

# PESQUISA EDUCACIONAL: quantidade-qualidade



*Questões da Nossa Época*  
**Volume 46**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Santos Filho, José Camilo dos

Pesquisa educacional : quantidade-qualidade / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). – 8. ed. – São Paulo, Cortez, 2013. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 46.)

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2022-6

1. Pesquisa educacional I. Gamboa, Silvio Sánchez II. Título. III. Série.

13-02773

CDD-370.78

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Pesquisa educacional 370.78

José Camilo dos Santos Filho  
Silvio Sánchez Gamboa (Org.)

**PESQUISA EDUCACIONAL:  
quantidade-qualidade**

8ª edição

 **CORTEZ  
EDITORA**

PESQUISA EDUCACIONAL: quantidade-qualidade  
Silvio Sánchez Gamboa (Org.)

*Capa:* aeroestúdio

*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1995 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: [cortez@cortezeditora.com.br](mailto:cortez@cortezeditora.com.br)

[www.cortezeditora.com.br](http://www.cortezeditora.com.br)

Impresso no Brasil – setembro de 2013

## Sumário

Apresentação.....	7
1. Pesquisa quantitativa <i>versus</i> pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático <i>José Camilo dos Santos Filho</i> .....	13
2. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos <i>Silvio Sánchez Gamboa</i> .....	59
3. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica <i>Silvio Sánchez Gamboa</i> .....	83
Posfácio .....	109



## Apresentação

Em 1990, por ocasião da VI Conferência Brasileira de Educação (CBE), organizamos um painel para discutir a controvérsia quantidade-qualidade na pesquisa educacional. O interesse pela temática escolhida, por parte dos pesquisadores, a solicitação constante para que os textos apresentados fossem reproduzidos, e as novas oportunidades que nós, autores, tivemos para ampliar essa discussão, hoje mais intensa, foram alguns dos motivos para que os textos fossem organizados em forma de livro. De fato, a controvérsia que o tema suscita no campo da pesquisa não apenas educacional, mas nos diversos campos das Ciências Sociais, coloca a questão da quantidade-qualidade como uma das mais importantes da nossa época.

Depois de mais de uma década de debates em nível internacional, a literatura brasileira ainda se ressentia de oferecer poucas publicações sobre essa importante questão. Nesse sentido, os autores deste livro têm a oportunidade de oferecer um tema, a esta altura, mais sedimentado, entretanto ainda não esgotado, constituindo um debate longe de ser resolvido.

Para quem se inicia na pesquisa, assim como para os mais experientes, as opções técnicas e metodológicas são

motivo de indecisões, ainda mais quando as controvérsias entre as técnicas quantitativas e qualitativas seguem preocupando não somente os especialistas, mas especialmente aqueles que se defrontam com a formação dos pesquisadores. Nós, autores, esperamos oferecer algumas luzes, contribuindo para a recuperação histórica da controvérsia, a explicitação das principais diferenças entre os chamados “paradigmas quantitativos” e “paradigmas qualitativos”, assim como apontando alguns motivos pelos quais o emprego de tais paradigmas se transformou em um falso conflito. Apresentamos também alguns esforços no sentido de superar essa dicotomia, alertando para os riscos das saídas ecléticas, entendidas por nós como falsas soluções para o falso dualismo quantidade-qualidade.

Mantendo o clima de confronto, nós, autores, embora sejamos acordes em algumas apreciações, apresentamos diferentes pontos de vista, baseados em referenciais distintos, e perfilamos propostas que, tendo o desafio comum de superar o falso conflito, acenam para saídas diferentes, seja exigindo opções diferenciadas de acordo com o modelo escolhido (tolerando o “pluralismo epistemológico”), seja articulando as duas abordagens (considerando-as como mutuamente complementares), ou recuperando outras abordagens que apresentem uma síntese, na medida em que, num mesmo processo, assimilam a contribuição das técnicas quantitativas e qualitativas.

O jogo de perdas e ganhos, que tanto umas como outras opções acarretam, assim como as possíveis influências dos modismos e os encantos e desencantos das diversas abordagens, vêm alimentando a controvérsia, que fica presa, quando não a “reducionismos técnicos”, a preconceitos

ideológicos. Essas situações limitam a compreensão da problemática da pesquisa a aspectos desvinculados de outras dimensões, que, no entender destes autores, compõem um todo articulado, denominado paradigma, modelo, lógica da pesquisa, ou abordagem teórico-metodológica. Nesse sentido, as opções da 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. Em outras palavras, fazem referências à complexidade das alternativas epistemológicas. É por isso que apontamos como ponto de partida das reflexões a denúncia do falso conflito quantidade-qualidade, na medida em que o nível técnico-instrumental se hipertrofia de tal maneira que se torna a principal opção na pesquisa educacional. Preocupados em recuperar outras dimensões da pesquisa, apresentamos formas diversas de articulação com outros elementos, compreendidos nas categorias epistemológicas, de problema, construção do objeto, objetividade, subjetividade, critérios de “cientificidade” e de verdade, paradigmas científicos, explicação, compreensão, construção do conhecimento (teorias do conhecimento), interesses cognitivos, visões de mundo, categorias cujas conotações o leitor irá apreciando, na medida em que avança nos capítulos deste instigante debate.

Compondo esta publicação, buscamos, em primeiro lugar, a recuperação histórica, a partir do século passado,

da discussão entre os paradigmas quantitativo-realista e qualitativo-idealista. Essa visão histórica ajuda a compreender “o estado atual da questão e do debate em torno da incompatibilidade ou complementaridade entre ambas abordagens da pesquisa”. Santos Filho, autor do primeiro estudo, destaca as fontes filosóficas de cada paradigma, pois as próprias concepções envolvidas requerem uma visão ampla das categorias que estão em jogo. Por isso, a necessidade de sua fundamentação na história da filosofia e a recuperação da contribuição de importantes autores como Comte, Stuart Mill, Durkheim, Dilthey, Weber, Husserl, Habermas, Bernstein etc.

Uma vez colocada a fundamentação histórico-filosófica, Santos Filho debruça-se na apresentação dos argumentos a favor das teses da incompatibilidade entre os paradigmas (Kerlinger, Smith e outros); das teses da diversidade complementar (Cook e Campbell dentre outros) e das teses da unidade (Howe e Walker). Essas teses têm como eixo o aumento ou a diminuição da importância, dada a distinção entre os fatos e os valores e entre a quantidade e a qualidade. O autor defende a tolerância do pluralismo epistemológico e convida ao contato permanente com os clássicos que irão fecundar as discussões quando elas remetem às raízes histórico-filosóficas das categorias que estão em jogo.

O segundo texto, cuja elaboração foi baseada na recomposição de um artigo publicado anteriormente, apresenta, em forma oportuna, a recente história da controvérsia sobre as tendências da pesquisa, retomando a discussão em torno dos desvios e dos “ismos” que permeiam a pesquisa em educação e localizando o debate quantidade-qualidade, no contexto das opções técnicas. Entendemos

que esses “vieses”, assim como o reducionismo tecnicista, devem ser compreendidos no seio dos paradigmas científicos que começam a se delinear no final da década de 1970, quando a pesquisa educacional buscava novas alternativas epistemológicas, em face do relativo domínio do modelo empírico-analítico, comumente conhecido como paradigma positivista.

No terceiro trabalho, abordamos a questão da quantidade-qualidade com base na tese do falso dualismo técnico, por entender que o conflito surge quando se reduzem as alternativas apenas a um dos níveis do processo da pesquisa, desconectado dos outros níveis, tais como o metodológico, o teórico, e o epistemológico, e por se esquecerem dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos implícitos nas várias opções da investigação, mesmo nas técnicas.

A perspectiva da análise aqui apresentada sugere remeter a discussão sobre as técnicas e métodos ao âmbito das teorias da ciência e das epistemologias.

Entretanto, mesmo remetendo-se a discussão a concepções de ciência diferenciadas e às tendências epistemológicas, alertamos para o risco de cair-se num outro dualismo, ou no que chamamos de “dicotomia epistemológica”, dentre as tendências que fundam as técnicas quantitativas e qualitativas, tal como são expostas por Santos Filho no primeiro estudo deste livro.

Remeter a discussão à epistemologia é, sem dúvida, um avanço. O risco está em ficar nos dualismos e dicotomias. A lógica dualista, que parece estar por trás desse conflito, fecha o raciocínio em alternativas que excluem outras opções. Utiliza-se na discussão a lógica formal do “terceiro excluído”. Nesse sentido, perguntamo-nos quais

das abordagens estariam dentre essas terceiras opções excluídas?

Tentando essa nova fase, propomos esforços na busca de “terceiras opções”, incluindo nelas várias outras alternativas, especialmente as que trabalham com as categorias de síntese. A modo de exemplo, indicamos a dialética materialista como uma dessas alternativas, não sem antes advertir que, dada a acumulação de “massa crítica” gerada na intensidade da prática da pesquisa, é possível uma diversidade de novas e ricas sínteses.

Convidamos o leitor a discutir conosco essa questão que é de nossa época e que tem dado oportunidade de amadurecer a pesquisa nas Ciências Sociais, na medida em que tem exigido a recuperação dos fundamentos lógicos e epistemológicos e das fontes histórico-filosóficas das categorias que a sustentam e enriquecem.

## 1

# Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático

*José Camilo dos Santos Filho*

## Introdução

Dois são os objetivos fundamentais deste trabalho. O primeiro é analisar as bases históricas do desenvolvimento dos paradigmas quantitativo-realista e qualitativo-idealista. Na raiz desse problema estão as diferenças entre duas visões de mundo que dominam a pesquisa educacional, ou seja, a visão realista-objetivista e a visão idealista-subjetivista. O segundo objetivo é especular sobre a incompatibilidade intrínseca ou complementaridade desses dois paradigmas de pesquisa nas ciências humanas e da educação. A relevância da questão está em que os pesquisadores universitários, tanto em suas pesquisas como nas de seus orientandos, tendem a valorizar e exigir a coerência paradigmática, na convicção de que a tese da “incomensurabilidade” dos

paradigmas é uma posição filosófica incontestável e aceita com unanimidade pelos filósofos da ciência. Na primeira parte, coloca-se o problema em seu contexto histórico para mostrar que as bases conceituais de sua discussão atual estão enraizadas em ideias do século XIX. Na segunda parte, procura-se discutir as teses da incomensurabilidade, da complementaridade e da unidade dos paradigmas nas ciências humanas e da educação.

A discussão é importante para iluminar as bases filosóficas presentes na opção por determinada abordagem de pesquisa nas ciências humanas e da educação. A consciência das pressuposições subjacentes a determinada metodologia adotada é crucial para, não só assegurar coerência teórico-metodológica, mas sobretudo deixar claro ao pesquisador e seu leitor o alcance e os limites de sua abordagem de pesquisa.

## **Contexto histórico dos paradigmas de pesquisa**

A partir da década de 80 do século passado, os paradigmas de pesquisa dominantes nas Ciências Sociais e da educação têm sido o quantitativo-realista e o qualitativo-idealista. Uma breve análise histórica de seus desenvolvimentos e confrontos desde o século XIX poderá contribuir para a compreensão do estado atual da questão e do debate em torno da incompatibilidade ou complementaridade entre ambas abordagens de pesquisa. Um terceiro paradigma, inspirado especialmente nos neomarxistas, passou a desafiar a hegemonia dos dois anteriores a partir do final da

década de 70 do século passado e a tratar as categorias quantidade e qualidade na perspectiva da dialética materialista.

## **Base histórica do paradigma quantitativo-realista**

No século XIX, uma das questões cruciais de filósofos e pesquisadores na área das incipientes ciências humanas foi o problema da unidade das ciências. Diante do prestígio e sucesso dos métodos das ciências físicas, indagava-se se a vida social humana podia ou devia ser investigada com os métodos destas ciências.

Duas respostas ou posições foram assumidas diante desse problema. Uma defendia a unidade das Ciências e, portanto, a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências. A outra posição era favorável à tese da peculiaridade das Ciências Sociais e Humanas e, portanto, defendia um método científico específico para estas ciências. Do lado da unidade das ciências da natureza colocaram-se: Comte, Mill e Durkheim. Este grupo posicionou-se no contexto da tradição empirista estabelecida por Locke, Newton e outros. A tradição da explanação causal nas ciências naturais, segundo Von Wright (1971), remonta a Galileu. Do lado oposto estavam vários teóricos e filósofos, como Dilthey, Rickert, Weber e Husserl. A origem filosófica deste grupo é a tradição idealista kantiana, mas, como observa Von Wright, essa tradição iniciou-se com Aristóteles.

A filosofia positivista de Comte representa uma poderosa defesa da unidade de todas as ciências e da aceitação da abordagem científica na realidade social humana

(Smith, 1983b). A compreensão da tradição intelectual e da condição político-social dentro da qual Comte desenvolveu suas ideias ajuda a compreender as bases de seus argumentos em defesa da unidade das Ciências.

Comte recebeu influências de duas escolas opostas de pensamento na França pós-revolucionária. Muitas das ideias do Iluminismo sobre a crítica à religião, a necessidade de abandonar a metafísica e de unificar as ciências baseadas na teoria empiricista do conhecimento foram aceitas por ele. Mas, opondo-se ao Iluminismo, Comte achou que a supervalorização do individualismo, em última instância, conduziria à desagregação da sociedade. Por isso, em reação à Revolução e a seus excessos, aderiu a pensadores sociais franceses que se preocupavam com o problema da ordem social (Benton, 1977). Para Comte, a solução da questão de articular o progresso do Iluminismo com a necessidade da ordem estava em desenvolver uma ciência da sociedade. O estudo da sociedade ajudaria na busca de um progresso ordenado e controlado.

Comte desenvolveu duas linhas correlatas de raciocínio para fundamentar seus argumentos a favor de uma ciência da sociedade. A primeira dizia respeito à lei dos três estados ou fases da sociedade: o teológico (ênfase na busca de causas finais), o metafísico (destaque para as forças abstratas, tais como a natureza) e o positivo (conhecimento baseado na ciência e no método científico), estados estes entendidos como evolução inevitável no processo humano de compreensão do mundo e da sociedade. A segunda estabelecia uma hierarquia das Ciências com base nos critérios de abstração, complexidade e relevância prática, ficando assim a ordenação das Ciências: Matemática,

Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. Nessa progressão, cada área científica depende do desenvolvimento da que a precedeu. Portanto, a Astronomia não pode existir sem a Matemática. Essa perspectiva de Comte levou ao domínio da Ciência como a abordagem mais adequada para se obter o conhecimento. Associando as Ciências Sociais às Ciências Físicas, tanto em sua epistemologia como em seu método, a hierarquia também se constitui na justificativa do relativo atraso das Ciências Sociais em comparação com as Ciências Físicas.

Alguns aspectos do movimento positivista são relevantes para a discussão contemporânea da pesquisa social. Primeiro, a posição da unidade das Ciências levou à conclusão de que os objetos sociais deveriam ser tratados tal qual os objetos físicos nas ciências físicas. Percebe-se então que os conhecimentos sociais também são baseados na experiência dos sentidos. Essa posição é consistente com a ideia realista de que existe uma separação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Os objetos sociais, como os objetos físicos, têm uma existência independente do observador e do seu interesse.

Segundo, os positivistas defendiam que a pesquisa social era uma atividade neutra. O pesquisador social não deveria avaliar ou fazer julgamentos mas apenas discutir o que era ou existia, bem como ser também objetivo e evitar que seus vieses influenciassem o processo de pesquisa. Posteriormente, objetivando a aplicação prática de seus conhecimentos, descobriu as regularidades ou leis sociais. Tais regularidades permitiriam a explanação (*erklären*) e a predição, que poderia fornecer uma base para a intervenção a fim de mudar a sociedade.

Contemporâneo de Comte durante seus últimos anos de vida, John Stuart Mill divulgou o Positivismo e trouxe uma contribuição metodológica para o seu aprimoramento. Primeiramente, levou-o para a Inglaterra, em seu comentário do pensamento de Comte e no seu próprio trabalho; depois tornou-se um dos poucos positivistas a derivar certas regras e procedimentos valendo-se da teoria do conhecimento (Smith, 1983a). O método assumido por Mill baseava-se em duas leis que descobriu por indução: a lei da uniformidade da natureza e a lei da causação (Mill, 1965). Para Mill, cada evento tinha uma causa e a causa de qualquer evento particular era o evento imediato, incondicional presente que o precedeu. Desenvolveu então uma série de cânones lógicos que podiam ser usados para isolar a causa de um fenômeno ou descobrir regularidades (Cohen e Nagel, 1934). Esses cânones ainda influenciam o modo como a pesquisa social é logicamente abordada.

Os trabalhos de Mill e Comte diferem em alguns aspectos importantes. Para Mill, as leis sociais poderiam ser reduzidas às leis do comportamento individual, enquanto Comte entendia que a sociedade era um organismo com suas próprias leis. Mill sobrepunha o estudo da Psicologia ao da sociedade; Comte via a impossibilidade de estudar a Psicologia, dado que a mente não seria diretamente observável. Mill, examinando os efeitos ambientais sobre os pensamentos, sentimentos e comportamentos do indivíduo, denominou esse estudo de Etologia. A mais importante consequência de tal diferença teórica é que Mill colocou as bases da ciência psicológica na tradição positivista-empírica, enquanto Comte vinculou a essa tradição os fundamentos da ciência sociológica (Smith, 1983b).

De outra forma, Durkheim é provavelmente o que mais se destaca em termos de como se pensa e se conduz a pesquisa social hoje (Smith, 1983b). Escreveu sobre metodologia (Durkheim, 1982a) e elaborou também estudos substantivos que a empregaram (Durkheim, 1982b). Ao formular regras metodológicas e aplicá-las na pesquisa, causou um forte impacto na Ciência Social.

Como Comte, Durkheim viveu numa época da história francesa caracterizada pelo agravamento da crise política e social. Em função disso, esteve preocupado igualmente com a ordem na sociedade e com a primazia do social sobre o individual. Durkheim baseou suas ideias na teoria comteana de uma Ciência Social inspirada nas ciências naturais e com o potencial para prevenir a desagregação da sociedade; no entanto, rejeitou a ideia das três fases da história por considerá-la mera formulação metafísica, sem evidência empírica.

Durkheim, concordando com Mill quanto à dificuldade de realizar experimentos com fenômenos sociais, entretanto, ao utilizar o método comparativo, fez da variação concomitante uma parte essencial de sua metodologia. Diferiu, porém, radicalmente de Mill sobre a questão do social *versus* o individual. Não aceitou a ideia de que os fenômenos sociais podem ser explicados por sua redução às leis da Psicologia. Ao contrário, defendeu que havia uma autonomia do social que era real e podia ser estudada como tal.

O princípio mais importante da teoria do conhecimento de Durkheim é que os fatos sociais são coisas, objetos de conhecimento. Os dados baseados na observação e em experimentos são necessários para sua compreensão (Durkheim, 1982a). Assim, segundo Durkheim, o social é

real e externo ao indivíduo. Isso significa que o fenômeno social tem o mesmo *status* do fenômeno físico porque é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência dos sentidos e da observação.

Durkheim defendeu também que os fatos sociais, tais como leis e costumes, têm um poder coercitivo sobre os indivíduos e são independentes de suas vontades. Para aquele que se conforma com esses fatos sociais, seu efeito coercitivo não é percebido, mas aquele que tenta violá-los sente seu poder coercitivo. Os métodos de coerção vão da prisão até ao ridículo ou desaprovação pública. Isso mostra que existe fora dos indivíduos uma realidade social que tem o poder de coagir os que nascem dentro de um contexto cultural não criado por eles.

Segundo Durkheim, o cientista social conhece os fatos sociais não por intermédio do senso comum, que pode variar muito dentro de determinada sociedade, mas utilizando-se de uma linguagem própria, divorciada da linguagem comum, e de um método próprio, diferente das abordagens comuns de conhecimento. O caráter dos fatos sociais não pode ser revelado pelo senso comum. Para Durkheim, o pesquisador social deve colocar-se no mesmo estado de espírito do cientista físico quando este tenta pesquisar a natureza (Durkheim, 1982a). Isso envolve uma série de prescrições sobre como o cientista social deve investigar seu objeto. Primeiro, ele deve eliminar todos os vieses, pressuposições e crenças do senso comum sobre pesquisa; segundo, não deve envolver-se emocionalmente ou ter atitudes preconcebidas sobre o objeto. Portanto, o cientista social de Durkheim deve ser neutro e objetivo como o cientista físico. A Ciência se limita ao que é e não ao que *deve*

*ser*. O cientista social não deve discutir como a sociedade deveria funcionar, porque com isso pode descobrir apenas como de fato ela funciona.

O passo seguinte de Durkheim foi classificar as coisas em termos de suas características externas, segundo o modo determinado pela observação. Uma vez identificado um grupo social, que constitui um campo de estudo e um fato social, o cientista social teria acesso a esse fato social porque ele é observável, em termos de comportamento (Durkheim, 1982b).

A tarefa crucial de Durkheim foi explicar os fatos sociais relacionando-os com outros fatos sociais. A habilidade para correlacionar fatos sociais é a meta da Ciência Social porque isso permite descobrir as causas, tornando as Ciências Sociais semelhantes às ciências da natureza. Durkheim aceitou aqui a definição de causa sugerida por Mill e aplica seu método comparativo e seu cânon de variação concomitante. Durkheim entendeu que se dois fenômenos variam juntos constantemente e se podemos apresentar argumentos racionais para essa covariação, temos aí a prova da causação.

Na virada do século XIX para o século XX, as Ciências Sociais haviam adotado plenamente o modelo das ciências naturais. O que Comte e Durkheim fizeram para a Sociologia, outros (Mill, por exemplo) o fizeram para a Psicologia. De modo semelhante, nos seus primórdios, como um campo autônomo de investigação, a educação assimilou o método científico adotado por essas duas disciplinas.

No último quartel do século XIX, Wundt fundou o primeiro laboratório de Psicologia experimental, segundo os moldes da Ciência experimental. Mais tarde, Binet, Stanley

Hall, Thorndike e Claparède aprofundaram o uso do método experimental na Psicologia e na educação e se tornaram os criadores da Ciência psicológica conforme os cânones do Positivismo científico (De Landsheere, 1988). Esse paradigma emergente tornou-se também parte de um movimento mais amplo pela “administração científica” na indústria.

Tal paradigma, dominante nos Estados Unidos, foi adotado na psicologia educacional por Edward Thorndike (da Universidade de Columbia), que defendia a aplicação do “método das Ciências Exatas” aos problemas educacionais. Mais tarde foi desenvolvido por John Franklin Bobbitt, professor da Universidade de Chicago, que em 1912 defendeu a ideia segundo a qual as escolas poderiam funcionar de acordo com “a administração científica”, teoria desenvolvida por Frederick Taylor na indústria. Bobbitt também exerceu um papel importante na tentativa de determinar empiricamente o conteúdo do currículo por meio da análise ocupacional (Husén, 1988).

Em suma, o desenvolvimento da Psicologia e da educação, desde o início do século XX até os anos 1970 desse mesmo século, deu-se dentro do paradigma das Ciências naturais, à moda da Sociologia comteana e durkeimiana. Exceções a esse movimento hegemônico de pesquisa foram, a partir da década de 1930, as pesquisas de Piaget, na Suíça, as de Vygotsky, Luria e Leontief, na ex-União Soviética; e, nos Estados Unidos, as de Rogers e Maslow a partir da década de 1940, e as de Bruner a partir da década de 1950. Na Psicologia dominou o behaviorismo, e na Educação predominou a pesquisa empírica, conforme os cânones do Positivismo realista. Nos anos 60 do século passado, a pesquisa na Educação teve um grande impulso em alguns países do

Primeiro Mundo, mas basicamente dentro deste mesmo paradigma. Enquanto, a partir dos anos 1960, iniciava-se um grande debate epistemológico inspirado por filósofos como Polanyi, Popper, Kuhn e Piaget, somente em 1974 dois dos mais conhecidos pesquisadores educacionais americanos, Cronbach (1974) e Campbell (1974), sem mútua consulta prévia, escolheram o encontro anual da *American Psychological Association* “para reagir contra a ênfase positivista tradicional sobre os métodos quantitativos e enfatizaram a importância crítica de métodos alternativos de pesquisa” (De Landsheere, 1988, p. 15).

Em síntese, aplicado à Sociologia, à Psicologia e à Educação, o método científico das Ciências naturais apresenta três características básicas: primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a Ciência Social como neutra ou livre de valores; e terceiro, considera que o objetivo da Ciência Social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais.

## **Base histórica do paradigma interpretativo-idealista**

A reação crítica à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas Ciências Sociais iniciou-se na segunda metade do século XIX. Os filósofos e pensadores sociais envolvidos nesse movimento entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as Ciências Físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para eles, o Positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia

a dimensão de sua liberdade e individualidade. Essa reação crítica à abordagem positivista começou na Alemanha. O pensamento alemão ainda sofria considerável influência do idealismo de Kant. Como observa Smith, “a abordagem interpretativa de pesquisa social desenvolveu-se a partir desta tradição idealista” (1983b, p. 34). Entre os pensadores que contribuíram para o desenvolvimento das Ciências Sociais dentro dessa tradição filosófica, pode-se citar: Dilthey, Rickert, Weber e Husserl. Uma crítica mais recente à perspectiva positivista aplicada às Ciências Sociais e Humanas foi feita pelos filósofos críticos da Escola de Frankfurt.

Dilthey é considerado um dos primeiros críticos da utilização do Positivismo nas Ciências Sociais a ter um grande impacto (Hodges, 1944; Smith, 1983b). Embora sua preocupação principal fosse com o estudo da História, suas ideias também se aplicam às Ciências Sociais. Dilthey afirmava que havia uma diferença fundamental entre o objeto das ciências naturais (*Naturwissenschaft*) e o das Ciências Sociais, ou como as chamava, as ciências “culturais” (*Kulturwissenschaft*). Tal diferença significava que havia também divergências entre os dois tipos de ciências em relação às atitudes dos investigadores, ao modo de fazer a pesquisa e aos objetivos de suas pesquisas. Dilthey não era anticientífico (Smith, 1983b), mas opunha-se claramente ao empréstimo da metodologia das Ciências naturais pelas Ciências Sociais para o estudo da vida social, tanto no contexto contemporâneo como no histórico.

Dilthey afirmava que nas ciências culturais não se lida com objetos inanimados que existem fora de nós ou com um mundo de fatos externos e cognoscíveis objetivamente. O objeto das ciências culturais refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes

humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores. Ele concluía que a sociedade é o resultado da intenção humana consciente e que as inter-relações entre o objeto pesquisado e o investigador são inseparáveis. Não há uma realidade objetiva como tal, no contexto da realidade humana; portanto, não há forma de se distanciar dos eventos da vida para, com isso, descrever o que significam. O que se pode conhecer é que certos eventos significam alguma coisa para certas pessoas que os realizam e vivem por meio deles (Bergner, 1981). Com base nessa perspectiva, os seres humanos são ao mesmo tempo sujeitos e objetos de investigação nas Ciências Sociais e o estudo do mundo social é, em essência, “o estudo de nós mesmos” (Smith, 1983b, p. 35).

Dilthey também criticou um segundo princípio importante do Positivismo: a busca de regularidades ou leis causais, que, para ele, não se aplica às Ciências Sociais. O que se justifica pelo fato de que a vida social não apresenta regularidades semelhantes às das Ciências naturais (Hodges, 1944). A complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar.

O objetivo do estudo da sociedade, segundo Dilthey, é adquirir uma compreensão do individual ou do tipo. Nesse sentido, os estudos humanos deveriam ser descritivos e não explanatórios em sua intenção; e o verdadeiro propósito das Ciências Sociais consistiria na tentativa de se buscar uma compreensão interpretativa. Nos anos de 1890, Dilthey publicou um tratado que se tornou clássico em que fez a distinção entre *erklären* e *verstehen*. *Erklären* é o método das

Ciências naturais e, *verstehen*, o método das Ciências Sociais. Isso se justifica.

A contribuição mais importante de Dilthey para o estudo da vida social encontra-se em seu conceito de experiência vivida e de compreensão interpretativa. Para ele, há dois modos de se “experienciar”: a experiência interna e a experiência sensorial. Esta última é utilizada pelas Ciências naturais, que constroem abstrações e geram leis sobre a uniformidade da natureza. A experiência interna ou vivida internamente, crucial nos estudos humanos, refere-se à conscientização de nós mesmos e dos outros, sendo imediata e direta. Segundo Dilthey, os complexos padrões de relações, valores e figurações do mundo mental, o mundo “construído” dos “objetos” mentais, são parte importante da vida social. “Estamos conscientes deste mundo mental porque nós mesmos somos uma parte dele através de nossa experiência vivida” (Smith, 1983b, p. 36).

O dualismo sujeito-objeto das Ciências naturais não é adequado às Ciências Sociais. Enquanto as Ciências naturais podem se livrar de sua projeção mental por causa da natureza inanimada de seus objetos de estudo, as ciências humanas dependem dessa recriação como a verdadeira base para sua abordagem do conhecimento. Os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente. A tarefa do pesquisador nas Ciências Sociais não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa — que Dilthey chama de *verstehen* — das mentes daqueles que são parte da pesquisa.

O processo de *verstehen* envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua

linguagem, gestos, arte, política, leis etc. Compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma re-criação daquela experiência, ou do contexto daquela experiência em si mesmo. Portanto, requer-se um certo grau de empatia ou uma disposição para recriar. Quanto mais complexo o evento, maior o esforço exigido para compreendê-lo.

Dilthey também definiu a compreensão envolvendo o que chamou de *círculo hermenêutico*. Originalmente a *hermenêutica* referia-se à interpretação de textos; mas, do modo como elaborou a ideia, passou a significar o conhecimento do contexto ou *background* necessário para a interpretação de eventos. O processo torna-se circular porque cada parte de um texto requer o resto dele para tornar-se inteligível. Igualmente, o todo somente pode ser entendido em termos das partes. O processo de interpretação implica um constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final. A importância do processo hermenêutico é sua ênfase na necessidade de contextualizar o significado da expressão humana e de não divorciá-lo desse contexto (Smith, 1983b). Nessa perspectiva, Dilthey esbarrou num impasse: como se pode distinguir uma interpretação correta de uma incorreta? Segundo sua teoria, não há um padrão estabelecido para resolver o conflito de interpretações. Ao rejeitar tanto a solução metafísica como a positivista, Dilthey caiu em um relativismo que não lhe satisfaz mas do qual não pôde escapar (Hughes, 1958). Esse problema é recorrente nas discussões da perspectiva interpretativo-idealista.

Em síntese, Dilthey trouxe uma importante crítica ao paradigma positivista aplicado às Ciências Sociais. Fez uma

séria crítica às ideias absolutistas do empirismo positivista, propôs uma alternativa ao dualismo sujeito-objeto do Positivismo, criticou a ideia de objetividade e a separação entre fatos e valores nas Ciências Sociais e enfatizou que o objetivo das Ciências Sociais deve ser a compreensão e não a busca de leis para explanação e predição. Sobretudo, Dilthey questionou a possibilidade de se separar o pesquisador da coisa pesquisada e mostrou a inadequação da aplicação dos cânones das Ciências naturais às Ciências Sociais.

Rickert (1962), outro crítico do Positivismo, discorda de Dilthey quanto à ideia de que o problema central seja a diferença entre o objeto das Ciências naturais e o das Ciências Sociais. Para ele, as diferentes metodologias são necessárias porque os pesquisadores têm interesses diferentes nas duas áreas. O interesse nas Ciências naturais é nomotético, ou seja, busca generalizações e a descoberta de regularidades. A preocupação principal das Ciências Sociais é idiográfica, isto é, centralizada em eventos individuais.

A mais importante contribuição de Rickert foi tentar clarificar o significado da abordagem idiográfica para as Ciências Sociais e históricas. O principal problema que tratou foi o da determinação dos critérios de escolha de um evento para pesquisa. Para Rickert, a seleção de um evento específico para pesquisa é feita com base no critério *valor-relevância*. Nas Ciências naturais, o cientista seleciona as características comuns dos objetos com a intenção de generalização. Nas Ciências culturais, o foco em eventos individuais significa que a seleção das pesquisas feitas pelos pesquisadores é baseada em seus valores. Observou também que as Ciências culturais se preocupam não só com o que é experienciado pelas pessoas mas também com

o que é significativo para elas. Ao incorporar os valores no processo de pesquisa, Rickert colocou um desafio à ideia da abordagem livre de valores para o estudo da vida social. Além disso, sua resposta ao problema do relativismo na abordagem interpretativa foi o recurso à posição metafísica (Hughes, 1958).

O terceiro teórico a ser discutido nesse contexto de crítica ao Positivismo é Max Weber (Smith, 1983b). Sua importância e originalidade está em ter tentado integrar aspectos da posição positivista com o idealismo de Dilthey e, em especial, com a posição de Rickert (Wrong, 1970). Weber aceitou muitas das posições dos idealistas e tentou resolver alguns de seus dilemas. Concordou também com várias ideias dos positivistas, mas rejeitou o pensamento de que somente uma abordagem pode ser chamada de científica. Nesse sentido, entendeu que a “ciência social é mais do que uma simples cópia das ciências físicas” (Smith, 1983b, p. 38). Sua tentativa de síntese das duas abordagens foi tão abrangente e profunda que tanto positivistas como interpretativistas tentaram usar parte de seus argumentos para defender suas posições. Assim, alguns empiricistas viram em suas ideias sobre causalidade um suporte para suas posições e alguns interpretativistas buscaram apoio em sua ênfase no significado subjetivo ou no *verstehen* (Weber, 1992-93).

Em sua concepção da lógica e do método da Ciência Social, Weber concordou com Rickert quanto ao fato de que a diferença fundamental entre as Ciências da natureza e as Ciências Sociais está baseada mais no tipo de questão que preocupa o pesquisador ou no interesse dele no objeto do que no objeto em si. Entendeu que era legítimo o uso de

mais de uma abordagem na pesquisa social. Cada ciência podia ser e tem sido tanto nomotética como idiográfica no método. Mas isso não significa que a Ciência Social deveria adotar a metodologia do Positivismo. Como afirma Weber, o principal interesse da Ciência Social é o indivíduo, o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social. A ação é o comportamento ao qual os indivíduos agregam significado e é social porque leva em conta o comportamento de outros indivíduos. O comportamento meramente reativo não deve ser a preocupação principal da Ciência Social. Nesse sentido, as questões de valor-relevância devem desempenhar uma parte importante no processo inteiro de pesquisa da Ciência Social. Além disso, os próprios cientistas sociais escolhem para pesquisar o que valorizam.

Segundo Weber, não há um ponto de partida definido para a Ciência Social em geral ou para qualquer estudo em particular. De acordo com a ideia de valor-relevância, é aceitável e natural que os cientistas sociais se interessem por diferentes coisas ou pela mesma coisa de diferentes modos. No mundo da complexidade de Rickert, essa é a base para a seleção de eventos ou ocorrências individuais. E, diferentemente da abordagem positivista, nas Ciências Sociais não pode haver ciência objetiva da sociedade inteira (Aron, 1970).

O valor-relevância coloca o pesquisador em uma relação íntima com o mundo que é objeto da investigação. Como ser humano que pesquisa os significados das ações sociais de outros seres humanos, o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas. Essa perspectiva se contrapõe à visão dualista de sujeito-objeto da ciência

social positivista. Pela ótica de Weber, a Ciência Social na realidade constitui-se em uma busca de autoconhecimento, ou seja, dos valores, crenças, sentimentos e motivos humanos. Para Weber o objetivo principal e mais importante da pesquisa social é conseguir clareza sobre o significado da própria conduta do pesquisador (Wrong, 1970).

Em relação à ideia de valor-relevância, Weber distingue entre usar valores para determinar a escolha do objeto de estudo e usar valores para julgar o valor do objeto de estudo. Ele entende que o uso de valores neste segundo caso não é apropriado porque o cientista social não deveria dizer a ninguém o que deveria fazer, apenas o que poderia fazer segundo seus próprios valores. Uma vez que o cientista social escolheu seu tópico, deveria tentar buscar os fatos e não mascarar os valores pessoais como fatos científicos.

Como a principal preocupação das Ciências Sociais é o significado subjetivo dos atores sociais, Weber adota o método *verstehen* proposto por Dilthey. Para ele, este método é peculiar e único das Ciências Sociais. O conceito de *verstehen* permite que os pesquisadores lidem com o que é peculiarmente humano nas Ciências Sociais.

Segundo Weber, é difícil definir *verstehen*; mas, focalizando suas características, considera que há dois níveis de definição envolvidos. Primeiro, há a ideia de Dilthey de compreensão direta. Nesse sentido, *verstehen* significa apreender direta ou imediatamente uma ação humana, tal como um gesto ou expressão, sem fazer conscientemente uma inferência baseada naquela atividade. Assim, ele constitui uma percepção do “que” de uma ação. Mesmo para esse nível de compreensão, é necessário um certo cabedal

de conhecimento. A necessidade de um mínimo de domínio de informação separa a compreensão direta do que geralmente se entende como intuição.

O segundo nível de *verstehen* envolve a compreensão explanatória. Obtém-se tal compreensão quando os motivos dos atores ou os significados que o indivíduo atribui à(s) sua(s) ação(ões) são compreendidos. O aspecto “o que” da ação é agora acrescido do “por que”. Para compreender os significados de um outro indivíduo, é necessário que se coloque a ação dentro de um contexto de significado. Ou seja, o significado não pode ser divorciado do contexto. Por justificar o uso do método interpretativo nas Ciências Sociais segundo esse entendimento, Weber é considerado por muitos como o pai da Sociologia interpretativa e da pesquisa social interpretativa (Smith, 1983b).

Para resolver o problema do relativismo das interpretações, enfrentado e não superado por Dilthey, Weber adotou uma abordagem que envolvia uma reinterpretação da ideia de causalidade. Com base nisso, haveria algum processo de verificação, para o qual o pesquisador desenvolveria hipóteses causais passíveis de verificação ou rejeição empírica. Weber não queria dizer que as Ciências Sociais deveriam desenvolver leis causais como as Ciências naturais. Contrário aos positivistas, entendia que a realidade social é por demais complexa para ser abrangida por umas poucas leis básicas e teorias. Ele estava preocupado com a verificação empírica, mas não acreditava ser esse o nível no qual a ciência social devesse ser praticada. Também não reduziu o método *verstehen* apenas ao *status* de um processo gerador de hipóteses a serem depois testadas empiricamente.

Weber tentou juntar o método *verstehen* à sua interpretação de causalidade por meio da introdução de um conceito muito famoso — o tipo ideal, que se trata de um construto mental usado pelo cientista social para fazer comparações com a realidade ou para avaliar a realidade. O tipo ideal é construído como uma racionalização, pelo fato de reunir várias características na tentativa de produzir um todo coerente. A racionalização, quando aplicada à realidade, é usada para desvelar a causa da ação social. Os tipos ideais, contudo, não são como as leis do Positivismo, considerando-se que pode haver muitos tipos ideais para um mesmo fenômeno. Se os tipos ideais se constituem em explicações significativas, então o curso da ação especificada precisa ter uma possibilidade de ocorrer.

## **A reação dos fenomenólogos e teóricos críticos**

Uma outra vertente de crítica aos positivistas originou-se da Filosofia fenomenológica desenvolvida por Edmund Husserl na Alemanha. Husserl enfatizou a importância de se adotar uma perspectiva ampla e tentar “ir às raízes” da atividade humana. Defendeu também a tese de que o método das ciências da natureza era inadequado ao objeto das ciências do homem. A abordagem fenomenológica, como a hermenêutica, é holística e tenta por meio da empatia (*Einfühlung*) entender os motivos subjacentes às reações humanas. Ao ampliar a perspectiva e procurar compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto, a fenomenologia tenta também evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e expe-

rimental que analisa parcelas do sujeito. Segundo a fenomenologia, o acesso aos motivos é possível por intermédio da análise hermenêutica, mediante o exame do texto e do contexto no qual os eventos ocorreram. Essa abordagem hermenêutica prevalece ainda na Europa continental, tendo sido menos difundida em outros continentes.

A partir da década de 30 do século XX e especialmente em 1960, os teóricos críticos da Escola de Frankfurt também fizeram sérias críticas ao paradigma positivista e mesmo à abordagem dos fenomenólogos e hermeneutas. Em *Dialética do esclarecimento*, Horkheimer e Adorno (1985) denunciaram o caráter alienado da ciência e técnica positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental. Já antes, Horkheimer (1975), em seu famoso escrito “Teoria tradicional e teoria crítica”, havia analisado o conflito entre a dialética e o Positivismo. Em um segundo momento, aconteceu o famoso debate sobre os fundamentos epistemológicos do Positivismo e da Dialética, no qual se deu o confronto entre as ideias de Popper e as de Adorno. Mesmo considerando-o um positivista sofisticado, Adorno (1975) não deixou de criticar a postura “positivista” de Popper, manifesta especialmente em sua defesa do método. Finalmente, em um terceiro momento, no debate com Luhmann, Habermas mas criticou a interpretação da realidade proposta por este sociólogo, rejeitando sobretudo sua indistinção entre realidade e sua representação, bem como seu entendimento do conceito de significado. Para Habermas, a teoria sistêmica de Luhmann constitui uma reformulação modernizada da “teoria tradicional”, criticada por Horkheimer, ou do positivismo popperiano, contestado por Adorno (Freitag, 1988).

## **Teses sobre a incompatibilidade, a complementaridade e a unidade dos paradigmas**

As críticas ao paradigma positivista levaram, a partir da década de 70 do século XX, à adoção de abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas e da educação, passando a ameaçar a hegemonia do paradigma positivista. Essa nova prática, estimulada pela publicação e debate da importante obra de Thomas Kuhn (1962) sobre a “estrutura das revoluções científicas”, provocou nos últimos vinte anos um acalorado debate sobre paradigmas de pesquisa nas Ciências humanas e da Educação.

Vários teóricos tentaram, a partir dos anos 70 do século passado, classificar os paradigmas de pesquisa nas Ciências Sociais, Políticas e Educacionais. Habermas (1971), baseado em uma tipologia do interesse humano, distingue três tipos de conhecimento: o conhecimento empírico-analítico, interessado na compreensão do mundo físico; o conhecimento hermenêutico e histórico, preocupado com o significado e compreensão dos eventos históricos; e o conhecimento crítico, orientado para a exposição das condições de opressão e dominação. Bernstein (1976) distingue três tipos básicos de paradigmas: o empírico, o fenomenológico e o crítico. Com base em um conjunto de pressuposições sobre a natureza da sociedade e das Ciências Sociais, Burrell e Morgan (1979) propõem quatro paradigmas sociológicos: o funcionalista, o interpretativo, o humanista radical e o estruturalista radical. À luz de tais paradigmas, esses teóricos fazem uma análise das teorias das organizações. Popkewitz (1980, 1984) reconhece a existência de três paradigmas em pesquisa educacional e os denomina, respectivamente, de empírico-analítico,

ciência simbólica e ciência crítica. Soltis (1984) propõe quatro paradigmas de pesquisa em Educação: o empírico, o interpretativo, o crítico e o normativo. Torsten Husén (1988) sustenta a existência de dois paradigmas em pesquisa educacional: o científico e o humanístico. O primeiro se identifica com o positivismo clássico e sua expressão moderna de “neopositivismo”. O segundo apresenta pelo menos três abordagens — a idealista de Dilthey, com seu método *verstehen*, a fenomenológica, com sua perspectiva ampliada de tentar “ir às raízes” da atividade humana, e a teoria crítica, com seus filósofos neomarxistas que não tiveram grande dificuldade em aceitar a hermenêutica e articulá-la à abordagem dialética. Finalmente, Hoshmand (1989) classifica os paradigmas alternativos de pesquisa em três categorias, a saber: o naturalístico-etnográfico, o fenomenológico-hermenêutico e o cibernético e outros “contextos altos”.

Algumas dessas classificações de paradigmas foram adotadas por diversos teóricos da Educação. Assim, por exemplo, MacDonald (1975) e Giroux, Penna e Pinar (1981) aplicaram-nas às teorias do currículo; Zeichner (1983), ao currículo para a formação de professores; Blackledge e Hunt (1985), à Sociologia da Educação; Foster (1986) e Deblois (1988), às teorias de administração educacional; Carr e Kemmis (1988), às teorias do ensino.

Em relação ao debate sobre a compatibilidade ou não entre esses diferentes paradigmas, Walker e Evers (1988) entendem que três teses básicas podem ser defendidas: a primeira é a tese da diversidade incompatível entre os diferentes paradigmas; a segunda, a da diversidade compatível; e a terceira, a da unidade ou integração das diversas perspectivas.

## Tese da diversidade incompatível

A tese da diversidade incompatível foi defendida, em datas diferentes, por Kerlinger (1973), Smith (1983a), Lincoln e Guba (1985) e Smith e Heshusius (1986).

Os pesquisadores quantitativistas, em geral, veem a pesquisa qualitativa como carente de objetividade, rigor e controles científicos (Kerlinger, 1973). Sem o recurso da quantificação, a pesquisa qualitativa não produz generalizações para se construir um conjunto de leis do comportamento humano, nem pode aplicar testes adequados de validade e fidedignidade. Além disso, baseados na distinção positivista entre fatos e valores, esses pesquisadores consideram que a pesquisa qualitativa não apresenta padrões de objetividade e não atende aos critérios de verdade do paradigma positivista.

Segundo os defensores da tese da incomensurabilidade, os pontos de vista do realismo quantitativista e do interpretativismo idealista são radicalmente opostos e por isso incompatíveis. Vamos apresentar suas perspectivas sobre os seguintes aspectos: visão do mundo ou premissas subjacentes, relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, relação entre fatos e valores, objetivo da pesquisa, abordagem, foco, método, papel do pesquisador e principal critério da pesquisa.

### *a) Visão de mundo ou premissas subjacentes*

A pesquisa quantitativa está baseada numa filosofia positivista ou realista que supõe a existência de fatos sociais

com uma realidade objetiva independentemente das crenças individuais. Concebe também o homem como objeto/reator. Admite a centralidade dos traços e os concebe como dados objetivos. Concebe a verdade como absoluta e objetiva e propõe modelos estáticos (exemplo: estrutural/funcional). Já a pesquisa interpretativa está enraizada no paradigma fenomenológico que sustenta que a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação (Taylor e Bogdan, 1984). Concebe o homem como sujeito e ator. Enfatiza a centralidade do significado, considerando-o como produto da interação social. Entende a verdade como relativa e subjetiva, reconhece a mudança e aceita a teoria do conflito.

### *b) Relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado*

Na pesquisa quantitativo-realista, a realidade social é independente do pesquisador (dualismo sujeito-objeto). Donde sua perspectiva externalista que implica a prévia existência do objeto de investigação independentemente do interesse do pesquisador sobre ele. Nessa perspectiva, o processo de investigação deve separar-se do que é investigado, pois o objeto não pode ser afetado pelo processo utilizado. Por outro lado, o instrumento é visto como separado do objeto e serve para fornecer um reflexo mais ou menos acurado do objeto. A linguagem do pesquisador, nessa ótica, deve ser científica e neutra. Em suma, na pesquisa quantitativo-realista, adota-se a teoria da correspondência da verdade, que tem sua fonte na realidade e pode ser estabelecida mediante o processo de verificação empírica.

Na pesquisa interpretativo-idealista, o dualismo é inaceitável. A realidade é dependente da mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social. Nessa perspectiva, entende-se que a realidade é criada pela mente do sujeito (idealismo ontológico) ou moldada pela mente (idealismo conceitual). Uma vez que a realidade é dependente da mente, na ótica da pesquisa qualitativa, é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado — como o instrumento não pode separar-se do que está sendo medido —, sendo este uma extensão do pesquisador e um fator na construção da realidade pesquisada.

Em vez da linguagem científica, o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra e semelhante à do dia a dia. Em suma, a perspectiva qualitativa, em contraste com a teoria da correspondência, adota uma posição epistemológica diferente. O idealismo conceitual (realidade moldada por nossa mente) opta pela teoria da coerência da verdade. Uma proposição é verdadeira se está consistente e coerente com outras proposições. O máximo que se pode fazer, segundo essa posição, é construir esquemas coerentes sobre a realidade (Rescher, 1973). Em conclusão, a verdade é historicamente condicionada e se baseia na concordância social.

### *c) Relação entre fatos e valores*

Na perspectiva quantitativo-realista, a objetividade de uma observação deve ter seu referente no mundo dos fatos que existem independentemente do pesquisador. Valendo-se

do método adequado, o pesquisador é capaz de conhecer as coisas como realmente são, o que implica a geração de um conhecimento público que pode ser replicado por outros pesquisadores que usarem o mesmo método de investigação. Desse modo, os fatos são separados dos valores e o cientista tem um lado cognitivo que descobre os fatos e um lado normativo separado que faz julgamentos avaliativos sobre tais descobertas.

Enquanto a pesquisa quantitativo-realista se centra em uma realidade independente, a perspectiva interpretativo-idealista dirige sua atenção para o reino do sujeito que conhece. Segundo essa ótica, qualquer afirmação sobre o mundo baseia-se inevitavelmente nos interesses, valores e situações do indivíduo. Sobre a realidade existem diferentes pontos de vista que refletem ou são condicionados pelos diferenciados interesses e propósitos das pessoas (Putnam, 1981). Os valores e interesses do pesquisador moldam sua visão da realidade. Nesse sentido, a definição mais aceitável de *objetividade* envolve a ideia de acordo social. O que é objetivo é o resultado do acordo entre pessoas. O acordo sobre o que é objetivo é resultado da justificação e do diálogo. Com base nisso, as crenças e os valores das pessoas determinam o que se pode considerar como fatos que, por natureza, estão intimamente imbricados com valores — estes devem ser uma parte integrante de todo o processo da pesquisa. Finalmente, o estudo do ser humano é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base de seus próprios valores e disposições — daí ser impossível adotar uma postura distante no processo de compreensão da ação humana. Em consequência, deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a

consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo.

#### *d) Objetivo da pesquisa*

A pesquisa quantitativa busca explicar as *causas* das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. Nessa perspectiva, usa-se a forma de explicação chamada indutivo-estatística, que é de natureza probabilística. O desejo de prever e encontrar regularidades articula-se ao interesse na aplicação prática.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a *compreensão* (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas (Taylor e Bogdan, 1984). Seu propósito fundamental é a compreensão, explicação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc. Trata-se de um processo de compreensão, em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação.

A compreensão do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela da ação particular. O que a hermenêutica demonstra é que a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação.

#### *e) Abordagem*

O pesquisador quantitativo emprega tipicamente o *design* experimental ou correlacional para reduzir o erro, o viés e outros fatores que podem interferir na percepção clara dos fatos sociais (Cronbach, 1974). O estudo qualitativo protótipo é o etnográfico, que ajuda o leitor a compreender as definições da situação das pessoas que são pesquisadas (Goodenough, 1971).

#### *f) Foco*

Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o “porquê”, na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o “como”.

### *g) Método*

Na pesquisa quantitativa, utiliza-se o método dedutivo (da teoria para os dados), as definições predeterminadas e operacionalizadas, a postura nacionalista, a precisão por meio da medida e da manipulação estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes e uma amostra grande com randomização. Por outro lado, na pesquisa qualitativa, opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente.

### *h) Papel do pesquisador*

O pesquisador quantitativo ideal *distancia-se* do fato pesquisado a fim de evitar vieses. O pesquisador qualitativo *immerge-se* no fenômeno de interesse (Firestone, 1987).

### *i) Principal critério de pesquisa*

Enquanto para a abordagem quantitativa o principal critério de pesquisa é a fidedignidade, para o pesquisador qualitativo, a validade é o mais importante (Rockhill, 1982).

Diante dessas posturas filosóficas e metodológicas radicalmente diferentes, a conclusão lógica desta primeira tese

é pela diversidade incomensurável entre esses dois paradigmas de pesquisa em Ciências Humanas e da Educação.

## Tese da diversidade complementar

A tese da diversidade complementar dos diferentes paradigmas de pesquisa nas Ciências Sociais e da Educação é defendida ou legitimada por Cook e Campbell (1979), Goergen (1981), Campbell (1982), Soltis (1984), Shulman (1985), Keeves (1986, 1988a, 1988b), Firestone (1987), Cambi (1987), Husén (1988) e Gage (1989).

Dentro do clima epistemológico da era pós-positivista, muitos pesquisadores educacionais acreditam que as várias tradições de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário. Segundo Husén (1988), as abordagens “científica” e “humanística” não são exclusivas, mas complementares entre si. De fato, Shulman chega a afirmar que “o perigo para o campo da Ciência Social ou da pesquisa educacional está em sua potencial corrupção pela visão paradigmática única” (1985, p. 4). Contra o domínio do paradigma quantitativo na pesquisa educacional, o paradigma qualitativo-interpretativo conseguiu convencer a um bom número de *scholars* (exemplo, Campbell, 1982; Cronbach, 1974) sobre os méritos da abordagem qualitativa.

Alguns pesquisadores têm sugerido que a complementaridade deve ser reconhecida tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa educacional cujos propósitos não podem ser alcançados por um único paradigma. Como afirma Gage, “os pesquisadores compreenderam que não há um antagonismo necessário entre os objetivistas, os

interpretativistas e os teóricos críticos” (1989, p. 7). Os pesquisadores sociais entenderam que a tese da incompatibilidade simplesmente estava errada e que as diferenças paradigmáticas não requeriam necessariamente um conflito paradigmático. Perceberam que os programas de pesquisa, considerados como mutuamente antagônicos, na verdade, estavam apenas preocupados com problemas e tópicos diferentes mas importantes. Também perceberam que, usando a abordagem quantitativa e qualitativa na pesquisa de um mesmo problema, o resultado era um *insight*, uma compreensão e poder preditivo mais considerável. Viram igualmente que o método científico quantitativo, pela grande eficácia que já tivera nas ciências naturais, não podia ser esquecido na pesquisa dos problemas humanos (Gage, 1989).

Para outros que apoiam a diversidade complementar, a complexidade dos problemas educacionais constitui um suporte do pluralismo epistemológico. Keeves (1986) reconhece que algumas abordagens são mais holísticas e mais capazes que outras de abarcar problemas com maior complexidade.

Na pesquisa educacional, a manutenção da integridade epistemológica do paradigma qualitativo e o refinamento de seus métodos têm sido uma preocupação dos seus seguidores (Lincoln e Guba, 1985). Embora admitindo uma diversidade epistemológica fundamental entre os paradigmas, os adeptos desta tese não subscrevem a doutrina da incomensurabilidade dos paradigmas proposta por Kuhn (1962) e alguns deles minimizam as diferenças epistemológicas (Lincoln e Guba, 1985; Le Compte e Goetz, 1982; Miles e Huberman, 1984).

No caso da distinção entre explicação e compreensão, Keeves (1988), ao defender a complementaridade entre os diversos paradigmas, adotou a revisão da distinção feita por Giddens (1984), que identificou importantes avanços em quatro áreas da teoria social, sendo estas: a natureza do agente humano, a natureza da linguagem, a natureza da ação social e a natureza da dupla hermenêutica.

Em síntese, a tendência dos defensores da tese da diversidade complementar é “desepistemologizar” o debate ou ignorar as diferenças paradigmáticas (Smith e Heshusius, 1986, p. 7). A propósito, o filósofo da ciência Feyerabend (1974, p. 14), em seu ensaio *How to be a good empiricist: a plea for tolerance in matters epistemological*, escreve:

Você só pode ser um bom empiricista se estiver preparado para trabalhar com muitas teorias alternativas em vez de apenas com um único ponto de vista e “experiência”. Esta pluralidade de teorias não deve ser olhada como um estágio preliminar que, em algum momento no futuro, irá ser substituído pela única Teoria Verdadeira.

## **Tese da unidade**

A tese da unidade dos paradigmas é defendida a partir dos filósofos pós-positivistas e dos teóricos críticos. A partir da filosofia pós-positivista de ciência, também chamada por Walker e Evers de “naturalismo materialista pragmatista” (p. 35), a tese pós-positivista de unidade dos paradigmas é sustentada por Howe (1985, 1988) e Walker e Evers (1988), entre outros.

Contrários à tese da existência de paradigmas, Walker e Evers (1988) defendem uma epistemologia da coerência, ou uma versão particular do “coerentismo”, o “holismo epistemológico”, que adquiriu proeminência particular na filosofia pós-positivista (Quine, 1975) e que, mais recentemente, foi aplicado à filosofia educacional por Walker e Evers (1982), como também à administração educacional, por Evers e Lakomski (1991). Segundo esta tese, não há um modo logicamente consistente de dividir o domínio do conhecimento em formas de conhecimento radicalmente distintas (Evers e Walker, 1983).

Kenneth Howe (1988) afirma que a pesquisa educacional permaneceu à margem do debate epistemológico mais recente e, por isso, não tirou proveito das críticas que os pós-positivistas fizeram à epistemologia positivista-realista. Entre os filósofos, foram especialmente relevantes as contribuições de Quine (1975), seguidas pelas de Thomas Kuhn (1962), Stephen Toulmin (1972), Michael Scriven (1969) e Paul Feyerabend (1978). Em função da ignorância dessa contribuição, os pesquisadores educacionais da perspectiva quantitativista continuaram mantendo dois dogmas fundamentais do Positivismo: a distinção entre quantidade e qualidade e a distinção entre fatos e valores.

A distinção positivista entre fato e valor é insustentável, tanto pela inadequação da epistemologia positivista como pela sua ineficácia para evitar o viés do valor na pesquisa. Na visão de Kuhn (1962), o conhecimento está baseado em observações e crenças carregadas de teoria. “A consequência de construir o conhecimento como presuntivo é que não há qualquer tipo de justificação ‘última’ para as crenças” (Howe, 1988, p. 11).

A distinção positivista entre fato e valor está baseada na distinção mais geral entre observação e teoria. Ora, o conhecimento a-teórico ou fruto meramente da observação não pode ser isolado e usado como base da teoria. Na verdade, a teoria precede todo conhecimento ou aprendizagem. O que podemos saber é dependente de nossa capacidade inata para aprender. Nosso conhecimento é feito de nossas teorias. Nossas pressuposições não podem ser testáveis nem pela observação direta nem pela lógica formal. Donde, a distinção entre observação e teoria e, conseqüentemente, entre fato e valor é insustentável e sem base. Nessa linha de ideias, Scriven (1969, p. 201) conclui que, “[...] não há possibilidade de que as Ciências Sociais possam ser livres da alegação de valores em geral ou da alegação de valor moral em particular...”.

A visão pós-positivista (Scriven, 1969) entende que não existe conhecimento factual independente de teoria e que a distinção entre fato e valor é insustentável. Os julgamentos de valor não podem ser excluídos da condução da pesquisa. O pesquisador não pode evitar compromissos de valor. Mais ainda, os próprios conceitos usados pelos cientistas sociais são avaliativos do comportamento humano.

Como a distinção entre fato e valor é insustentável e como os conceitos das Ciências Sociais são inerentemente avaliativos, é impossível na pesquisa social distinguir claramente as alegações factuais das valorativas. No nível da prática, a tentativa de ignorar essa não distinção em nome da verdade e da ciência para proteger o pluralismo e evitar o viés só resulta num viés mais insidioso.

Se os julgamentos de valor são não cognitivos e enviesados ou “para serem aceitos mas não justificados” (Campbell,

1982, p. 123), então a pesquisa social será também falha. Isso só pode ser evitado ao se aceitar que os julgamentos de valor são elementos inerentes à pesquisa social.

O dogma da distinção entre quantidade e qualidade também deve ser rejeitado, sendo criticado pelos pós-positivistas tanto no nível dos dados como no nível da inferência. No primeiro, os dados qualitativos, não sendo *a priori* altamente falíveis, consistem no fundamento geral da medida quantitativa. Assim, os dados quantitativos “pressupõem” os qualitativos. À primeira vista, os dados quantitativos parecem ser uniformemente superiores e apresentar baixa falibilidade; em algumas situações podem apresentar menor falibilidade que os dados qualitativos. É possível também que os dados quantitativos superem os qualitativos, permitindo discriminações mais refinadas e sumários econômicos de dados que facilitem a análise, sendo em certos casos mais eficientes.

De outra forma, no nível da inferência, qualquer esquema conceitual, teoria ou hipótese pressupõem crenças qualitativas substantivas que exerçam um papel essencial na fase das inferências ou conclusões científicas. A evidência quantitativa, mesmo nas Ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas extraobservação e extrateoria. Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica.

Com base na pesquisa dialético-crítica, os integrantes da Escola de Frankfurt fizeram notável esforço para buscar uma conciliação entre os paradigmas quantitativo e quali-

tativo. Esses teóricos não negam a possibilidade da explicação e quantificação dos fenômenos sociais. Segundo essa perspectiva, “a totalidade conceitual compõe-se do idêntico e do distinto e ambos entram na dialética em sua união e contradição...” (Cerdeja Gutiérrez, 1993, p. 57). No entanto, a totalidade conceitual se encontra limitada e negada pela totalidade real.

Em suma, pode-se concluir que parece fictícia, e mesmo simplista e artificial, a contradição entre “pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa”. Na prática da pesquisa, é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos, valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação (Cerdeja Gutiérrez, 1993). Portanto, torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos. A propósito, escrevem Cook e Reichard: “Os vazios de um paradigma são as virtudes do outro, um vínculo tão vital e necessário como o é a luz em relação à escuridão” (1979, p. 26). Onde, a competição entre teorias e não entre paradigmas se dará somente quando elas estiverem tratando de um mesmo problema. Nesse caso, o teste da eficácia prática da teoria identificará qual delas é mais adequada para solucionar os problemas práticos da vida humana.

A demonstração da tese da unidade, entre as abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa, pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, será apresentada de modo mais aprofundado por Gamboa, no próximo capítulo.

## Conclusão

A relativa imaturidade teórica e metodológica das Ciências Humanas e da Educação, em confronto com a plena maturidade das ciências físicas e biológicas, explica o estado de certa desorientação e de crise em que aquelas se encontram, refletindo o estágio “adolescente” de seu desenvolvimento. Como na vida de qualquer adolescente, várias possibilidades futuras estão abertas e ainda parece cedo e prematuro fechar caminhos de maturação. Diversas questões ainda requerem respostas mais convincentes e muitas alternativas precisam demonstrar sua validade teórica na prática. Por meio da testagem e validação de suas teorias e metodologias, as Ciências Humanas e da Educação avançarão em seu processo de desenvolvimento para a plena maturidade teórico-metodológica.

No presente estágio da discussão do dilema abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa, em pesquisa nas Ciências Humanas e da Educação, entendemos que é epistemologicamente mais defensável a tese da unidade dos paradigmas. No entanto, como disse Fustel de Coulanges, “são necessários cem anos de análise para um dia de síntese”. As Ciências Humanas e da Educação, pelo seu estágio de desenvolvimento, encontram-se ainda nessa longa fase analítica. Atualmente, os grandes sistemas filosóficos e teóricos estão em crise e em baixa, representando sínteses prematuras dos conhecimentos humanos. Os fenômenos físicos e humanos estão se mostrando mais complexos do que se imaginava. Do princípio da simplicidade e economia, está-se caminhando para a adoção dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangu-

lação na elaboração e comprovação das teorias. Em vista disso e em nome da “racionalidade débil” (Cambi, 1987), é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das Ciências Humanas e da Educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano. Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas Ciências Humanas e da Educação.

Finalmente, cabe observar que a controvérsia continua e, por isso, o contato com os clássicos das Ciências Sociais, especialmente Durkheim, Weber e Marx, sempre será fecundo no aprofundamento e na discussão das raízes filosófico-históricas e teórico-metodológicas do problema do objeto e da metodologia das Ciências Humanas e da Educação. Por outro lado, os teóricos das Ciências Humanas e da Educação precisam familiarizar-se com as correntes atuais de Filosofia das Ciências, pois estas constituem uma base importante para clarificar e fundamentar as diferentes teses sobre o problema da incompatibilidade, complementaridade ou unidade dos paradigmas de pesquisa nessas ciências.

## Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: \_\_\_\_\_; BENJAMIM, W.; HORKHEIMER, M.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, 1975. (Col. Os Pensadores.)

ARON, R. The logic of the social sciences. In: WRONG, D. (Ed.). *Max Weber*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1970.

BENTON, T. *The philosophical foundations of the three sociologies*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

BERGNER, J. *The origin of formalism in social science*. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

BERNSTEIN, R. J. *The restructuring of social and political theory*. New York: Harcourt, Brace and Jovanovich, 1976.

BLACKLEDGE, D.; HUNT, B. *Sociological interpretations of education*. London: Croom Helm, 1985.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigm and organisational analysis*. London: Heinemann, 1979.

CAMBI, F. Razionalità “debole” e sapere pedagogico: i corollari epistemologici. *Rassegna di Pedagogia*, v. 45, n. 2-3, p. 85-120, 1987.

CAMPBELL, D. Quantitative knowing in action research. Paper presented at The Meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Califórnia, 1974.

\_\_\_\_\_. Experiments as arguments. In: HOUSE, E. (Ed.). *Evaluation studies in review annual*. Beverly Hills, CA, Sage, 1982.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CERDA GUTIÉRREZ, H. Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación científica? *Opciones Pedagógicas*, n. 9, p. 54-62, 1993.

COHEN, M.; NAGEL, E. *An introduction to logic and the scientific method*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1934.

COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field setting*. Chicago: Rand, McNally, 1979.

COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (Eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Newbury Park, CA: Sage, 1979.

CRONBACH, L. R. Beyond the two disciplines of scientific psychology. Paper presented at The Meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Califórnia, 1974. (Publicado em *American Psychologist*, v. 30, p. 116-127, 1975.)

DEBLOIS, C. *L'Administration scolaire et le défi paradigmatique*. Sainte-Foi (Québec): University Laval, 1988.

DE LANDSHEERE, G. History of educational research. In: KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 1988.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1982a.

\_\_\_\_\_. *O suicídio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982b.

EVERS, C. W.; LAKOMSKI, G. *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press, 1991.

\_\_\_\_\_; WALKER, J. C. Knowledge, partitioned sets, and extensibility. *Journal of Philosophy of Education*, v. 17, n. 2, p. 155-70, 1983.

FEYERABEND, P. How to be a good empiricist: a plea for tolerance in matters epistemological. In: NIDDITCH, P. H. (Ed.). *The philosophy of science*. Oxford: Oxford University Press, 1974.

\_\_\_\_\_. *Against method*. London: Verso, 1978.

FIRESTONE, W. A. Meaning in method: the rethoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, v. 16, n. 7, p. 16-21, 1987.

FOSTER, W. *Paradigms and promises: new approaches to educational administration*. Buffalo: Pometheus Books, 1986.

FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GAGE, N. L. The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, v. 18, n. 7, p. 4-10, 1989.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. Oxford: Polity Press/Cambridge and Blackwell, 1984.

GIROUX, H.; PENNA, A. N.; PINAR, W. F. *Curriculum and instruction*. Berkeley, CA: McCutchan, 1981.

GOERGEN, P. L. Pesquisa em educação: sua função crítica. *Educação & Sociedade*, v. 3, n. 9, p. 65-96, 1981.

GOODENOUGH, W. *Culture, language and society*. Reading: Addison Wesley, 1971.

HABERMAS, J. *Knowledge und human interests*. Boston: Beacon Press, 1971.

HODGES, H. A. *Wilhelm Dilthey*. New York: Oxford University Press, 1944.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIM, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, 1975. (Col. Os Pensadores.)

\_\_\_\_\_. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOSHMAND, L. L. S. T. Alternate research paradigms: a review and teaching proposal. *The Counseling Psychologist*, v. 17, n. 1, p. 3-79, 1989.

HOWE, K. P. Two dogmas of educational research. *Educational Researcher*, v. 14, n. 8, p. 10-18, 1985.

HOWE, K. P. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or dogmas die hard. *Educational Researcher*, v. 17, n. 8, p. 10-16, 1988.

HUGHES, H. *Consciousness und society*. New York: Knopf, 1958.

HUSÉN, T. Research paradigms in education. In: KEEVES, J. P. (Ed.). *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 1988. (Versão modificada publicada em: *Interchange*, v. 19, n. 1, p. 2-13, 1988.)

KEEVES, J. P. Theory, politics and experiment in educational research methodology: a response. *International Review of Education*, v. 32, n. 4, p. 388-92, 1986.

\_\_\_\_\_. Social theory and educational research. In: KEEVES, J. P. (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 1988a.

\_\_\_\_\_. The unity of educational research. *Interchange*, v. 19, n. 1, p. 14-30, 1988b.

KERLINGER, F. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LE COMPTE, M.; GOETZ, I. Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, n. 52, p. 31-60, 1982.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill: Sage, 1985.

MACDONALD, J. B. Curriculum and human interests. In: PINAR, W. (Ed.). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.

MILES, M.; HUBERMAN, A. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, v. 13, n. 5, p. 20-30, 1984.

MILL, J. S. *On the logic of the moral sciences*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1965.

POPKEWITZ, T. S. Paradigms in educational science: different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, v. 162, n. 1, p. 28-46, 1980.

\_\_\_\_\_. *Paradigm and ideology in educational research*. London: Falmer Press, 1984.

PUTNAM, H. *Reason, truth and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

QUINE, W. V. The nature of natural knowledge. In: GUTTENPLAN, S. (Ed.). *Mind and language*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

RESCHER, N. *Conceptual idealism*. Oxford: Basil Blackwell, 1973.

RICKERT, H. *Science and history: a critique of positivist epistemology*. New York: D. Van Nostrand, 1962.

ROCKHILL, K. Researching participation in adult Education: the potential of the qualitative perspective. *Adult Education*, v. 33, n. 1, p. 3-19, 1982.

SCRIVEN, M. Logical positivism and the behavioral sciences. In: ACHENSTEIN, P.; BARBER, S. (Eds.). *The legacy of logical positivism*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1969.

SHULMAN, L. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1985.

SMITH, J. K. Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, v. 12, n. 3, p. 6-13, 1983a.

SMITH, J. K. Quantitative versus interpretive: the problem of conducting social inquiry. In: HOUSE, E. R. (Ed.). *Philosophy of evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983b. (New Directions for Program Evaluation, n. 19.)

SMITH, J. K.; HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, v. 15, n. 1, p. 4-12, 1986.

SOLTIS, J. F. On the nature of educational research. *Educational Researcher*, v. 13, n. 10, p. 5-10, 1984.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Qualitative research methods: the search for meanings*. New York: John Wiley, 1984.

TOULMIN, S. *Human understanding*. Princeton: Princeton University Press, 1972.

VON WRIGHT, G. W. *Explanation and understanding*. London: Rotledge and Kegan Paul, 1971.

WALKER, J. C.; EVERS, C. W. Epistemology and justifying the curriculum of educational studies. *British Journal of Educational Studies*, v. 30, n. 2, p. 312-29, 1982.

\_\_\_\_\_. The epistemological unity of educational research. In: KEEVES, J. P. (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 1988.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed. Unicamp, 1992-93. 2 v.

WRONG, D. (Ed.) *Max Weber*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.