

PARA COMPREENDER OS PARADIGMAS PREDOMINANTES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Dr. Paulo Gomes Lima ☎ 0000-0001-9932-4934

Universidade Federal de Alagoas

Me. Meira Chaves Pereira ☎ 0000-0002-3371-7441

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: O objetivo deste artigo foi o de identificar as tendências paradigmáticas predominantes (entre os paradigmas quantitativo, qualitativo e o dialético). Por meio da literatura especializada, de cunho exploratório entendemos que a construção do objeto se efetua pelo constante liame entre aquele e o pesquisador e também à medida em que esse relacionamento gera a “revelação” da realidade do próprio objeto, procuramos, com intento propedéutico, adentrar inicialmente no contexto histórico do nosso objeto de estudo a partir de seu ponto de origem, objetivando o desvelamento de nuances que contemplassem a sua totalidade para o situarmos histórica e epistemologicamente, contribuindo, dentro da necessária razão científica, para a compreensão do processo dinâmico dessa construção, desnudando os fenômenos, até então, ocultados.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa educacional; Paradigmas predominantes.

TO UNDERSTAND PREDOMINANT PARADIGMS IN EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT: The aim of this article was to identify the predominant paradigmatic trends (among the quantitative, qualitative and dialectical paradigms). Through the specialized literature, of exploratory nature we understand that the construction of the object is effected by the constant link between the one and the researcher and also as this relationship generates the "revelation" of the reality of the object itself, we try, with propaedeutic intent, to enter initially into the historical context of our object of study from its point of origin, aiming at the uncover of nuances that contemplated its totality to situate it historically and epistemologically, contributing, within the necessary scientific reason, to the understanding of the dynamic process of this construction, baring the phenomena, until then, hidden.

KEYWORDS: Educational research; Predominant paradigms.



1 INTRODUÇÃO

Em muitas pesquisas científicas, quando há referências ao conceito de “paradigma”, a recorrência quase imediata é à pessoa de Thomas Kuhn, que o definiu como conjunto de atributos, técnicas, valores, modelos ou padrões partilhados por membros de uma comunidade científica e essa, por sua vez, estruturada por homens “que partilham um paradigma” (Kuhn, 1987, p. 218-219). Para Filstead (1986, p. 61), um paradigma é um modo de considerar determinado fenômeno, esclarecendo-o e/ou identificando-o como existente e aponta que a sua utilização:

[...] 1) serve como guia para os profissionais de uma determinada disciplina, porque indica quais são os problemas e questões importantes que esta enfrenta; 2) orienta o desenvolvimento de um esquema esclarecedor (modelos e teoria) que possam situar estas questões e problemas num referencial possível de serem resolvidos por um profissional; 3) estabelece os critérios para o uso de ‘ferramentas’ apropriadas (metodologias, instrumentos, tipos e formas de coleta de dados) na resolução dos problemas levantados; 4) proporciona uma epistemologia na qual as tarefas precedentes possam ser consideradas como princípios organizadores para a realização do ‘trabalho normal’ de uma disciplina.

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação a partir de um único paradigma como vetor da “verdade”, deve preocupar-se também e, principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação. Cabe à pesquisa educacional, portanto, examinar os problemas epistemológicos que permeiam o campo da educação e, desta forma, com



um olhar crítico, construir caminhos diretrizes que lhe deem sustentação.

Para que essa pesquisa alcance esse “*topos*” temos que nos preocupar com a preparação para a pesquisa em educação por parte do investigador, que se faz não simplesmente pelo emprego desta ou daquela metodologia ou técnicas específicas, mas através da formação pedagógica do investigador (e esta ao longo de sua vida), que tem um peso substancial no processo da investigação científica, considerando que “o estudo aprofundado de problemas fundamentais da educação nos seus aspectos científicos, históricos e filosóficos não pode ser substituído pela aprendizagem de discutíveis roteiros metodológicos” (Azanha, 1992, p. 11).

Isto não significa que devemos dar menos importância ao domínio metodológico da pesquisa em educação, mas sim em termos consciência de que é a formação pedagógica do investigador que poderá possibilitar um melhor emprego deste, dando mais sustentabilidade à pesquisa efetuada e aos seus processos. Consequentemente, é deste ponto relevante que a pesquisa em educação deve ser realizada.

Sobre o paradigma quantitativo

É inquestionável que o movimento precursor do paradigma quantitativo foi o positivismo do século XIX e sua visão filosófica de mundo, desde então, influenciando de forma marcante a investigação científica e concebendo-a como uma atividade neutra, onde emoções, conjunto de valores não eram considerados, segundo a “maneira científica” de se fazer ciência, em outras palavras, segundo o “modelo predominante” das ciências físicas. Concebe esta visão filosófica que o mundo social, bem como suas relações e implicações têm suas diretrizes previamente especificadas de “forma natural”, portanto, numa ordem determinística e, exatamente dessa forma deve ser estudado, dada a sua



natureza apriorística. Esta “visão de mundo” e a forma (metodologia) de tratar o objeto de estudo estiveram presentes predominantemente na investigação científica até a década de 1960, como esclarece Gutierrez (1996, p. 8).

Cumpre-nos lembrar, entretanto, que a concepção da “existência de fatos sociais como uma realidade objetiva..., procurando explicar as causas de mudanças” nesses, “através de medição objetiva e análise quantitativa e para isso empregando delineamentos experimentais ou correlacionais para reduzir erros” (Firestone, 1987, p. 16-17), hoje, não é, necessariamente, uma postura positivista, mas tem a ver com o propósito, compromisso e até com a finalidade que o pesquisador estabelece em relação ao seu objeto de estudo. Com o propósito, porque deverá estabelecer diretrizes basilares em relação ao que se vai estudar, como e por que fazê-lo; com o compromisso porque deverá se apropriar de uma “sustentação epistemológica” que fundamente sua própria concepção filosófica de mundo e respectivas implicações; e com a finalidade, porque deverá ter bem claro ou estimar aonde se pretende chegar com a investigação efetuada. André (1991, p. 162) ratifica nossa posição, com a observação de que:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço destes dados, estará sempre presente o meu quadro de referência, a minha postura e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas pelos meus valores, minha postura teórica, minha concepção de mundo. Ao reconhecer esta marca dos valores do pesquisador no objeto pesquisado eu me distancio de uma postura positivista, muito embora eu esteja trabalhando com a quantificação

Entendemos o paradigma quantitativo, embora com raízes no positivismo, como uma pesquisa com finalidade específica, por isso segue

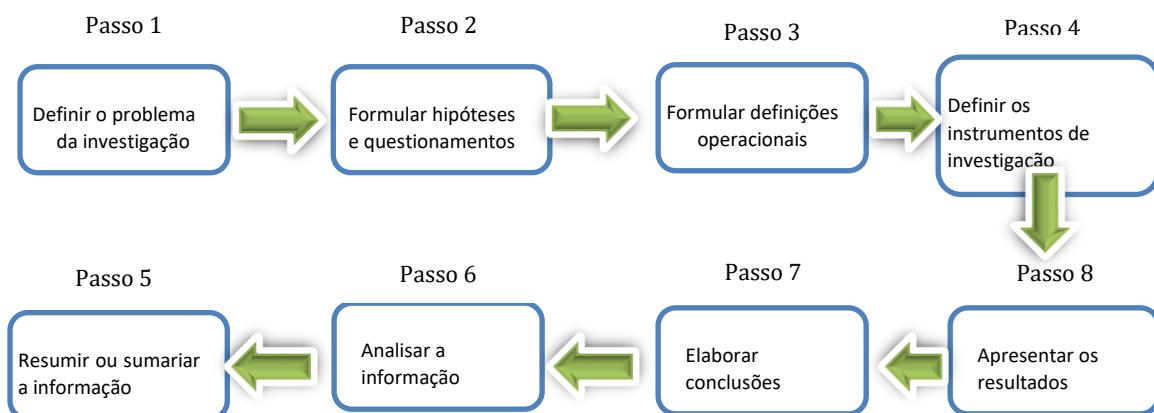
Revista Educere Et Educare, Vol. 20, N. 50. Fluxo Contínuo 2025. *Ahead of Print*.

DOI: 10.48075/educare.v20i51.30768



um padrão linear, estabelecendo cada passo de sua trajetória numa perspectiva objetivista, culminando na obtenção de resultados passíveis de serem verificados e reverificados em sua confiabilidade e fidedignidade, conforme vemos na Figura 1:

Figura 1: Padrão linear da investigação quantitativa



Fonte: Spradley (1980).

2 SOBRE O PARADIGMA QUALITATIVO

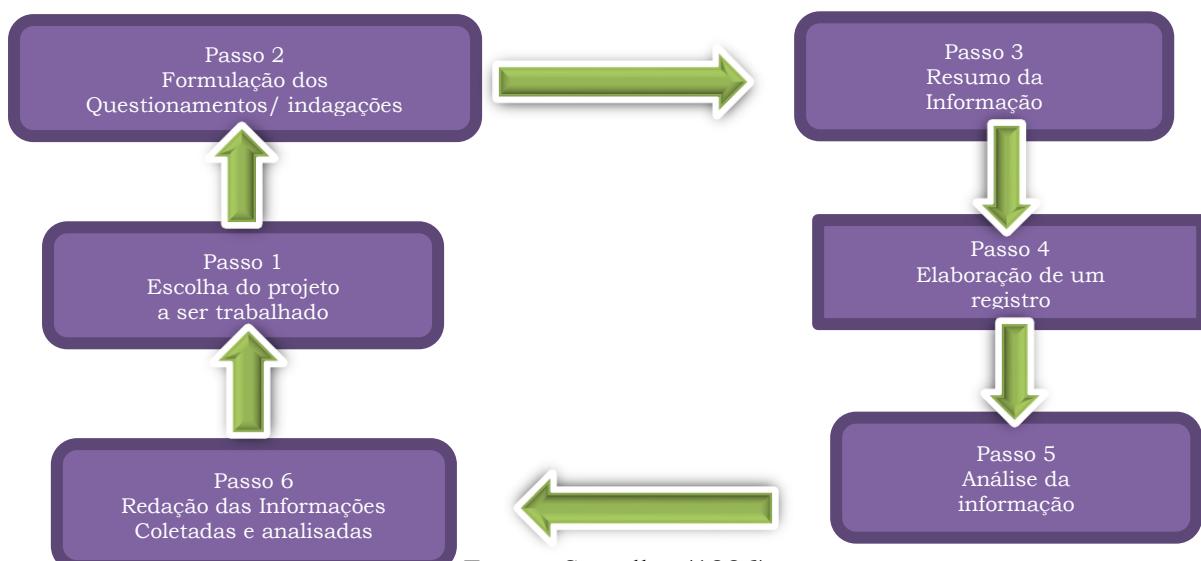
O paradigma qualitativo, por sua vez, surgiu de um descontentamento da concepção de mundo da visão positivista, tendo inicialmente como seus precursores Dilthey, Weber e Rickert. Para Dilthey “as ciências físicas” consideram os objetos de estudo como inanimados, por isso a separação entre o sujeito e o objeto. Por outro lado, afirmava que as ciências sociais consideravam ser impossível separar o pensamento e as emoções, a subjetividade e os valores. Weber, por sua vez, argumenta que as ciências sociais só podem ser compreendidas através do contexto do objeto de estudo e de suas relações. Portanto, a seu ver a investigação científica deverá ter como objetivo principal a compreensão interpretativa da realidade. Rickert,



enfatiza o emprego dos “valores” na investigação social do pesquisador e do objeto pesquisado (cf. Gutierrez, 1996, p. 11-12). Entretanto, é a partir do final do século XIX e mais especialmente com Malinowski que a pesquisa qualitativa começa a ganhar *status* científico.

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. Nas palavras de Minayo (1996b, p. 101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Por isso podemos situar a pesquisa qualitativa como uma estrutura que nos apresenta um padrão cíclico, isto é, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado.

Figura 2: Padrão cíclico da investigação qualitativa



O paradigma qualitativo ou pesquisa qualitativa como é mais comumente conhecida, tem sido utilizado, difundido e defendido como expressão legítima de um novo olhar e repensar investigativos. Arouca (1999) vê a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria “[...] de pouco valor, uma vez que o estudo da realidade requer uma postura de indagação (como, por quê...), sendo essa a diretriz que orientará o problema, objetivos e justificativas. Arouca complementa que "a pesquisa qualitativa é o veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal".

Minayo (1996a, 1996b), Triviños (1987), Alves (1991), Bogdan & Biklen (1994), Arouca (1999), Denzin & Lincoln (1994), Patton (1990), Cook & Reichardt (1986a, 1986b) entre outros, entendem a pesquisa qualitativa como um todo maior no qual várias tipologias são consideradas: pesquisa etnográfica, estudo de campo, interacionismo simbólico, estudo qualitativo, perspectiva interna, etnometodologia, pesquisa qualitativa e fenomenológica, pesquisa naturalística, entrevista em profundidade, ecológica, descritiva. Esses autores observam que a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, intertextualizando relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando uma análise mais profunda e significativa do objeto.

3 SOBRE O PARADIGMA DIALÉTICO NA PESQUISA

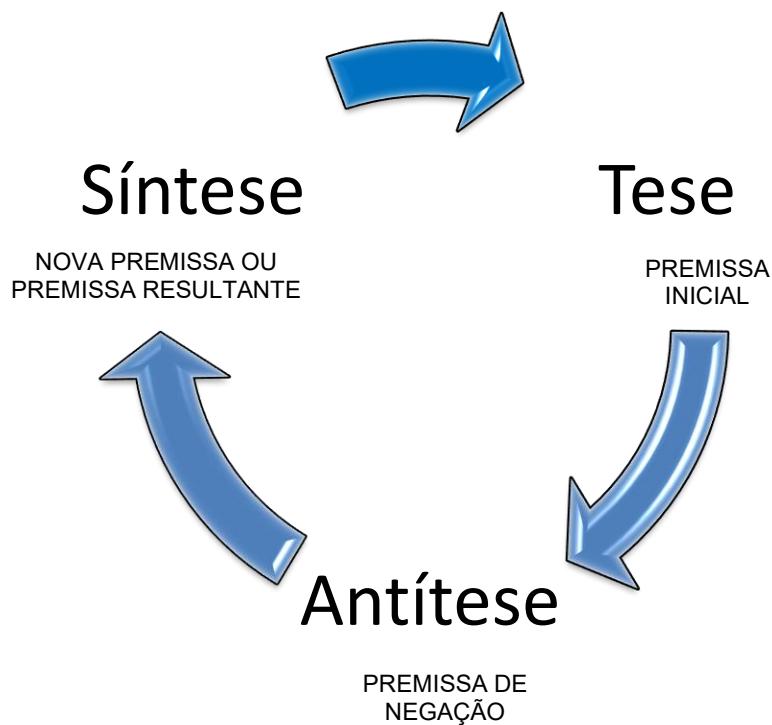
A partir dos anos 1970 no Brasil começa a ganhar forma a tendência paradigmática dialética, entendida a partir de um duplo objetivo:



[...] trabalha as determinações abstratas e estabelece relações entre elas, de forma que os “opostos” definam-se mutuamente e constitui com eles uma nova totalidade (com múltiplas determinações) na qual o que antes aparecia como opositos, forma agora uma unidade que os comprehende e explica. Assim, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade) ou ainda, do abstrato para o concreto (pensado) (Freitas, 1991, p. 267).

Compreendemos o paradigma dialético, no enfoque da pesquisa educacional, como tendência embasada no materialismo histórico e dialético, que tem como principais representantes Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci, cuja essência filosófica básica é visível na negação da negação, na luta dos contrários e na passagem da quantidade à qualidade, sob o prisma dialético (tese-antítese-síntese), segundo vemos na Figura 3.

Figura 3: Padrão básico da investigação dialética



É justamente a tendência dialética que propicia, na pesquisa científica, a proposição da unidade do então conhecido conflito paradigmático “quantidade – qualidade”, pois “... o uso da quantificação na investigação educacional – e de modo geral nas ciências em geral – não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela” (Gatti, 1986, p. 70). De acordo com a autora, a unidade é primada pela indissociabilidade dos dois enfoques, exercendo cada um, partes da totalidade que não podem e não devem ser consideradas unilateralmente, dado que:

Quantidade e qualidade são na pesquisa inseparáveis. Um conjunto de dados numérico em si não tem sentido algum. Seu sentido é dado pela escolha teórica de uma forma de coleta, em função de determinados objetivos ou hipóteses; o tratamento desses dados é feito em decorrência da natureza do problema que se está examinando e este tratamento só adquirirá sentido através de uma análise interpretativo-inferencial, portanto, do tipo qualitativo, sem o que os dados continuam a ser um amontoado de números, só isso. Ou seja, o avanço das conclusões só se dá se nos descolamos dos números em si e desvelamos o seu significado em determinado contexto. A quantidade só revela alguma coisa quando a ela atribuímos uma qualidade (Ibidem).

Os princípios (ou leis) da dialética³⁸, como aponta Gadotti (1983, p.24), que em Marx e Engels se apresentavam “apenas de forma embrionária”, foram depois desses, assim caracterizados:

1º) Tudo se relaciona (princípio da totalidade) – Esse princípio se caracteriza por uma “ação recíproca” entre objetos e fenômenos, entendendo-os numa totalidade concreta de uma realidade diversa e essa considerando o sujeito cognoscente como ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com a história, bem como com os outros homens, “tendo em vista a consecução dos próprios interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.



2º) Tudo se transforma (princípio do movimento) – A totalidade é entendida como processual e, portanto, em movimento. Sob o prisma da “negação da negação”, a novidade ou o fenômeno é passível de novas ou outras reflexões, em estágios ou total transformação, em movimento constante.

3º) Mudança qualitativa (princípio da mudança qualitativa) – a transformação da totalidade não segue um padrão cílico, todavia, essa se faz através da passagem da quantidade à qualidade, ou seja, ocorre uma conversão do todo em novo todo, diferente qualitativamente. Exemplo disso é a transformação da água (em estado líquido) em vapor (estado gasoso).

4º) Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição) – Ocorrência simultânea de forças que se contrapõem, resultando ou prevalecendo a síntese, como superação da afirmação e da negação e luta dos contrários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa educacional, como define Charles (1988, p. 3), é o estudo sistemático, paciente e cuidadoso dos muitos aspectos da educação para descobrir os melhores caminhos no trabalho com a educação, estabelecendo princípios que possam ser seguidos, ao mesmo tempo que abrindo novos caminhos, através de questionamentos de sua própria prática e desses mesmos princípios, objetivando dinamizar um olhar orientador, reflexivo e transformador da educação como objeto de pesquisa numa perspectiva multidimensional.

É exatamente sobre este olhar que a pesquisa sobre a pesquisa educacional, ou como preferimos, a pesquisa epistemológica deve fundamentar-se, isto é, através da análise crítica deve denunciar



caminhos questionáveis, sem substancialidade científica e propor a reflexão constante da praxiologia da pesquisa educacional, indicando pistas significativas, mas não acabadas, para construção do conhecimento científico neste campo particular. O estudo epistemológico da pesquisa educacional, consequentemente, é um veículo desafiador, considerando o seu caráter avaliativo da qualidade da produção científica e vigilância epistemológica pertinente, o que substancializa o nosso trabalho e nos fornece elementos seguros para sua construção.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. DOI: 10.1590/198053141068. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1068>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência. **Cadernos CERU**, São Paulo, série 2, v. 2, n. 2, p. 161-165, 1991. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v2i2p161-165. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/182664>. Acesso em: 04 dez. 2024.
- AROUCA, L. S. **Depoimento pessoal**. [ago. 1999].
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHARLES, C. M. **Introduction to educational research**. New York: Longman, 1988.
- COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1986a.



COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos*. In: COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1986b. p. 25-58.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

FILSTEAD, W. J. *Métodos cualitativos: una experiencia necesaria en la investigación evaluativa*. In: COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Ediciones Morata, 1986. p. 59-79.

FIRESTONE, W. A. *Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research*. **Educational Researcher**, Washington, v. 16, n. 7, p. 16-21, 1987. DOI: 10.3102/0013189X016007016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X016007016>. Acesso em: 04 dez. 2024.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, ago. 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/es/n39/n39a13.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1983.

GATTI, B. A. A pesquisa quantitativa. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DA FE/USP, 1986, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FE/USP, 1986.

GUTIÉRREZ, L. *Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socioeducativa: proyección y reflexiones*. **Paradigma**, Maracay, v. 14, n. 1-2, p. 7-25, 1996. Disponível em: <https://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/163>. Acesso em: 04 dez. 2024.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1996b.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1990.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Rinehart and Winston, 1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 12-03-2023

Aceito em: 04-12-2025

