

## QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA EDUCACIONAL:

### Dos "vieses" e "ismos" aos paradigmas científicos\*

**Silvio Ancízar Sánchez Gamboa**

Faculdade de Educação (Professor visitante) – PUCAMP  
Doutorando em Filosofia da Educação – UNICAMP

## INTRODUÇÃO

O rápido aumento da produção discente e docente nos cursos de Pós-Graduação, os modismos metodológicos que invadem a prática da pesquisa educacional, o aumento progressivo de "nossa crítica" nas instituições de pesquisa, a maturidade cronológica dos cursos de Pós-Graduação, a necessidade de novas alternativas para o conhecimento da dinâmica e polifacética realidade educativa e o surgimento de novas propostas metodológicas e posturas epistemológicas têm colocado, nos primeiros planos da literatura especializada em educação, a discussão sobre os métodos na pesquisa educacional.

A necessidade desta discussão sobre os métodos já foi sugerida por Gouveia em 1974 quando escreve sobre a urgência de "assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada – a pesquisa educacional no Brasil, bem como indicar marcos teóricos que explícita ou implicitamente as inspiram" (p.499). Posteriormente, Gatti (1983) atualizando a discussão sobre os destinos e desatinos da Pós-Graduação detecta que "É atual e amplo o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções paradigmáticas, temáticas e metodológicas da pesquisa educacional" (P. 5). Feldens (1983) também levanta a discussão sobre os métodos, no sentido de alertar sobre a redução a simples extremismos, como pesquisa quantitativa -Vs- pesquisa qualitativa ou pesquisa positivista -Vs- pesquisa crítica, as complexidades e nuances das metodologias da pesquisa, e reconhece na pesquisa educacional o caráter multiparadigmático que a especifica e que tem gerado ultimamente, encontros, painéis, seminários, etc, para "analisar as orientações convergentes e divergentes inerentes nas variações das abordagens metodológicas" (p. 1521).

(\*) Comunicação apresentada inicialmente no IV Seminário Interno de Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, maio, 22/85 e redigida para o 3º Seminário regional de Pesquisa em Educação – Região Sudeste, Campinas, Novembro/85.

Mello, também em 1983, denuncia a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica que mediatizam o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam os temas e os enfoques de nossa pesquisa educacional. Com relação à inconseqüência metodológica, que diz respeito a “pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais ‘às vezes’ nem mesmo o pesquisador tem consciência (P. 69), Mello, propõe para superá-la um questionamento sério a respeito de quais concepções de educação inspiram nossa prática de pesquisa, o que implica entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas.

Outra referência à importância da discussão sobre os métodos na pesquisa educacional a tomamos do 1º Simpósio sobre Mestrado em Educação realizado na UNICAMP em outubro de 1984 com participação das Universidades PUC de São Paulo, UNIMEP, UF de Minas Gerais, UF de São Carlos e UNICAMP. Neste simpósio chegou-se à conclusão que para entender a composição dos cursos de pós-graduação e o tipo de pesquisa neles desenvolvida era importante analisar as diversas orientações teóricas e tendências metodológicas existentes nestes cursos. Estas orientações e tendências chegam a ser, algumas vezes, tanto ou mais importantes para a compreensão da estrutura dos cursos e da pesquisa neles produzida, quanto as áreas de concentração, a organização dos departamentos, as linhas de pesquisa e os núcleos temáticos.

Na passada VIII Reunião Anual da ANPED (realizada na PUC de São Paulo no mês de maio de 1985 e cuja temática central foi “A Pesquisa nos Mestrados e Doutorados em Educação”) constatou-se a falta de uma análise aprofundada dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, explicitou-se o confronto entre os “métodos tradicionais” e as posturas novas como a pesquisa participante, alertou-se contra o perigo dos modismos e convidou-se a retomar a discussão sobre a pluralidade dos paradigmas da pesquisa educacional o que, em um primeiro momento, Cunha (1979) os relacionou com as orientações viesadas que prevalecem nos Cursos de Pós-Graduação. Naquele momento considerou-se dez parâmetros viesados ou (des) caminhos: o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo. A denúncia destes e outros vieses, a proposta de mudança nas tendências e a procura de novas alternativas em termos metodológicos e temáticos exigem análises mais aprofundadas e discussões, internas ao meio acadêmico, sobre a produção científica.

Se em 1978 se denunciavam “vieses” e “ismos” hoje seria perigoso propor um padrão ou paradigma único, chama-se este, positivismo, fenomenalismo, estruturalismo ou dialética e que consideraria as demais alternativas como “vieses” ou “ismos”; seria também perigoso

reduzir a discussão ao conflito de duas tendências extremas como parecem ser no momento atual a pesquisa participante e a pesquisa positivista, ou procurar uma conciliação eclética entre tendências conflitantes tomando o que tem de bom em cada uma. Parece que o mais apropriado no momento atual é mesmo, a discussão sobre os métodos. Essa discussão implica identificar, decifrar e compreender os diversos paradigmas científicos implícitos nas práticas concretas da pesquisa educacional.

As anteriores referências que sublinham a importância atual da discussão sobre os métodos na pesquisa educacional, sugerem a necessidade de abordar as tendências e opções metodológicas a partir da análise dos paradigmas epistemológicos além da análise a partir dos “vieses” e “ismos”. A análise dos paradigmas exige, a sua vez, uma abordagem a partir mais da epistemologia do que das tendências ideológicas ou posições viesadas como foi proposto inicialmente. Acredito que, embora a questão ideológica seja também importante, uma abordagem paradigmática permite analisar outro tipo de relações no contexto dos diversos pressupostos implícitos na produção concreta da pesquisa. Este tipo de abordagem permite analisar além dos pressupostos teóricos, gnoseológicos e epistemológicos, também os pressupostos ontológicos que tem a ver com a visão de realidade implícitas nas opções paradigmáticas consciente ou inconscientemente escolhidas pelos pesquisadores. Estes pressupostos nos esclarecem melhor os pressupostos ideológicos fundados nos diversos interesses que comandam os diversos tipos de conhecimento. Alguns elementos que permitem a abordagem das tendências metodológicas a partir dos paradigmas epistemológicos vou apresentar nesta comunicação, mas antes disso e de definir esses paradigmas coloquemos esta proposta no contexto da discussão geral sobre os métodos.

## 2 – A DISCUSSÃO SOBRE OS MÉTODOS

O problema do método é uma questão que tradicionalmente tem sido abordada pela filosofia como um capítulo da lógica chamado metodologia; nesta tradição, a lógica tem tratado das formas gerais das regras do pensamento e a metodologia das formas particulares. O método seria definido como “um caminho em direção ao conhecimento” ou como “uma forma de procedimento segundo a qual realizam-se processos de pensamento e de ação” (Ferrater, 1975, P. 905). “A pesquisa sobre o método – continua Ferrater – leva implícitas indicações de caráter gnoseológico, metafísico e ainda de concepção do mundo. Se o método é mesmo um modo de se aproximar à realidade, um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método”. Diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos; é por isso que uma discussão

sobre os métodos ou sobre as abordagens metodológicas exige um estudo sobre suas implicações e pressupostos. A filosofia em suas diferentes etapas históricas tem pretendido “tomar consciência do método”; por exemplo no “Organon” de Aristóteles, na lógica medieval e de forma mais explícita em Descartes que foi quem colocou em primeiro plano a reflexão sobre o método. Hoje, a filosofia, e no caso específico dos métodos da pesquisa educacional, também teria sua contribuição a dar.

A literatura especializada coloca como um dos problemas da pesquisa nas ciências humanas e sociais os conflitos entre método e teoria, entre método e objeto, entre sujeito, método e objeto, etc, e nos alerta sobre a ameaça da mistificação de certos métodos, devido a seu sucesso nas ciências físicas e biológicas. Estes ao ser deslocados de seus contextos teóricos e ao ser transladados para tratar de objetos da área das ciências humanas, geram uma série de conflitos que hoje são amplamente discutidos. Estes e outros problemas exigem uma contínua reflexão sobre os métodos, seus fundamentos, sua importância, suas limitações, sobre suas implicações e contradições inerentes e sobre suas tendências e perspectivas.

No estudo sobre os métodos na pesquisa educacional é importante anotar que freqüentemente têm sido confundidos com as técnicas de pesquisa. Estas técnicas de forma geral são classificadas em históricas, descritivas, experimentais, de correlação, etc, e são amplamente difundidas nos manuais de pesquisa (Best. J; Goode W; Kerlinger F; Travers R; Van Dalen; Vera A; etc.) Mas, desde o ponto de vista epistemológico, os métodos podem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade e referem-se ao “modo pelo qual o cientista se aproxima em termos teóricos do objeto, no sentido preciso de instrumental conceitual do qual se serve para realizar sua atividade científica... é a maneira como construímos nosso quadro de referência na pesquisa” (Demo, 1981, P. 56)

A existência de diversas e divergentes abordagens metodológicas levou aos autores especializados a tentar diversas classificações: Torres C. (**A práxis pedagógica de Paulo Freire**, São Paulo, Loyola, 1979) constata quatro paradigmas ou lógicas do saber: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva. Burns R. (Educación para el desarrollo y educación para la paz, in **Perspectivas**, UNESCO, Paris, 1981, (2), 138-180) distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico. Goergen P. (Pesquisa em educação, sua função crítica, in **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1981, (9), 65-96) indica três tipos de métodos na pesquisa educativa: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico. Demo P. (**Metodologia científica em ciências sociais**, São Paulo: Atlas, 1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemismo, estruturalismo e dialética. Nos

estudos que realizei sobre a produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação nas universidades de Brasília e Estadual de Campinas, utilizei esta última tipificação com as especificações e limitações expostas mais adiante.<sup>1</sup>

### 3 – A ANÁLISE PARADIGMÁTICA:

#### Uma proposta, algumas experiências

Com a pretensão de fazer uma análise mais epistemológica que ideológica, de abordar mais os paradigmas científicos que os “ismos” ou “vieses”, procuraremos tomar alguns elementos da epistemologia para tal análise.

A epistemologia como estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), seu valor e seu alcance (Lalande, 1967, p. 298) tem elementos que aplicados à pesquisa científica permite questionamentos constantes desta atividade fundamental para o desenvolvimento das ciências, e dá subsídios para a pesquisa básica que além de desenvolver a crítica como atividade científica fundamental, conduzirá a “novas conceptualizações teóricas, a revisões epistemológicas à destruição de mitos e supostos e à elaboração de novas metodologias”. (Lapati, 1981, P. 336)

Uma análise epistemológica situa-se como análise de segunda ordem ou conceitual que desenvolve questões sobre as ciências, os processos de produção do conhecimento e a pesquisa científica. (As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica). A tarefa de segunda ordem procura revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na investigação fatural ou de primeira ordem. (Ryan, 1977)

Os estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também serve como ponto de encontro entre estas. Este encontro só é possível em uma prática concreta. Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional fazêmo-lo a partir de práticas concretas de investigação na área da educação procurando instrumentos analíticos na filosofia. Esses instrumentos analíticos não existem formalizados; está aí nossa maior dificuldade e também nosso risco ao lançar mão de um esquema conceitual que aqui denominamos “Esquema Paradigmático” e que apresento como uma proposta instrumental para a análise dos paradigmas e tendências metodológicas na pesquisa educacional.

Este esquema supõe a concepção de "paradigma" como uma lógica reconstituída ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. A unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos o qual se daria em todo processo de pesquisa científica. "Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o nível de estruturação ou coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre maneiras de agir e omitir" (Bengorches e Outras, 1978, P. 76)

Estas noções de estruturação e de lógica reconstituída supõem basicamente a noção de totalidade concreta, entendida como quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. Totalidade que segundo Kosik já está implícita na mesma noção de realidade, e o conhecimento dessa realidade consiste em "um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade" (1976. P. 41). Neste processo, em que todos os fatos e os conceitos entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente e a totalidade atinge sua concreticidade, encontram-se implícitos uma diversidade de elementos articulados que através do "esquema paradigmático" podem-se explicitar.

Estes elementos podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos.<sup>2</sup> Estes pressupostos são:

a) **Teóricos** como fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores e clássicos cultivados, etc.

b) **Gnoseológicos**, os que se referem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da investigação científica; o qual implica diversas maneiras de abstrair, conceitualizar, classificar e formalizar; isto é, diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa, o que tem a ver também com os critérios sobre a "construção do objeto" no processo do conhecimento.

c) **Epistemológicos** como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, etc, e que se referem aos critérios de cientificidade.

d) **Ontológicos** como concepção de homem, de história, de educação e de realidade e que tem a ver com a visão de mundo implícita em toda produção científica. Esta visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma.

O "esquema paradigmático" a modo de uma "matriz disciplinar", nos ajuda explicitar ou desvendar essas implicações ou

pressupostos da prática de investigação, contudo, seu uso pressupõe uma prévia tipificação das diversas abordagens metodológicas ou opções paradigmáticas, assim outras categorias que serão utilizadas como um primeiro nível de abstração no processo da construção da totalidade ou da concretização segundo o proposto por Kosisk. Esse processo tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Partimos da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (Teses, dissertações, relatórios de pesquisa, etc.) ou da realidade que “é” cada um dos textos e, através da mediação de categorias abstratas e das determinações e interrelações sociais e históricas da produção da pesquisa, vamos construindo essa totalidade que é o concreto. Isto é, partimos do real, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. O concreto seria essa totalidade articulada construída e em construção que não é mais que a “síntese de múltiplas determinações mais simples”.

Neste processo de concretização teriam importância o esquema paradigmático e as tipificações prévias utilizadas nesta proposta como elementos abstratos em função metodológica da construção do concreto. É por isso que sua função não consiste em servir de esquema para encaixar a realidade em categorias pré-fixadas, mas de passagem essencial no processo do conhecimento, pois sabemos que pela dinâmica mesma do processo de concretização, essas categorias abstratas serão “superadas” em prol da totalidade dinâmica que se constrói e que seria o ponto de chegada de “um processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento de mútua penetração e elucidação” (Kosik, 1976, P. 41)

Quando afirmamos que a função do esquema paradigmático e das tipificações prévias não consiste em enquadrar a realidade no interior de categorias abstratas e quase sempre rígidas, estamos pensando “no uso de categorias teóricas em função metodológica, isto é, não como afirmações fechadas sobre a realidade, mas como elementos construtores da teoria. O conteúdo essencial do anterior, é privilegiar no estudo dos fenômenos o aspecto processo. De fato, a apropriação cognitiva do real deve ser o suficientemente aberta para cumprir uma função crítica com relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência” (Bengoechea, Op. Cit. P. 84)

Levando em conta as anteriores explicitações não duvidamos da importância e das limitações do esquema paradigmático, entendido como um instrumento que permite articular os diversos elementos implícitos nos textos das pesquisas, mas que só nos dá um determinado nível de abstração embora fundamental para o processo de construção do concreto.

A concreticidade vai-se formando a um nível mais complexo quando levamos em conta necessariamente elementos históricos que determinam a produção científica. Esses elementos são, entre outros, as

condições econômica-políticas da produção da pesquisa, a formação técnica e o compromisso político do pesquisador, determinantes decorrentes das opções administrativas e políticas de cada centro de pesquisa ou curso de Pós-Graduação, elementos históricos relativos às políticas educacionais e de pesquisa e, em forma mais ampla e complexa, determinantes históricos da sociedade como um todo na qual se situa a pesquisa e na qual tem seu sentido e validade.

O concreto é inseparável da própria história do homem e da sua produção material. O concreto na investigação científica está permeado pelas condições históricas de sua produção com suas interrelações materiais, científico-culturais, sociais e políticas. É concreto precisamente por ser um processo situado, datado e dirigido.

O conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um "concreto do pensamento" é o resultado de partir da produção real concreta das pesquisas, caminhar pela análise com elementos teórico-abstratos e voltar ao concreto-histórico elucidado e integrado em uma totalidade-síntese, "Síntese de múltiplas determinações mais simples". Esse conhecimento ou concreto do pensamento será válido parcialmente e a determinado nível de complexidade, pois novas formas de produção, novas condições, novos elementos que historicamente estão se dando, exigem novas pesquisas e construções mais complexas. É por isso que a produção científica como conhecimento fundamental para a transformação do real é também histórica, contínua e exigente; não pode parar. É também por isso que a pesquisa educacional e a pesquisa sobre essa pesquisa deve ser uma atividade constante e cada dia mais exigente pelos níveis de complexidade que historicamente vai adquirindo.

Depois de apresentar em forma sucinta a proposta de um estudo dos paradigmas epistemológicos da pesquisa educacional e colocado alguns de seus elementos fundamentais, vejamos algumas experiências nas quais se levou em conta esta proposta. A primeira realizou-se com as dissertações do Mestrado em Educação da UnB, em 1982 (um resumo foi publicado na Revista Educação e Sociedade Nº 19 com o título "Alternativas Metodológicas no exercício da Pesquisa Educacional: Uma Análise Epistemológica), outra experiência está sendo realizada com as dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, cuja parte correspondente à UNICAMP foi apresentada em forma parcial na II CBE em Niterói no painel "A pesquisa educacional na P-G. em educação da UNICAMP" e reapresentada com dados atualizados em um seminário interno da Faculdade de Educação da UNICAMP, neste ano (setembro 16 - 18 de 1985)

As 75 dissertações da UnB foram tipificadas inicialmente segundo as abordagens metodológicas, como funcionalistas (32%), positivistas (18.7%), sistêmicas (18.7%), empiristas (12%), estruturalistas

(12%) e dialéticas (6.7%). Essas abordagens foram analisadas através do esquema paradigmático e constatou-se que no concreto não existem abordagens totalmente puras mas misturadas de diversas maneiras obedecendo, no uso de autores, teorias, tipo de crítica pretendida, etc, a certos modismos predominantes em determinadas etapas da produção dos seis anos analisados. As tendências metodológicas variam no percurso desse período de tempo, o mesmo acontece com os tipos de mudança propostos. As abordagens consideradas como empiristas, positivistas, funcionalistas e sistêmicas tendem a diminuir, enquanto as estruturalistas e dialéticas tendem a aumentar; as propostas de mudança tipo homeostase e incrementalismo (restauração do equilíbrio ou melhoramento do sistema estudado), inicialmente numerosas (76%), nos últimos anos tendem fortemente a diminuir e as propostas tipo inovação e transformação substancial dos sistemas estudados (neomovilismo e metamorfose), tendem a aumentar.

O esquema paradigmático nos levou a constatar e interpretar os principais pressupostos gnoseológicos, epistemológicos, e ontológicos de cada uma das abordagens encontradas; como cada uma delas tem explícita ou implicitamente uma maneira de relacionar o sujeito e o objeto no processo do conhecimento, tem uma concepção de ciência, de causalidade, dos requisitos da prova científica, de história, de homem e uma visão de realidade, também com ajuda do esquema paradigmático pudemos constatar, que na prática concreta, os métodos, embora estes apresentem variações, nuances e matizes específicos, um grupo deles (empiristas, positivistas, funcionalistas e sistêmicos) tem pressupostos epistemológicos e ontológicos semelhantes; de igual forma constatamos, que a partir dos pressupostos se diferenciam substancialmente os paradigmas positivistas (em geral), estruturalistas e dialéticos; todos eles, utilizando os mesmos elementos paradigmáticos, têm uma diferente forma de organizar e conceber esses elementos dentro de uma determinada visão de totalidade.

A utilização metodológica do esquema paradigmático e de algumas tipificações prévias como elementos teórico-abstratos nos levou além da simples constatação de algumas especificações e da interpretação de alguns pressupostos da realidade estudada. Na procura da construção do concreto-histórico, foi possível identificar as tendências das pesquisa em um certo período de tempo, descobrir seus principais conflitos e paradoxos<sup>3</sup>, afirmar a necessidade de uma postura crítica ante os processos utilizados na pesquisa educacional, suas implicações e seus pressupostos; e foi possível, também, sublinhar a importância da vigilância epistemológica<sup>4</sup> diante das maneiras como investigamos a realidade educacional.

As 90 dissertações e 3 teses defendidas no Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP entre 1977 e 1984 foram

inicialmente estudadas com o objetivo de conhecer: a) os principais elementos críticos com relação a temas, teorias e abordagens metodológicas e b) as principais propostas da ação contidas nestas pesquisas. Estes dois elementos foram considerados, a nível de pressupostos teóricos, no esquema paradigmático utilizado para a análise. Este instrumento permitiu analisar, tanto as críticas como as propostas de ação, em forma integrada com outras determinações que em um movimento de mútua compenetração e elucidação formam um todo paradigmático. Com esta visão contextualizada dos elementos em questão, foi possível relacioná-los e compreendê-los dentro do processo e "destino histórico" das tendências metodológicas predominantes neste curso de Pós-Graduação.

As tendências metodológicas são fundamentais na composição da Faculdade da UNICAMP que tem sido motivo de vários estudos pela conhecida "pluralidade de linhas ideológicas" e pelo potencial de "massa crítica" que nela se encontram. É por isso que não poderíamos estudar dois tópicos isolados sem levar em conta os paradigmas epistemológicos que norteiam as dissertações e teses produzidas nesta faculdade.

Cada uma das abordagens encontradas neste estudo, tem determinado interesse crítico; foi possível encontrar, por exemplo, desde a total falta de elementos críticos ou a crítica à falta de verbas para ampliar o atual sistema educativo, nas dissertações consideradas empiristas, passando pela crítica a defasagem entre meios e fins encontradas nas abordagens funcionalistas; e passando, também, pela crítica à transmissão de sentidos já acabados ou unívocos nos textos didáticos, sem dar espaço para a polissemia, encontrada nas abordagens consideradas estruturalistas hermenêuticas; até as críticas à escola capitalista e à neutralidade dos métodos, encontradas nas teses consideradas dialéticas.

Relacionando as abordagens com o tipo de atividades e de mudança propostas encontramos um alto índice de correlação entre abordagens empiristas-positivistas e propostas de mudança tipo técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema ou fenômeno estudado (Homeostase); entre abordagens funcionalistas e propostas de atividades a procura de um novo equilíbrio ou o melhoramento do sistema estudado (incrementalismo); entre abordagens estrutural-fenomenalistas e propostas de atividades inovadoras (neomovilismo); entre abordagens crítico-dialéticas e propostas de atividades "utópicas" alvejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado (metamorfose).

No percurso dos oito anos de produção analisados, apresentam-se as seguintes tendências históricas: as abordagens tipo funcionalistas e estrutural-fenomenalistas são relativamente estáveis, enquanto as abordagens empírico-positivistas tendem a diminuir e as crítico-dialéticas e estrutural-genéticas a aumentar.

Quando pretendemos abordar o tema das propostas de ação alternativas surge a pergunta, se o uso de certas abordagens são compatíveis com estes tipos de propostas e se realmente nas dissertações e teses analisadas, estes tipos de propostas de ação alternativas estão vinculadas essencialmente às abordagens crítico-dialéticas que, geralmente, estão preocupadas, não somente com a explicação teórica mas, também, com propor atividades transformadoras da realidade estudada; caracterizam-se, também, por utilizar técnicas que incluem a ação dos sujeitos pesquisados, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a análise da produção do discurso.

A existência de uma pluralidade de abordagens metodológicas, embora seja sadia e expresse a convivência pacífica de várias tradições científicas, deve ser criticamente analisada quando se trata de levar em conta as exigências históricas de grandes mudanças socio-econômicas e políticas da atual sociedade, de analisar a educação como parte desse todo social concreto, histórico e conflitivo e de propor ações alternativas; neste caso nem todas as abordagens dão conta do recado. Os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam seu uso e conduzem a determinados resultados. Eles têm a ver com uma série de opções paradigmáticas e políticas que o pesquisador consciente ou inconscientemente faz. Opções como tipo de objeto e temática escolhidos, definição do essencial e do secundário nos diferentes passos do desenvolvimento da pesquisa, a escolha do paradigma científico que tem a ver com o tipo de homem, concepção de educação, modelo de sociedade, visão de mundo, etc.

Essas implicações e esses pressupostos precisam ser desvelados para compreender a pesquisa educacional na atual fase de seu desenvolvimento. É importante elucidar os paradigmas científicos que organizam e orientam as diversas alternativas da pesquisa; é importante porque além de relacioná-las com os pressupostos ideológicos e ontológicos é possível compreender contextualmente os elementos críticos e as propostas de ação contidas nas pesquisas.

#### **4 – ALGUMAS CONCLUSÕES E QUESTÕES**

Nas experiências anteriormente relacionadas podemos sublinhar alguns resultados e destacar algumas questões para o debate e para posteriores pesquisas.

1 – As tendências metodológicas da pesquisa educacional nos cursos de Pós-Graduação no Brasil têm sido preocupação da literatura especializada e têm motivado estudos de caráter descritivo e quantitativo

sobre os temas predominantes; o uso de técnicas estatísticas, as prioridades, os níveis de ensino pesquisados, etc. também têm sido objeto de estudos de caráter ideológico a procura dos "ismos" predominantes e dos "viesses" que permeiam as dissertações e teses. Hoje se faz necessário estudos mais de caráter epistemológico em busca não só de descrever e tipificar as tendências e desvelar a suas implicações ideológicas, mas também de decifrar os paradigmas científicos predominantes.

2 — Os paradigmas científicos como lógicas reconstituídas que contêm pressupostos e implicações podem ser analisados por meio de vários instrumentos; nesta comunicação propusemos um deles, o esquema paradigmático, pretendimos justificar seu uso, apresentamos alguns de seus elementos e algumas de suas aplicações. Seu uso metodológico como elemento abstrato pressupõe a utilização de uma tipificação prévia das abordagens metodológicas, mas nas etapas posteriores da construção do conhecimento concreto, a tipificação prévia e a "separação" dos elementos obtida através da análise paradigmática, serão superadas quando elementos históricos relativos às condições da produção da pesquisa, serão "integrados" para chegar a compreender, em forma de síntese, as especificações concretas de cada pesquisa ou grupo de pesquisas. Sem este passo em direção ao concreto histórico o uso do esquema paradigmático não teria sentido e ficaria no nível de simples abstração.

3 — O estudo dos paradigmas científicos na pesquisa educacional tem uma função descritiva-interpretativa dos diferentes referenciais teóricos utilizados na abordagem da realidade educacional, porém não tem uma função normativa, no sentido de indicar qual dos caminhos é ou não o mais apropriado ou, o mais ou menos eficiente. Pretende-se, com o estudo dos paradigmas científicos, aportar elementos para a discussão sobre a epistemologia dos métodos e para o debate sobre os processos da pesquisa. Acreditamos que esta discussão e este debate sejam necessários na formação do pesquisador e fundamentais para a compreensão das tendências e alternativas da pesquisa educacional no Brasil.

4 — O estudo epistemológico sobre os métodos, necessário na atual formação do pesquisador, não deve ser entendido como uma disciplina a mais nos currículos da Pós-Graduação, mas como uma tomada de consciência que nos leve a uma constante "vigilância epistemológica" sobre os processos utilizados na pesquisa científica. "Vigilância epistemológica" que questione não só os métodos tradicionais mas que nos leve a procurar novas alternativas que permitam não só interpretar de diversas maneiras a dinâmica e polifacética realidade educativa, mas a transformá-la.

Espero que esta participação contribua para aguçar esta "vigilância epistemológica" e aporte elementos para o debate que hoje esta comunidade de pesquisadores realiza em torno de sua produção científica.

## BIBLIOGRAFIA

- BENGOECHEA, Sonia e outros, La investigación empírica y razonamiento dialéctico, in **Revista mexicana de ciencias políticas y sociales**, México, 1978, (93-94), 73-95.
- CUNHA, Luiz Antônio, Os (Des) Caminhos da Pesquisa na Pós-Graduação em Educação, in CAPES, **Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação**, Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, 3-24.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado, Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação: Reflexões e questionamentos, in **Ciência e Cultura**, SBPC, São Paulo, 1983, 10 (35), 1521-1526.
- FERRATER MORA, José, **Diccionario de Filosofía**, Buenos Aires: Sudamericana, 1975.
- GATTI, Bernardete, Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (44), 1983, 3-17.
- GOUVEIA, Aparecida J., Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil, in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60 (136), 1974, 495-500.
- KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LALANDE, André, **Vocabulário técnico y Científico de Filosofia**, Buenos Aires: Ateneo, 1967.
- LAPATI, A cerca de la influencia de la investigación educativa, in **Perspectivas**, UNESCO, Paris, 1981, (3), 329-336.
- MELLO, Guiomar Namó de, A Pesquisa Educacional no Brasil, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1983, (46), 67-72.
- RYAN, Alan, **Filosofia das Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

## NOTAS

- (1) Cf. GAMBOA, Silvio A. Sanchez, Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa, in **Educación e Sociedade**, São Paulo, 1984, (19), 91-111, e **A pesquisa educacional na Pós-Graduação em Educação da UNICAMP: As pretensões críticas e as propostas de Ação nas dissertações e teses, 1977-1984**, FE-UNICAMP, Campinas, 1985, Mimeo.
- (2) Cf. GAMBOA, Silvio A. Sánchez, **Esquema Paradigmático: Um instrumento para uma análise epistemológica da pesquisa educacional**, FE-UNICAMP, Campinas, 1984, mimeo.
- (3) A pesquisa educacional tomada como um todo permitiu constatar uma série de contradições e paradoxos que para facilitar a discussão foram organizados nos seguin-

tes pares ou pólos conflitantes: Teoria — método, método — objeto, sujeito — objeto, análise quantitativa — análise qualitativa, tempo curto "conjuntural" — tempo processo, pesquisa como requisito acadêmico — como "trabalho humano".

(4) O conceito de "vigilância epistemológica" é utilizado por Bachelard (*Le rationalisme appliqué*) como uma atitude oposta à tentação que o cientista sempre tem de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou objetos de laboratório. Essa vigilância segundo Bachelard tem três graus, o primeiro é a atenção ao inesperado, o segundo é a vigilância sobre a aplicação do método e o terceiro é a vigilância sobre o método mesmo. Esta vigilância atua como censura da razão ou como "super-ego intelectual" ou "vigilância da vigilância" para romper com o "absoluto do método". Estas teses sobre a vigilância são amplamente comentadas por Bourdieu, Chaudoredon e Passeron no livro "El oficio del sociólogo" (*Le métier de sociologie*), México; Siglo Vintiuno, 1975.