

O DEBATE ATUAL SOBRE OS PARADIGMAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Alda Judith Alves-Mazzotti

Professora Titular de Psicologia da Educação — Faculdade de Educação / UFRJ

RESUMO

O artigo focaliza o debate sobre os paradigmas utilizados na pesquisa em educação, apontando alguns dos equívocos que caracterizam tal debate na década passada e indicando as tendências observadas nos trabalhos mais recentes dedicados à questão metodológica. Os três paradigmas considerados como sucessores do positivismo — pós-positivista, teórico-crítico e construtivista — são brevemente discutidos, analisando-se seus pressupostos ontológicos e epistemológicos e seus aspectos metodológicos básicos, bem como as diferentes posições sobre as possibilidades de acomodação entre paradigmas. Finalmente, é feita uma avaliação do debate atual, concluindo-se que este, ao buscar caracterizações mais nítidas das alternativas disponíveis, abre novas e mais promissoras perspectivas para a pesquisa na área.

PARADIGMAS METODOLÓGICOS — PÓS-POSITIVISMO —
TEORIA CRÍTICA — CONSTRUTIVISMO

ABSTRACT

RESEARCH PARADIGMS IN EDUCATION: AN OVERVIEW OF RECENT DEVELOPMENTS. The article focuses the debate on the paradigms used in educational research, pointing out some of the mistakes that characterized this debate during the last decade and indicating the trends observed in more recent work dedicated to methodological issues. The three paradigms regarded as the successors of positivism — post positivism, critical theory and constructivism — are briefly discussed, analyzing their ontological and epistemological assumptions and their basic methodological aspects, as well as the different positions regarding the possibilities of accommodation. Finally, the current debate is evaluated and it is concluded that the sharper characterization of the available alternatives opens new and promising perspectives to the research in the area.

INTRODUÇÃO

A chamada “guerra dos paradigmas” (Gage, 1989) ocupou, durante a década de 80, o centro dos debates travados na área da pesquisa em educação. Essa disputa, ou, mais eufemisticamente, “diálogo” entre os paradigmas (Guba, 1990), ao incorrer na simplificação que coloca a questão em termos da oposição qualitativo *versus* quantitativo — este identificado com o paradigma positivista — deu margem a inúmeros equívocos, com reflexos negativos sobre a qualidade da produção do conhecimento na área.

Este artigo se propõe a analisar alguns dos equívocos que caracterizam a década passada, e indicar as tendências emergentes, observadas nos trabalhos mais recentes dedicados à análise da questão metodológica na área educacional, focalizando especificamente os três paradigmas apontados como sucessores do positivismo: pós-positivismo, teoria-crítica e construtivismo¹.

A discussão sobre os paradigmas na década de 80

Os principais problemas encontrados na abordagem da questão metodológica no decorrer da década de 80 podem ser assim resumidos:

1. Quantidade e qualidade não definem um paradigma

Embora caracterizações referentes ao paradigma qualitativo o descrevessem em termos muito mais amplos, os rótulos quantidade *versus* qualidade tornaram-se pregnantes, cada um deles aglutinando em torno de si características referentes a outras dicotomias igualmente simplificadoras como descritivo *versus* interpretativo, objetivo *versus* subjetivo, entre outras. Em consequência, criou-se, pelo menos entre aqueles que se guiam pela vulgata qualitativa, uma espécie de ojeriza ao número, como se fosse desprovido de significado ou tivesse o poder de macular a pureza paradigmática. Não é incomum ver-se, em estudos qualitativos, o autor utilizar-se de expressões vagas como “muitos”, ou “a maioria dos respondentes”... Que maioria? 26 dos 50 ou 48 dos 50? As duas “maiorias” citadas têm certamente significados diferentes que o número poderia elucidar. (E isto sem mencionar o fato de que, em pesquisas nas quais há grande dispersão nas respostas, a “maioria” pode não passar de meia dúzia em 50!).

2. Não se bate em cachorro morto

Ao procurarem caracterizar a abordagem qualitativa, diferentes autores o fazem por oposição ao positivis-

mo, apontando, ao mesmo tempo, a superioridade daquela sobre este (ver, por exemplo, Lincoln e Guba, 1985, um “clássico” na área). Ao fazê-lo, porém, não se reportam às correntes contemporâneas, caudatárias da tradição positivista, e sim a um positivismo ingênuo que vê o conhecimento científico como uma fotografia do real, objetiva e neutra, e que corresponde ao único conhecimento infalível e verdadeiro.

Caberia questionar se este positivismo, tal como é descrito por esses autores, algum dia existiu. Para Olroyd (1986), o que costuma ser chamado de positivismo constitui uma “vasta, amorfa e mal definida categoria filosófica” (p.169). Observação semelhante é feita por Cupani (1985), ao afirmar que a “posição positivista” existe apenas para seus críticos mas não para seus adeptos, os quais diferem substancialmente entre si, sendo muito improvável que se encontre algum que subscreva todos os cânones atribuídos a essa posição. Mas, o que nos interessa assinalar aqui é o fato de que o programa lógico-positivista acabou, uma vez que seus suportes intelectuais foram, há muito, desmontados.

Sempre me pareceu que a comparação entre as abordagens qualitativas e as correntes contemporâneas ligadas à tradição positivista — como, por exemplo, o racionalismo crítico popperiano — seria bem mais elucidativa das reais diferenças entre as posições consideradas.

3. O novo paradigma é efetivamente um paradigma?

Ao se definirem por oposição ao “positivismo”, os “qualitativos” caem numa negação indeterminada, juntando em um mesmo “paradigma” uma vasta gama de tradições, com seus pressupostos e metodologias, algumas das quais são posteriormente consideradas irreconciliáveis, como veremos adiante. Vários autores se ocuparam da identificação dessas tradições. Patton (1986) indica a fenomenologia, o interacionismo simbólico, o behaviorismo naturalista, a etnometodologia e a psicologia ecológica. Wolcott (1982), denunciando a confusão na área, adota um critério mais frouxo que inclui doutrinas, disciplinas e métodos: etologia, observação participante e não-participante, jornalismo investigativo, *connaissanceurship*, fenomenologia, estudo de caso, história oral, história natural (antropológica); trabalho de campo, etnometodologia, etnografia da co-

1 Esta denominação foi recentemente adotada em substituição à “pesquisa naturalista”, por terem seus adeptos considerado que este termo dava margem a associações indevidas, como por exemplo, com o naturalismo inglês do século XIX ou com uma ontologia realista (Guba e Lincoln, 1989). A escolha do termo “construtivismo”, porém, não parece ter sido feliz, pois esta denominação tem gerado outras confusões, desta vez com as teorias construtivistas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Por esta razão, adotaremos a expressão “naturalista/construtivista” buscando, de um lado, prevenir associações indesejáveis, e de outro, permitir a rápida identificação com os termos utilizados na literatura internacional.

municação (cuja preocupação central se situa na comunicação interpessoal), etnografia e etnologia. Lincoln e Guba (1985) caracterizam o novo paradigma como naturalista (denominação esta que, como já vimos, foi posteriormente mudada para construtivista, e que corresponde à posição desses autores), adicionando as denominações de pós-positivista, etnográfico, fenomenológico, subjetivista, estudo de caso, qualitativo, hermenêutico e humanístico, que, esclarecem eles, correspondem a diferentes “doutrinas” (p.8). Por qualquer das 21 definições de paradigma identificadas por Masterman (1979), dificilmente um conjunto tão heterogêneo poderia ser considerado como constituindo um paradigma.

4. O novo paradigma é efetivamente novo?

Como Le Compte (1990) observa, o que pode ser considerado novo nas abordagens e métodos que constituem o “novo paradigma” é apenas seu uso por pedagogos e pesquisadores da educação, uma vez que estes são, há muito, utilizados em outras ciências sociais. Também questionando a novidade desse “novo”, Rizo (1991) mostra que a disputa entre abordagens quantitativas e qualitativas remonta ao século XVII e, a partir daí, passou por diversos *rounds*, entre os quais aquele em que de um lado se colocaram Comte e Mill e, de outro, Windelband e Dilthey. Estes últimos defendiam uma nova metodologia para as ciências sociais, diferente da utilizada pelas “ciências da natureza”, e que buscasse a compreensão em vez de tentar a explicação. Lembra ainda que a Escola de Chicago caracterizou-se, no primeiro terço deste século, como o berço da abordagem baseada em estudos de caso, como evidenciam os estudos de George Mead, Charles Cooley e outros que iniciaram a corrente conhecida como interacionismo simbólico.

Panorama atual

Já na segunda metade da década de 80, alguns autores (Jacob, 1987, 1988; Lincoln, 1989; Marshall, 1985) chamavam a atenção para o fato de que as diversas tradições englobadas sob o rótulo de pesquisa qualitativa apresentavam entre si diferenças significativas com relação a aspectos essenciais ao processo de investigação. Entre estes destacavam a posição referente à natureza do real, o campo de objetos julgados apropriados ao tipo de pesquisa, as crenças sobre os méritos de diferentes métodos e técnicas, a forma de apresentar os resultados e os critérios para julgar a qualidade dos estudos.

Essa mesma preocupação levou a Phi Delta Kappa Internacional a promover, em 1989, em São Francisco, a “Conferência dos Paradigmas Alternativos”. Os resultados dessa conferência estão contidos no livro *The paradigm dialog*, editado em 1990 por Egon Guba. No prefácio do livro, Guba afirma que “o propósito da conferência não foi coroar a nova rainha dos

paradigmas, mas clarificar as alternativas rivais que têm surgido” (p.9), acrescentando que a intenção foi a de legitimar os contendores não hegemônicos, pela demonstração de que suas posições são, pelo menos, igualmente defensáveis e úteis.

Três paradigmas são apresentados como sucessores do positivismo: o pós-positivismo, a teoria crítica e o naturalismo/construtivismo. O termo paradigma é aí entendido como “um conjunto básico de crenças que orienta a ação” (Guba, 1990. p.17), sendo que, no caso, a ação se refere à “investigação disciplinada” (p.18). Cada um dos paradigmas é caracterizado segundo três dimensões: a ontológica (referente à natureza do cognoscível), a epistemológica (referente à relação conhecedor e conhecido) e a metodológica (como o conhecimento é construído pelo pesquisador).

Pós-positivismo²

Para Guba (1990), o pós-positivismo é uma visão modificada do positivismo: ciente dos problemas nos quais se enredaram seus antecessores, os pós-positivistas buscam rever os pontos insustentáveis, na tentativa de limitar as perdas. Assim, admitem que a preocupação com a objetividade resultou em muitos desequilíbrios, os quais tentam corrigir, embora predição e controle continuem sendo suas principais metas. Entre esses desequilíbrios, Guba destaca:

1. Desequilíbrio entre rigor e relevância. Corresponde, em termos tradicionais, à inescapável barganha entre validade interna e externa³: a ênfase no controle (como ocorre, por exemplo, nos experimentos de laboratório) diminui a possibilidade de generalização (para contextos naturais). A tendência é abandonar a ênfase no controle em favor de ambientes mais naturais.

2. Desequilíbrio entre precisão e riqueza. A busca da precisão — essencial às metas de predição e controle, básicas para o positivismo — leva a superenfatizar a quantificação. A inclusão de métodos qualitativos busca corrigir o desequilíbrio mencionado.

3. Desequilíbrio entre elegância e aplicabilidade. A preocupação com a predição e o controle leva também à valorização das teorias mais abrangentes, as

2 Laudan (1990) questiona a denominação pós-positivista que, segundo ele, “é usada por todos, exceto pelos especialistas da área” (p.VII), por pressupor uma uniformidade inexistente no atual panorama da Filosofia da Ciência.

3 Os conceitos de validade interna e externa foram desenvolvidos no âmbito da pesquisa experimental, sendo posteriormente estendidos a outros tipos de pesquisa como sinônimos de rigor e generalizabilidade, respectivamente. O primeiro foi definido por Campbell e Stanley (1966) como “aquele mínimo básico sem o qual qualquer experimento seria ininterpretável: os tratamentos experimentais fizeram, de fato, diferença nesta instância experimental específica?”. Já a validade externa se refere a “que populações, contextos, variáveis de tratamento e medidas das variáveis pode este efeito ser generalizado” (p.5).

quais não “funcionam” em contextos locais. O recurso a *grounded theories* (isto é, teorias geradas a partir da análise indutiva dos dados) é visto como uma forma de solucionar esse impasse.

4. Desequilíbrio entre descoberta e verificação. A descoberta era vista pelo paradigma tradicional como um mero precursor e não como parte integrante do trabalho científico, cujo propósito seria apenas a verificação. Este desequilíbrio vem sendo contornado definindo-se um *continuum* de investigações que vai da “pura descoberta” à “pura verificação” (p.23).

Quanto às dimensões de análise por ele propostas, Guba (1990) considera que o pós-positivismo adota uma ontologia crítico-realista, uma vez que assume a existência de uma realidade externa ao sujeito que é regida por leis naturais, embora estas nunca possam ser totalmente apreendidas, em razão da precariedade dos mecanismos sensoriais e intelectivos do homem.

A epistemologia é caracterizada como objetivista-modificada, uma vez que a objetividade continua a ser um “ideal regulatório” (p.23), do qual, na medida do possível, o pesquisador busca se aproximar. Para isso conta com guardiães externos como a tradição crítica (exigência de clareza no relato da investigação e consistência com a tradição na área) e a comunidade crítica (julgamento dos pares).

Quanto à metodologia, esta é classificada como experimental/manipulativa modificada. Ao elaborar, porém, os aspectos que teriam servido de base a essa classificação, Guba (1990) indica apenas que o pós-positivismo enfatiza o “multipismo crítico”, definido como uma forma elaborada de triangulação: se os mecanismos sensoriais e intelectivos do homem são falhos, é essencial que os resultados sejam baseados no maior número possível de fontes (dados, investigadores, teorias e métodos). E acrescenta que, para resolver os desequilíbrios anteriormente mencionados, tem-se procurado desenvolver as pesquisas em ambientes mais naturais, recorrendo mais a métodos qualitativos e a *grounded theories* e reintroduzindo a descoberta no processo de investigação.

É fácil observar que nenhum dos aspectos mencionados poderia caracterizar uma abordagem experimental/manipulativa. A necessidade de usar os dois adjetivos, aliás, me escapa (a não ser, talvez, um gosto pela redundância), uma vez que o esquema experimental é, por definição, manipulativo. Considerando-se que em sua própria exposição da metodologia pós-positivista não há qualquer evidência que justifique essa classificação, e considerando-se, ainda, sua preocupação em enfatizar que o paradigma em questão difere muito pouco do positivismo, somos levados a concluir que a análise de Guba se baseia mais em uma desconfiança histórica (o cachorro está morto mas deixou descendentes) do que no sistema de crenças declarado pelos pós-positivistas. É conveniente, pois, nos valeremos da visão de um deles.

Para Phillips (1990), não há razão para se considerar o pós-positivismo como uma forma disfarçada de positivismo. Em apoio à sua posição, afirma que

a chamada Nova Filosofia da Ciência — especialmente através dos trabalhos de Kuhn, Popper, Lakatos e Feyerabend — já se encarregou de desmontar os principais pilares do positivismo. E, embora não se detenha na análise desses trabalhos, destaca alguns aspectos essenciais para apontar as diferenças entre o novo paradigma e o positivista de um lado e o naturalista/construtivista de outro.

Começa por analisar o papel da observação afirmando que considerá-la, ao mesmo tempo, fundamento e árbitro do conhecimento científico foi um posicionamento, há muito, reformulado. Critica a visão positivista/operacionalista — segundo a qual todos os conceitos teóricos devem ser traduzidos em termos observacionais — acrescentando que caso esta tivesse prevalecido, teria impedido o desenvolvimento da ciência em muitas áreas como, por exemplo, o estudo das partículas subatômicas.

Admite, tal como os naturalistas/construtivistas, que a teoria adotada influencia a observação do fenômeno; ao contrário daqueles, porém, considera que isto não é razão para que se abandone o uso de teorias *a priori* no processo de investigação. Afirma que pesquisadores partindo de diferentes referenciais teóricos podem chegar a resultados consistentes entre si e, mesmo quando isto não ocorre, suas visões podem ser objeto de discussões e posterior clarificação. Também em consonância com os naturalistas/construtivistas, admite a subdeterminação da teoria, isto é, o fato de que, independentemente das evidências disponíveis para confirmar uma dada teoria, há sempre a possibilidade de que uma outra teoria, referente aos mesmo fenômenos, seja desenvolvida.

Quanto à questão da objetividade, Phillips é categórico: “a noção de objetividade, como a noção de verdade, é um ideal regulativo subjacente a qualquer investigação. (...) Se abandonarmos essas noções, não tem sentido fazer pesquisa” (p.43). Esclarece que sua noção de objetividade, assim como a da grande maioria dos pós-positivistas, se baseia na concepção de Popper, segundo a qual a objetividade da ciência não se refere à objetividade de cientistas individuais e sim à tradição crítica, à crítica mútua exercida entre os cientistas. Questiona, porém, a afirmação veiculada por Guba (1990), de que os pós-positivistas seriam realistas, argumentando que não há definição precisa do que seja essa posição. Esclarece, finalmente, que o fato de a realidade ser socialmente construída não resulta necessariamente, como concluem os naturalistas/construtivistas, no relativismo. Essas diferentes construções podem ser estudadas em suas origens, seus efeitos podem ser comparados e as evidências correspondentes a cada uma delas, avaliadas.

A comparação entre as visões de Phillips e de Guba sobre o pós-positivismo, apesar de apresentar muitos pontos em comum, indica também pontos de radical discordância, particularmente no que se refere à semelhança entre essa posição e o positivismo. Algumas dessas diferenças certamente se devem a uma heterogeneidade interna do novo paradigma. Outras, porém, podem ser interpretadas como o resulta-

do de movimentos táticos que fazem parte da disputa entre facções rivais.

Teoria Crítica

Guba (1990) inicialmente chama atenção para o fato de que o termo "teoria crítica" é inadequado para enquadrar todas as alternativas incluídas nesta categoria: neomarxismo, materialismo e freirismo, feminismo, pesquisa participante e outras similares, além da teoria crítica propriamente dita. Sugere o termo "investigação ideologicamente orientada" (p.23), uma vez que a recusa à idéia de neutralidade é o ponto que as aglutina: todas partem do princípio de que, se os valores estão presentes em qualquer investigação, então, é indispensável indagar a quem estas servem. A investigação torna-se, assim, um ato político.

Para Guba, este paradigma assume uma ontologia crítico-realista. Argumenta que a expressão "falsacoscência", freqüentemente empregada pelos seus representantes, implica a existência de uma "consciência verdadeira" — que pode ser a do pesquisador ou a das elites — e, conseqüentemente, a crença em uma realidade objetiva que deve ser desvelada. A tarefa do pesquisador seria fazer com que os sujeitos (os oprimidos) atinjam o nível da "consciência verdadeira". Ao perceber quão oprimidos são, eles podem agir na transformação do mundo. O paralelismo entre "transformar o mundo" e prever e controlar não pode, segundo o autor, ser perdido de vista.

Ao analisar a epistemologia, considerada subjetivista, Guba (1990) aponta uma "disjunção lógica" (p.24) entre uma ontologia realista e uma epistemologia subjetivista — no sentido de que o processo de investigação é mediado pelos valores do pesquisador —, o que, segundo o autor, faz com que o avanço representado pela adoção desta última perca parte de sua força.

Quanto à metodologia, é classificada como dialógica, transformadora. O autor observa que esta metodologia, não-manipulativa, é coerente com o objetivo de elevação do nível de consciência com vistas à transformação social.

Popkewitz (1990), representando a teoria crítica, fornece, como seria de se esperar, uma caracterização bem mais aprofundada desse paradigma. Esclarece, inicialmente, que, no que se refere a esta discussão, a palavra "crítica" assume pelo menos dois sentidos distintos. O primeiro se refere à "crítica interna" que resulta no questionamento analítico da argumentação e do método. Focaliza-se aí o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados ressaltando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagem. O segundo sentido da palavra "crítica" diz respeito à análise das condições de regulação social, desigualdade e poder.

Sem desconsiderar a importância do rigor na produção do conhecimento, o autor se centra no papel

da história e dos valores na pesquisa educacional, procurando demonstrar que suas regras e padrões são historicamente construídos e vinculados a valores sociais e a relações políticas específicas que, freqüentemente, são escamoteados por meio dos rituais e do discurso da ciência. Nesse contexto, a questão do progresso e da transformação social são analisados.

A preocupação da abordagem crítica com a transformação social é também enfatizada por Carspecken e Apple (1992), que afirmam que a diferença básica entre esta e as demais abordagens qualitativas está na motivação política dos pesquisadores e nas questões sobre desigualdade e dominação que, em conseqüência, permeiam seus trabalhos. Observam eles:

A educação não existe isolada, como uma instrumentalidade neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, ela está profundamente implicada na formação das relações culturais, econômicas e políticas desiguais que dominam nossa sociedade. A educação tem sido uma importante arena na qual a dominância é produzida e contestada, na qual a hegemonia é parcialmente formada e parcialmente quebrada na criação do senso comum de um povo. Assim, pensar seriamente sobre educação, como sobre cultura em geral, é pensar também seriamente sobre poder, sobre os mecanismos através dos quais certos grupos impõem suas visões, crenças e práticas. (p.509)

A característica essencial desta abordagem é, portanto, o pensamento relacional: procura-se investigar o que ocorre nas instituições — no caso, a escola — relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.

Na impossibilidade de analisar aqui, em profundidade, todos os pontos levantados pelos autores citados, destacamos a discussão feita por Popkewitz (1990) sobre a questão da objetividade, por ela estar no cerne da crítica feita por Guba aos teórico-críticos. Popkewitz começa por dizer que aceitaria a classificação de "realismo modificado" se isto significa admitir que existem objetos reais no mundo. Questiona, porém, a dicotomia objetivo/subjetivo implicando oposições, afirmando que esta, ao invés de esclarecer, confunde, além de ser freqüentemente mistificadora. Para ele, objetividade nada tem a ver com leis "naturais" ou com uma "natureza" a ser descoberta; ser objetivo "é considerar os padrões *socialmente* (grifo no original) formados impostos sobre nossa vida cotidiana como fronteiras inquestionáveis e aparentemente naturais, e, ao mesmo tempo, porque essas condições são historicamente formadas através das lutas humanas, que os padrões são dinâmicos e mutáveis" (p.56).

Subjetivo, por outro lado, costuma ser entendido como o que ocorre nas mentes das pessoas, isto é, disposições, sentimentos e percepções que as pessoas têm sobre suas vidas. Quando esses dois conceitos são aplicados com relação aos fenômenos do

mundo, não é fácil distinguir o que pertence à individualidade de cada um e o que é resultado de regras e padrões sociais inconscientemente assimilados, completa o autor.

Concluindo, podemos dizer, com relação às discrepâncias entre a visão de Guba e a de Popkewits — e também a de Carspecken e Apple — sobre a teoria crítica, algo semelhante ao que dissemos com relação ao pós-positivismo: em que pese o fato de haver diferenciações internas no paradigma que poderiam explicar parte das discrepâncias, parece haver uma luta pela hegemonia na pesquisa no campo das ciências sociais, e, em particular, na educação, conduzindo o debate.

Naturalismo/Construtivismo

Segundo Guba (1990), ao contrário do que parece acontecer com os pós-positivistas e os teórico-críticos, os naturalistas/construtivistas consideram que não há acomodação possível entre os paradigmas. Para ele, o paradigma positivista apresenta falhas essenciais e por isso precisa ser totalmente substituído, em vez de ganhar nova roupagem, como sustenta ser a proposta dos pós-positivistas. Entre os pressupostos do naturalismo/construtivismo, que julga serem incompatíveis com outros paradigmas, destaca:

1. Peso da teoria nos fatos

Guba argumenta que, para que o teste empírico pudesse ser um árbitro válido das proposições teóricas (hipóteses ou questões do estudo), as linguagens teóricas e observacionais teriam que ser independentes, isto é, seria necessário que os “fatos” fossem acessíveis ao observador “em estado puro”, independentemente do referencial teórico que orienta a coleta. Entretanto, é hoje consenso entre os filósofos da ciência que os “fatos” só são fatos no âmbito de um referencial teórico. Assim, “a base para descobrir ‘como as coisas são realmente’ e ‘como funcionam realmente’ se perde” (p.25).

2. Subdeterminação da teoria

Isto significa que nenhuma teoria pode ser totalmente testada. Por causa do problema da indução, não há maneira inequívoca de confirmar uma teoria. Assim, pode haver muitas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno e não há uma maneira fundacional de escolher a melhor entre elas.

3. Peso dos valores nos fatos

Como os teórico-críticos, os naturalistas/construtivistas consideram que uma investigação nunca é neutra, isto é, isenta de valores. Sustentam que, assim como a “realidade” só pode ser vista através da janela da teoria, também só pode ser vista através da janela dos valores.

4. Natureza interativa da díade pesquisador/pesquisado

A idéia aqui é a de que os resultados de qualquer investigação são sempre influenciados pela interação pesquisador/pesquisado; o conhecimento é sempre um resultado da atividade humana e, portanto, uma construção humana, que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas, ao contrário, está sempre se modificando.

Em face destas características Guba conclui que, para os naturalistas/construtivistas, é necessário um paradigma inteiramente novo, com as seguintes características.

1. Uma ontologia relativista: se, em qualquer investigação, há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, os naturalistas/construtivistas concluem que não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.

2. Uma epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. Uma metodologia hermenêutico-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes.

Guba sublinha o fato de que estas são as “suas construções” a respeito da natureza dos paradigmas analisados. Coerente com sua posição relativista, afirma que não faz sentido apontar um paradigma como aquele que deve prevalecer. Considera que o diálogo entre os atuais paradigmas nos levará a outro nível no qual todos eles serão substituídos por outro mais elaborado.

Eisner (1990), tal como Guba, defende uma posição relativista argumentando que todo conhecimento é sempre influenciado pelo referencial utilizado e pela forma de representação desse conhecimento, bem como pelos códigos culturais e pela biografia do sujeito que conhece. Examina a distinção, proposta por Newell, entre objetividade ontológica (“ver as coisas como elas são”) e objetividade processual (uso de procedimentos e instrumentos que busquem eliminar o espaço de julgamento subjetivo do pesquisador), acrescentando que a pesquisa tradicional buscava, através da última, atingir a primeira. Após montar as limitações referentes a ambas, conclui que o conceito de objetividade é construído sobre uma falsa epistemologia, que supõe um ideal irrealizável de objetivi-

dade ontológica e se restringe a uma busca de consenso.

Ainda dentro da perspectiva naturalista/construtivista, Lincoln (1990), ao analisar historicamente o trabalho que vem desenvolvendo com Guba, afirma que a rejeição do que chama "paradigma convencional" baseou-se em três pilares: a postura sobre a realidade, a relação observador-observado e a possibilidade de generalização. E acrescenta que este questionamento lhes parecia ainda mais pertinente no caso especial da avaliação. Este detalhe nos parece importante, pois os problemas referentes à visão desses autores, em particular sobre a questão das múltiplas construções e da generalização, se colocam diferentemente em pesquisa e em avaliação, sendo mais relacionados à primeira que à última.

Quanto a esses problemas, Lincoln tenta responder à questão fundamental, não analisada por Guba: se tudo que temos são construções da realidade, como se dá a acumulação do conhecimento sobre o mundo social e natural que a ciência se propõe a fornecer? Lincoln afirma que o atual modelo de acumulação do conhecimento é agregacionista — isto é, vê o conhecimento como hierarquia, taxonomia, pirâmide, ou como uma série de blocos de armar — e argumenta que essa forma de conceber o conhecimento é apenas mais uma construção, que talvez não seja a mais adequada ao estado atual da discussão. Diz que é possível conceber o conhecimento de outra forma, mais circular ou amebóide, com diferentes tipos de saber assumindo formas diversas, ou ainda, construindo pontes que liguem corpos distintos de conhecimento. Admite, porém, que tais modelos estão ainda para ser construídos.

Em artigo recente, Cizek (1995) critica os princípios do naturalismo/construtivismo, questionando a afirmação, feita por seus adeptos, de que ele se propõe apenas a oferecer "resultados vinculados ao contexto de cada local pesquisado", representando uma alternativa aos métodos de pesquisa tradicionais que são orientados por teorias, usam teste de hipótese e pretendem generalizar resultados para outros contextos. (Peskin, 1993; Oldather e West, 1994, são citados literalmente pelo autor, mas estes princípios são amplamente aceitos pelos demais adeptos da abordagem naturalista/construtivista.) Para Cizek isto pode ser uma metáfora da ciência social autocentrada, mas certamente não é pesquisa. Diz ele:

Se uma pesquisa não se relaciona a coisa alguma que atualmente sabemos (isto é, não é orientada por uma teoria), se não está dirigida para uma questão de interesse do pesquisador (isto é, para o teste de hipótese) ou produz conhecimento que outros possam usar e é vinculado a um contexto específico (isto é, não generalizável), como, então, pode ser chamada de pesquisa? (p.27)

Cizek acrescenta que se criou uma hegemonia da narrativa que faz dos pesquisadores naturalistas/construtivistas meros contadores de histórias.

Considerações finais

No prefácio do livro *The paradigm dialog*, que reflete os debates ocorridos na primeira "Conferência dos Paradigmas Alternativos", Guba (1990) afirma que, na condição de editor, preferiu a autenticidade à assepsia, de modo a retratar todas as ambigüidades, confusões e discordâncias existentes, mas também como uma forma de estimular a continuação das discussões. Se é certo que o panorama parece, muitas vezes, caótico, é também verdade que a discussão evoluiu bastante em relação à que se observava no início da década de 80. Ao se livrarem da polarização positivista/não-positivista e do terreno pantanoso do termo "qualitativo", os pesquisadores voltaram sua atenção para as diferenciações internas e para a análise das possibilidades de diálogo, o que, por sua vez, parece estar resultando em um aprofundamento da reflexão sobre os pressupostos das diferentes abordagens e no refinamento de alguns conceitos básicos.

Quanto às diferenciações entre os paradigmas, é importante enfatizar que os pressupostos apresentados por Guba como basilares do naturalismo/construtivismo — a influência da teoria, dos valores e da interação pesquisador/pesquisado na configuração dos "fatos" e a subdeterminação da teoria — não são questionados por quaisquer dos defensores dos outros paradigmas. A diferença entre as três posições está na ênfase atribuída a essas questões e, principalmente, nas conseqüências delas derivadas. Para os naturalistas/construtivistas, a aceitação de que a realidade é socialmente construída leva à conclusão de que há sempre múltiplas realidades sobre uma dada questão, e não havendo um critério fundacional que nos permita escolher entre elas, todas devem ser aceitas, sem julgamento. Em outras palavras, para eles, a aceitação da construção social da realidade desemboca necessariamente no relativismo. Para os pós-positivistas e teórico-críticos, o fato de que a realidade é socialmente construída constitui um dado importante a ser incorporado à análise, mas não traz como conseqüência o relativismo.

Parece claro, portanto, que o ponto central das divergências se situa na questão do relativismo e suas implicações no que concerne à objetividade e à acumulação do conhecimento: enquanto os naturalistas/construtivistas adotam um relativismo radical — o "vale-tudo" de Feyerabend, 1988. p. 22 —, os pós-positivistas mais explicitamente, mas também os teórico-críticos, o repudiam.

O fato de que Guba, Lincoln e Eisner — sem dúvida, três dos mais conhecidos defensores do naturalismo/construtivismo na pesquisa educacional — atuam na área de avaliação, ajuda a esclarecer suas posições com referência ao relativismo: se alguém se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, se tenta entender a "cultura" de um grupo ou organização, no qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem (naturalismo/construtivismo), então o relativismo não constitui

problema; se porém nos propomos à construção de teorias (pós-positivismo) ou à transformação social (teoria crítica), a qual exige acordo em torno de decisões ou princípios que possibilitem a ação conjunta, então o relativismo passa a ser um problema.

A passagem de um debate em termos de “tudo ou nada”, que caracterizou o período anterior, para uma discussão em torno de ênfases levou, como vimos, a uma maior elaboração de conceitos, na medida em que se tornou necessário substituir antigas dicotomias por distinções mais rigorosas nas quais os pressupostos epistemológicos inerentes às diferentes posições vão sendo mais claramente explicitados. Em consequência, tanto o questionamento quanto a adesão a um determinado paradigma podem ser feitos em bases mais sólidas.

Isto nos remete à questão da acomodação entre paradigmas, um problema ainda em aberto. Podemos observar, entretanto, que, enquanto no caso da oposição positivista/não-positivista, a acomodação era majoritariamente considerada impossível, na situação presente as posições não parecem tão rígidas, admitindo-se, também, posições intermediárias. Austin (1990) identificou, na discussão contemporânea, três diferentes níveis de acomodação: o nível filosófico (é possível chegar a um acordo em torno de questões de fundo?) o nível de comunicação social (podemos utilizar conhecimentos gerados por outros paradigmas?) e o nível pessoal (posso eu, como investigador individual, me valer de diferentes paradigmas com o objetivo de dar conta de problemas específicos?). Austin avalia que há uma tendência a considerar que algum tipo de acomodação é possível. Podemos acrescentar que essa tendência se refere mais às duas últimas instâncias do que à primeira, o que reflete a distância, já identificada por diversos autores, entre o nível da reflexão epistemológica e o nível da prática da pesquisa.

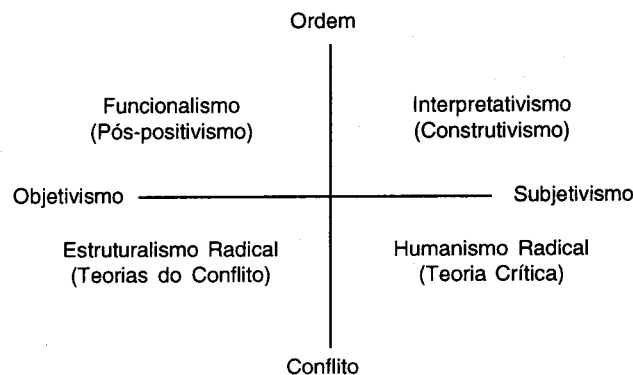
Cabe aqui assinalar que a discussão sobre a acomodação entre paradigmas, tal como vem sendo colocada, parece estar restrita às ciências sociais. Masterman (1979) — em sua já citada exegese sobre a noção de paradigma na obra de Kuhn — afirma que, ao contrário das ciências físicas, as ciências sociais são multiparadigmáticas, isto é, nelas competem vários paradigmas, persistindo entre eles a discussão sobre as questões fundamentais. Ao considerarmos especificamente o campo da educação, interdisciplinar por natureza, a análise de Masterman torna-se ainda mais pertinente.

Assim, se, de um lado, o reconhecimento da legitimidade da coexistência de vários paradigmas é hoje uma posição hegemônica no campo educacional, há autores que vêem nessa coexistência a possibilidade de acomodação em seus diversos níveis (Firesstone, 1990; Cook e Reichardt, 1986, por exemplo), enquanto outros (como Guba, 1990; Lincoln, 1990; Skrtic, 1990; e Smith e Heshusius, 1986) consideram

que a acomodação é insustentável em termos epistemológicos.

Skrtic (1990), partindo de uma idéia de Burrell e Morgan, apresenta uma interessante ilustração para sustentar sua posição “não-compatibilista”. Estes autores concebem os múltiplos paradigmas das ciências sociais em termos da relação entre duas dimensões de pressupostos metateóricos sobre a natureza da ciência e da sociedade. A dimensão correspondente à natureza da ciência teria, como pólos opostos, as posições objetivista e subjetivista. A dimensão relativa à natureza da sociedade teria, em uma de suas extremidades, a ordem — isto é, a posição que concebe a sociedade como integrada e coesa — e, na outra, o conflito — ou seja, a posição que assume que a exploração e as contradições estão no cerne da sociedade. Skrtic elabora essa idéia, propondo que se vejam tais dimensões como eixos ortogonais, situando em seus quadrantes os quatro paradigmas metateóricos do pensamento social moderno: o funcionalismo, correspondendo, no caso da presente discussão, ao pós-positivismo (objetivismo e ordem), o interpretativismo ou construtivismo (subjetivismo e ordem), o humanismo radical que é a base metateórica da teoria crítica (subjetivismo e conflito) e o estruturalismo radical, base das diversas teorias do conflito, que, segundo o autor, não tem ocupado o espaço que merece nessa discussão. A figura abaixo permite visualizar melhor o modelo proposto.

Paradigmas das Ciências Sociais



Segundo Skrtic, se estes paradigmas representam visões mutuamente exclusivas sobre os fenômenos sociais e sobre como devem ser investigados, pode-se concluir que não há acomodação possível.

Smith e Heshusius (1986), também se opondo à acomodação entre paradigmas, argumentam que esta traria, como efeito adicional, o encerramento de um debate provocativo sobre problemas essenciais, não resolvidos pela pesquisa educacional. Como vimos, ao contrário do que pensavam esses autores, o debate não se encerra com a despolarização quantitativo-qualitativo, apenas se desloca para outras arenas

e adquire nuances até então inexistentes, em função de uma redefinição do campo.

Concluindo, podemos dizer que um dos fatos mais promissores nos desenvolvimentos recentes da discussão entre os paradigmas parece ser uma disposição de admitir que cada um deles tem contribuições importantes a dar. Isto não quer dizer que não haja luta pela hegemonia. Afinal, como bem observou Gage (1989), hegemonia significa maior espaço em revistas especializadas, maior parcela nos financiamentos para pesquisa, mais vagas nas instituições acadêmicas. Mas, torna-se claro que hoje já não há mais lugar para a alegação de que um determinado

paradigma é o único capaz de fornecer conhecimentos confiáveis.

Considerando-se os rumos que a discussão vem tomando, parece válido afirmar que o diálogo dos paradigmas, em suas diversas formas, persistirá por longo tempo, eventualmente agregando novos participantes, como vem acontecendo com o pragmatismo. Vários artigos recentes (Cherryholmes, 1992, 1994; Garrison, 1994; House, 1994), vêm resgatando as idéias de Pierce, James, Rorty e Dewey, enfatizando a atualidade dessas idéias e apontando-as como uma alternativa frutífera para a elaboração da teoria e da pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, A. Discussion on accommodation. In: GUBA, G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage Publications, 1990.
- CAMPBELL, D. T., STANLEY, J. C. *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally College, 1966.
- CARSPECKEN, P. F., APPLE, M. Critical qualitative research. In: LE COMPTE, M. D., MILLROY, W. L., PREISSLE, J. (eds.). *The handbook of qualitative research*. London: Sage, 1992.
- CHERRYHOLMES, C. Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, v.21, n.6, p.13-7, 1992.
- _____. More notes on pragmatism. *Educational Researcher*, v.23, n.1, p.16-8, 1994.
- CIZEK, G. J. Crunchy granola and the hegemony of narrative. *Educational Researcher*, v.24, n.2, p.26-8, 1995.
- COOK, T. D., REICHARDT, C. S. Hacia la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos e cuantitativos. In: COOK, T. D., REICHARDT, C. S. *Métodos cualitativos e cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- CUPANI, A. *A Crítica ao positivismo e o futuro da filosofia*. Florianópolis: UFSC, 1985.
- EISNER, E. W. *Objectivity in educational research*, 1990. (mimeo)
- FEYERABEND, P. *Against method*. London: Verso, 1988.
- FIRESTONE, W. A. Acomodation: toward a paradigm-praxis dialectic. In: GUBA, E. G. (ed.). *The paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- GAGE, N. C. 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.
- GARRISON, J. Realism, deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, v.23, n.1, p.5-14, 1994.
- GUBA, E. G. The Alternative paradigm dialog. In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- _____. Foreword. In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. *Forth generation evaluation*. London: Sage, 1989.
- HOUSE, E. R. Is Dewey eternal? *Educational Researcher*, v.23, n.1, p.15-6, 1994.
- JACOB, E. Qualitative research traditions. *Review of Educational Research*, n.57, p.1-50, 1987.
- _____. Clarifying qualitative research. A focus tradition. *Educational Researcher*, v.17, n.1, p.16-9, 1988.
- LAUDAN, L. *Science and relativism: some key controversies in the Philosophy of Science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- LE COMPTE, M. D. Emergent paradigms. How new? How necessary? In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- LINCOLN, Y. S. Qualitative research: a response to Atkinson, Delamont and Hammersley. *Review of Educational Research*, v.59, n.2, p.237-9, 1989.
- _____. The Making of a constructivist. In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- MARSHALL, C. Appropriate criteria of trustworthiness and goodness for qualitative research on education organization. *Quality and Quantity*, n.19, p.353-73, 1985.
- MASTERMAN, M. A. A Natureza do paradigma. In: LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (eds.). *A Crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- OLROYD, D. *The Arch of knowledge: an introductory study of the history and methodology of science*. New York: Methuen, 1986.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage, 1986.
- PHILLIPS, D. Postpositivistic science. Myths and realities. In: GUBA, E. G. (ed.) *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- POPKEWITZ, T. S. Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- RIZO, F. The Controversy about quantification in social research. An extension of Gage's historical sketch. *Educational Researcher*, v.20, n.9, p.9-12, 1991.
- SKRTIC, T. M. Social accommodation: toward a dialogal discourse in educational inquiry. In: GUBA, E. G. (ed.). *The Paradigm dialog*. London: Sage, 1990.
- SMITH, J. K., HESHUSIUS, L. Closing down the conversation: the end of the qualitative-quantitative debate among educational inquirers. *Educational researcher*, v.15, n.1, p.4-12, 1986.
- WOLCOTT, H. F. Differing styles of on site research, or, "If it isn't ethnography, what is it?". *Review of Philosophy & Social Science*, v.7, n.1-2, p.154-69, 1982.