acordo com a fenomenologia, os motivos passam a ser acessíveis apenas através da intervenção da hermenêutica cuja principal tarefa é a de interpretar os fatos, pondo os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental. Para alcançar tal pressuposto, é necessário levar em consideração, evidentemente, a ocorrência de textos e contextos.

É neste sentido que a crítica da fenomenologia ao positivismo se fortalece, ou seja, ao propor abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas e na educação. Tal fato provocou uma ameaça à hegemonia do paradigma positivista devido ao fato dos defensores deste método de pesquisa, defenderem a ciência como finalidade de compreender os fenômenos em suas diversas manifestações para captar o significado dos mesmos, saber ou desvendar os sentidos:

[...] a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das

implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos. (GAMBOA, 2001, p. 100).

Por esta razão, a comunicação é de grande valia para o desenvolvimento da pesquisa. Salienta-se ainda que o grupo de pesquisadores que defendia esta maneira de se desenvolver pesquisa, utilizava-se de uma abordagem metodológica quantitativa-idealista e propunha uma reflexão constante dos processos de pesquisa adotados.

Entretanto, Heidegger acreditava que a pesquisa fenomenológica não advinha de um método de pesquisa e sim, de uma atitude, ou seja, “A atitude fenomenológica para Heidegger é, pois de retomar um caminho que nos conduza a ver nosso existir simplesmente como ele se mostra”. (Luna, 2001, p. 62).

Em contrapartida, vale considerar que a fenomenologia, embora seja considerada método para alguns estudiosos e atitude para outros, cabe ressaltar que, independentemente, da denominação dada, há um consenso alusivo à consideração da fenomenologia como um enfoque constituído a partir das etapas de compreensão e interpretação do fenômeno o qual pode ser retomado e posto em uma nova compreensão.

Considerando-se a reflexão acerca do que é paradigma, depreende-se que tal vocábulo faz alusão a dado modelo que serve como padrão para algo. Restringindo a significação de paradigma para a Pesquisa em Educação, interessa compreendê-lo como método.

Por esta razão, convém compreender o método no campo da pesquisa, os quais devem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade e se referem ao “modo pelo qual o cientista se aproxima, em termos teóricos, do objeto, no sentido preciso de instrumento conceitual do qual se serve para realizar sua atividade científica [...] é a maneira como construímos nosso quadro de pesquisa”. (Demo apud Santos Filho *et* Gamboa, 2002, p. 66).

Sendo assim, infere-se que o conceito mais amplo sobre método no âmbito da pesquisa científica direciona-se a

um processo organizado, lógico e sistemático para a investigação em pesquisa.

É preciso entender o método não como uma norma apriorística ou um procedimento universal, mas como um instrumento de trabalho, um “resultante dialético” do próprio trabalhar. Esta concepção “dialético-objetiva” de método nos permitiria melhor equacionar não só a relação com a teoria, como também o próprio papel da hipótese de trabalho, evitando incorrer no “apriorismo”, um erro freqüente que faz com que se considere, antecipadamente, a hipótese como certa. (MENDONÇA, 1996, p. 71).

O método pode assim ser compreendido a partir de dois significados fundamentais. O primeiro deles o aproxima da doutrina não possibilitando distingui-los; já o segundo, mais restrito, indica um procedimento de investigação mais organizado garantindo a obtenção de resultados válidos.

É esta última a concepção que prevalece na modernidade a qual pode ser caracterizada a partir de “uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento”. (Marcondes, 1996, p. 20).

Por esta razão, é possível inferir que ao considerar o sujeito como objeto de pesquisa, considera-se a realidade de maneira subjetiva.

A realidade empírica é complexa mas objetiva. Não traz nela mesma ambigüidades. O homem individual é subjetivo porque é incapaz de separar o objeto da concepção que faz dele, o que vê do que imagina e, sobretudo, porque incapaz de ler, na observação, o processo que determina o fenômeno particular momentâneo (mesmo porque dificilmente ele se evidenciara nesta situação). (LUNA, 2001, p. 31).

A partir de tal concepção de ser humano como objeto de pesquisa, pode-se ressaltar então a importância de

se considerar o indivíduo como ser pensante em dado momento histórico e social: “[...] o tempo, o sujeito e a história se transformam em fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento”. (Plastino, 1996, p. 33).

Além de compreender a noção de indivíduo como ser capaz de entender os fatos, é necessário também apreender o método como uma técnica particular de pesquisa apesar da distinção existente entre métodos e técnicas conforme se pode perceber a partir da assertiva a seguir que apresenta uma distinção acerca da compreensão de técnicas e métodos, respectivamente: “Os métodos são mais abrangentes que as técnicas. As técnicas têm sentido dentro dos processos de pesquisa e nas abordagens metodológicas. Por sua vez, os métodos não têm sentido, a não ser inseridos dentro de modelos ou paradigmas científicos”. (Santos Filho *et* Gamboa, 2002, p. 66).

De acordo com a reflexão apresentada concernente à distinção entre métodos e técnicas, pode-se perceber que aqueles têm sentido apenas quando inseridos em paradigmas científicos. Por esta razão, é necessário um melhor aprofundamento acerca da concepção de paradigma que apresenta significações diferentes nas acepções clássica – que remete a Platão.

Na visão platônica, um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto. A noção de paradigma deve ser assim entendida como uma das versões da teoria platônica das Formas ou Idéias, e tem, portanto, um sentido ontológico forte, designando aquilo que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Isto dá ao paradigma um caráter normativo que será importante na acepção contemporânea. (MARCONDES, 1996, p. 14).

E contemporânea – que remete a Thomas Kuhn – abrange as funções normativas de paradigma.

Segundo a concepção Kuhniana a evolução das Ciências se caracteriza por uma especialização, pela separação crescente das disciplinas científicas e por uma conduta do científico que o leva a despreocupar-se das questões gerais vinculadas à significação global de suas pesquisas, limitando-se aos problemas específicos de sua disciplina. Esta atitude supõe, também, a autonomia do trabalho científico com relação às questões culturais, econômicas e sociais do contexto no qual esse mesmo trabalho é realizado. (PLASTINO, 1996, p. 31).

O conhecimento da existência da diversidade de paradigmas a serem trabalhados no campo da pesquisa educacional não é de todo pretensioso dado que possibilita ao estudioso trilhar pelos caminhos que melhor lhe convém, ou melhor, que melhor pode ser apropriado como percurso metodológico do objeto de pesquisa desenvolvido pelo pesquisador possibilitando a ele esclarecer e comentar sobre as diferentes opções de pesquisa.

Assim sendo, cabe ao pesquisador conhecer a diversidade de possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa bem como dominar as limitações e implicações que as mesmas apresentarem para que o rigor metodológico possa estar presente em seu objeto de estudo.

Partindo-se desta concepção, cabe ao estudioso não apenas criticar os métodos tradicionais, mas também conhecer as diferentes possibilidades de pesquisa acerca das diferentes propostas de novas alternativas capazes de contribuir para a transformação das mesmas as quais são compreendidas a partir de dois aspectos distintos. O primeiro deles faz alusão ao diálogo dos paradigmas; já o segundo, faz referência à superação dos mesmos e admite a contradição entre os opostos e a passagem de um para o outro.

Conforme se pode perceber, na primeira concepção, o conceito de paradigma se aproxima da concepção de modelo; já na segunda, o conceito de paradigma se aproxima da concepção de evolução das Ciências apresentando uma diversidade de possibilidades, métodos e problemas de investigação a fim de determinar as ques-

tões importantes a dada comunidade científica. Conforme se pode perceber, não há uma harmonia entre os conceitos de paradigma entre os períodos clássico e moderno / contemporâneo. Sendo assim, apreende-se que não apenas os paradigmas encontram-se em crise, mas também a conceituação dos mesmos.

O que enfrentamos é a crise do conceito mesmo de paradigma, na medida em que, não existindo uma realidade dada – entendida como sistema fechado – já não se trata de discutir a maior ou menor pertinência de um modelo (paradigma) que a reflita, mas é preciso criticar a pertinência do próprio conceito de paradigma. (PLASTINO, 1996, p. 45).

Para melhor compreender esta discussão, faz-se necessário ampliar a abordagem acerca do significado de crise. Este vocábulo representa a dificuldade de consenso entre aspectos divergentes provocando assim tensões na tentativa de se chegar a resultados satisfatórios. Inferese, outrossim, que a problemática da crise também está presente no próprio conceito de paradigma devido à ausência de pertinência do referido vocábulo no campo da pesquisa visto que “A crise central que atravessa a crise do paradigma da Ciência moderna é a das relações entre o ser e o advir ou, pode-se dizer, entre a permanência e a mudança”. (Plastino, 1996, p. 32).

Por esta razão, é possível perceber que a crise de paradigmas “[...] intervém quando o conjunto de conceitos e técnicas que o constituem fracassa reiteradamente na solução de questões de seu próprio âmbito de pertinência”. (Plastino, 1996, p. 31). Tal fato dificulta compreender a problemática da crise de paradigmas uma vez que a mesma advém de uma conjuntura não apenas no âmbito social, mas também teórico.

Partindo-se desse pressuposto, pode-se compreender a crise de paradigmas, entendida como uma “[...] mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, conseqüência de uma visão de mundo, conseqüência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (Marcondes, 1996, p. 15) de maneira associada à crise de moder-

nidade. Para tanto, faz-se necessário aprofundar as concepções de modernidade e contemporaneidade presentes no compito da pesquisa científica⁹.

A modernidade faz alusão ao período compreendido entre os séculos XVI e XVIII e apresenta como característica fundamental a tentativa de consolidação da ciência a ser constituída a partir da revolução científica do século XVI. Por esta razão, Bonetti e Scherer afirmam que “O mundo moderno é o mundo do pragmatismo da eficiência instrumental, do sucesso como valor absoluto”. (Bonetti et Scherer, 2002, p.103).

Já a pós-modernidade, ou contemporaneidade, não segue um único modelo para o desenvolvimento da pesquisa, pois visa transformar a ciência em um senso comum emancipatório. Segundo Santos, “A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista”. (Santos, 2002b, p. 49).

De acordo com o exposto, é possível averiguar que unificar a ciência e possibilitar a ela a existência de um método foi uma das grandes problemáticas enfrentadas pelas Ciências Sociais no século XIX. Em contrapartida, este mesmo autor apresenta uma distinção fundamental acerca da significação do senso comum entre as ciências moderna e pós-moderna possibilitando uma compreensão crítica concernente a estas diferentes maneira de procedimento em pesquisa. Segundo ele,

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (SANTOS, 2002b, p. 56).

Percebe-se assim que esta situação pode prejudicar o desenvolvimento da pesquisa uma vez que a ausência de parâmetros, paradigmas a serem seguidos pode impossibilitar o pesquisador a alcançar os objetivos propostos de seu objeto de estudo.

Exatamente na medida em que não mais podemos identificar um paradigma dominante em nosso contexto de pensamento – referência básica para nossos projetos científicos, políticos, éticos, pedagógicos e mesmo estéticos – é que nos caracterizamos como vivendo uma crise de paradigmas, e até mesmo uma crise da própria necessidade e possibilidade de um paradigma hegemônico. (MARCONDES, 1996, p.28).

Uma das grandes problemáticas da pós-modernidade advém da dualidade quantidade e qualidade presentes na pesquisa educacional. Por esta razão, é necessário o pesquisador conhecer as implicações teórico-epistemológicas de seu objeto de estudo.

[...] as opções de pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, ou os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. (SANTOS FILHO et GAMBOA, 2001, p. 08 e 09).

Infere-se assim a importância para o pesquisador em dominar as bases filosóficas da pesquisa desenvolvida por ele. Para isto, é importante ao pesquisador conhecer as bases metodológicas a serem trabalhadas a fim de que possa ter discernimento acerca do seu objeto de estudo. Portanto, faz-se necessário reconhecer que:

[...] a Metodologia não tem status próprio, e precisa ser definida em um contexto teórico-metodológico qualquer. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem-se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. (LUNA, 2001, p. 25).

Por esta razão, é importante compreender as bases metodológicas a serem aplicadas às pesquisas em dado objeto de estudo. Sendo assim, é de grande valia tecer alguns comentários acerca das pesquisas quantitativa e

qualitativa. Aquela se sustenta na filosofia positivista de Auguste Comte que almejava a unidade científica e, para isto, os objetivos deveriam ser tratados como objetos físicos, ou seja, deveriam ser quantificados.

Já o paradigma qualitativo, compreende que é praticamente impossível a existência de imparcialidade na pesquisa social uma vez que o pesquisador é, concomitantemente, sujeito e objeto nas pesquisas de ciências humanas. Por esta razão, deve engajar-se numa compreensão interpretativa deste.

Assim sendo, a pesquisa quantitativa utiliza-se de método dedutivo, que parte da teoria para os dados. Já a qualitativa opta pelo método indutivo, fazendo o percurso contrário, ou seja, parte dos dados para a teoria. É interessante observar que o principal critério de pesquisa em ambos os paradigmas é a fidedignidade, para a pesquisa quantitativa e a validade, para a pesquisa qualitativa. Sendo assim, é por todas estas razões que fica evidente a existência de uma diversidade incomensurável entre esses dois paradigmas de pesquisa.

Considerações Finais

O desenvolvimento da pesquisa no interior do campo científico possibilita o desenvolvimento do conhecimento o qual deve apresentar critérios de legitimidade estabelecidos pelo campo científico.

Neste sentido, os paradigmas são de grande relevância para o alcance de legitimidade uma vez que os mesmos se constituem a partir de constatações, interpretações e análises da realidade. Partindo-se deste pressuposto, há mudança de paradigmas no momento em que as categorias trabalhadas se tornam insatisfatórias para compreender os acontecimentos fazendo eclodir, na atualidade, o conceito de pós-modernidade a fim de demonstrar que a sociedade atual apresenta outras necessidades, entre elas, explicações dos fatos.

Partindo-se deste pressuposto, é possível inferir que os paradigmas estão cumprindo com seus objetivos bem como apresentando mudanças conforme as exigências

da nova conjuntura. Geralmente, a mudanças de um paradigma vem acompanhada de uma nova visão de mundo. O campo educacional também reflete as sucessivas mudanças ocorridas na sociedade.

É possível perceber que, no momento atual, as teorias e os modelos paradigmáticos já não mais respondem significativamente aos anseios, aos acontecimentos e às necessidades sociais. Por esta razão, as diferentes maneiras de se fazer história provocou no campo da historiografia uma aparente crise.

O campo científico e, neste caso específico, o campo educacional, entrou em crise com os modelos consolidados. Outrossim, esta aparente crise pode ser visualizada de maneira positiva ao permitir uma nova vitalidade ao estudo deste campo de pesquisa.

Ressalte-se a importância da existência de diferentes paradigmas para a construção de pesquisas no campo educacional. Sendo assim a aparente crise notória na pós-modernidade pode ser visualizada positivamente quando faz alusão à possibilidade de ter introduzido uma ampliação na pesquisa historiográfica com a aceitação de novas fontes, análises, reflexões e metodologias de pesquisa cuja contribuição para as pesquisas no campo educacional é salutar.

Por conseguinte, a sociedade em que vivemos apresenta uma busca incessante pelo conhecimento e a crise de paradigmas reflete na vida social uma desorientação epistemológica.

É notória a necessidade da existência de cursos de pós-graduações que tenham em vista a produção de conhecimento de maneira sistemática e permanente com um quadro de professores que também o sejam pesquisadores atuantes¹⁰ e que contribuam com a consolidação de uma base forte de pesquisa possibilitando a formação de um pesquisador consciente, crítico e comprometido com os critérios de cientificidade no campo da pesquisa cujo vínculo esteja associado a diferentes paradigmas e, no caso das pesquisas direcionadas à área das ciências humanas, que as mesmas ampliem as possibilidades de reflexão acerca do ser humano, da sociedade e da própria educação.

A pesquisa em Educação apresenta, portanto, o desafio de conhecer e acompanhar as mudanças de paradigmas de uma sociedade ao mesmo tempo em que deve estar atenta também às transformações, aos limites, aos avanços e aos recuos que se instauram na vida cotidiana uma vez que a Educação deve ser compreendida como fenômeno em que é possível transmitir a cultura e os conhecimentos necessários a uma sociedade em dado período sócio-histórico.

Notas

² - A Educação deve ser pensada como forma de interação com o universo de conhecimento. ". Cf.: GARCIA, Pedro Benjamim. "Paradigmas em crise e a educação"; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

³ - É interessante observar que o objetivo primordial da pesquisa educacional visa a analisar e compreender os fenômenos educativos.

⁴ - Paulatinamente aos métodos tradicionais de pesquisa, surgem outras correntes que se legitimam no campo científico trazendo à tona novas abordagens teórico-metodológicas como é o caso, por exemplo, da História Cultural a qual vem trazendo grandes contribuições não apenas na área da História, mas também no campo da Educação.

⁵ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

⁶ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Op. Cit., 2000, p. 35.

⁷ - Cf.: SANTOS Filho, José Camilo et GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade, São Paulo, Cortez, 2002.

⁸ - Cf.: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Op. Cit., 2000, p. 51.

⁹ - As discussões sobre paradigmas na contemporaneidade, ou pós-modernidade, apontam para a ciência moderna como produtora de conhecimento ao passo que a pós-moderna como possibilidade de diálogo entra as formas de conhecimento.

¹⁰ - Cf.: SEVERINO, Antônio Joaquim et FAZENDA, Ivani C. Arantes. "Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais". In: **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001. p. 51 – 65.

Referências

- ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 11 – 24.
- BONETTI, Lindomar et SCHERER, Karine Pagliosa. "A ciência na modernidade para Jürgen Habermas". In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 99 – 110.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. 3 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 15 – 110.
- FILHO, José Camilo dos Santos et GAMBOA, Sílvio Sanches (org). **Pesquisa educacional**: quantidade – qualidade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 – 90.
- GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanches. "A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91 – 115.
- GARCIA, Pedro Benjamim. "Paradigmas em crise e a educação"; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 58 – 74.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- _____. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, Pr: Editora da PUC, 2000. p. 25 – 35.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: DP&A, 1991.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Petrópolis, 1997.
- KOSMINSKY, Ethel. **Pesquisas qualitativas** – a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos sociais em sociologia. 35ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Belém, Pará, em 12 de julho de 1983.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. "Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'". In: **Revista ciência e cultura**. V. 39, nº 3. CERU/ Departamento de Ciências Sociais, USP, março de 1987.
- LUNA, Sérgio V. de. "O falso conflito entre tendências metodológicas". In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23 – 33.

- MARCONDES, Danilo. "A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade". In: BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 14 – 29.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. "A História da Educação face à 'crise dos paradigmas'". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 67 – 74.
- PLASTINO, Carlos Alberto. "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigmas". In: Brandão, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 30 – 47.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **O que é Positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?". In: **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 23 – 37.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002b.
- SANTOS Filho, José Camilo dos et GAMBOA, Silvio Sanches (org). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, Antônio Joaquim et FAZENDA, Ivani C. Arantes. "Consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais". In: **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2001. p. 51 – 65.
- SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- TRIVINOS, Augusto N. S. "Três enfoques na pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo". In: **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. 2000, p. 30 – 75.

Recebido em 01/07/2011

Aprovado em 02/10/2011