

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

**RESEARCH IN EDUCATION:
HISTORICAL AND THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS**

**INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN:
ASPECTOS HISTÓRICOS Y TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Antônio Roberto XAVIER¹
Karla Renata de Aguiar MUNIZ²
José Rogério SANTANA³
José Gerardo VASCONCELOS⁴
Sídney Guerra REGINALDO⁵

RESUMO: A finalidade principal deste artigo é orientar e reorientar epistemológica e metodologicamente as pesquisas histórico-historiográficas no campo da Educação. Desse modo, demonstram-se com este debate, embora não de forma estanque, os principais elementos estruturantes e estruturadores que pesquisadores/as devem incluir sistematicamente por ocasião da construção de uma pesquisa científica em Educação. Discute-se acerca dos principais paradigmas que envolvem os diferentes campos científicos com seus respectivos métodos, técnicas e epistemologias de pesquisa. Deixa-se registrada a discussão, mesmo que de forma sucinta, atinente à querela entre as abordagens qualitativa e quantitativa nas pesquisas científicas. Considera-se, por último, que a composição de um trabalho científico obedece a critérios, normas técnicas e acadêmico-científicas no âmbito das várias e diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Metodologia. Epistemologia.

ABSTRACT: *The main purpose of this article is to orient and reorient epistemologically and methodologically historical-historiographic research in the field of Education. In this way, this writing continues demonstrating and debating, although not in a watertight way, the main structuring and structuring elements that researchers must systematically include in the construction of scientific research in Education. This writing discusses the main paradigms that involve the different scientific fields with*

¹ Pós-Doutor e doutor em Educação, mestre em Planejamento e Políticas Públicas e graduado em História. Professor adjunto de graduação e pós-graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Redenção-CE, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3018-2058>. E-mail: roberto@unilab.edu.br

² Mestranda em Educação, especialista em Gestão Cultural e graduada em Psicologia. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4007-2482>. E-mail: karlla.renata@hotmail.com

³ Pós-Doutor, doutor e mestre em Educação e graduado em Pedagogia. Professor associado de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8327-5864>. E-mail: rogerio@virtual.ufc.br

⁴ Pós-Doutor em História da Educação, doutor e mestre em Sociologia e graduado em Filosofia. Professor titular de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0559-2642>. E-mail: gerardovasconcelos@ufc.br

⁵ Pós-Doutor em Educação, doutor em Sociologia e em Direito Constitucional, mestre em Direito Constitucional e bacharel em Direito. Professor de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0382-2275>. E-mail: sidneyguerra@ufc.br

their respective methods, techniques and research epistemologies. Finally, it is noted that this article brings to the surface the discussion, although succinctly, the quarrel between the qualitative and quantitative approaches. In conclusion, the present text leaves that the composition of a scientific work obeys to criteria, technical norms and academic-scientific in the different and different areas of knowledge.

Keywords: Education. Search. Methodology. Epistemology.

RESUMEN: *El propósito principal de este artículo es orientar y reorientar epistemológica y metodológicamente la investigación histórico-historiográfica en el campo de la Educación. De esta forma, este debate demuestra, aunque no de forma hermética, los principales elementos estructurales y estructurantes que los investigadores deben incorporar sistemáticamente a la hora de construir la investigación científica en Educación. Se analizan los principales paradigmas que involucran diferentes campos científicos con sus respectivos métodos, técnicas y epistemologías de investigación. Se registra la discusión, aunque de manera sucinta, sobre la disputa entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación científica. Finalmente se considera que la composición de un trabajo científico obedece a criterios, estándares técnicos y académico-científicos en el ámbito de varias y diferentes áreas del conocimiento.*

Palabras clave: Educación. Investigación. Metodología. Epistemología.

Antônio Roberto XAVIER, Karla Renata de Aguiar MUNIZ, José Rogério SANTANA, José Gerardo VASCONCELOS, Sidney Guerra REGINALDO

Introdução

Pesquisar é se lançar para conhecer o mundo e as coisas que nos rodeiam. É o exercício espirituoso, alvissareiro e irrequieto em busca de conhecimento, ou previamente despertado, ou por razões necessárias à profissão exercida como pesquisador/a. No tocante às pesquisas acadêmico-científicas, devem ter sempre como principais finalidades a produção com o viés para o social, a emancipação e a realização existencial humana individual e/ou coletiva.

Ao pensarmos em desenvolver uma pesquisa, faz-se necessário deixarmos explícita a problemática que lhe rodeia e/ou suas hipóteses e pressupostos peculiares a partir de um tema-título derivado de um assunto geral. Outra alternativa é circunstanciar o tema-problema com base em uma interrogação ou questão geradora. É salutar ressaltarmos que, no caso de o problema ser definido com arrimo em uma interrogação norteadora no âmbito das Ciências Sociais e da Educação, geralmente o método a ser perquirido é o fenomenológico, auxiliado com a hermenêutica como Ciência da Interpretação.

No caso específico desta produção, partimos de uma premissa consensual sobre o fato de haver ainda uma relativa imaturidade teórica, epistemológica e metodológica

na seara das pesquisas em Educação. Assim sendo, o fio condutor desta escrita parte da seguinte indagação: quais os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos fundamentais para as pesquisas em Educação?

Quanto ao gênero, este estudo é do tipo teórico, em razão do fato de as fontes de informação serem fontes secundárias escritas e da discussão de conceitos e ideias, além de buscar compreender aspectos epistemológicos. No tocante ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva em função do próprio gênero e do debate acerca de fatos e fenômenos. No que diz respeito à abordagem empregada, é de caráter qualitativo, por centrar-se em subjetividades e analisar informações narradas de forma organizada, mas intuitiva e interpretativa. Concernente à sua natureza, entendemos que esta escrita trata de uma pesquisa básica/pura, pois, mesmo promovendo conhecimentos úteis para a ciência, não exige aplicação prática, obrigatória e previsível. Sobre o método procedimental (procedimento técnico), esta pesquisa é bibliográfica por fundamentar-se em referências teóricas já analisadas. Para a coleta de dados, usamos como técnicas a exploração e a interpretação de fontes secundárias na revisão de literatura. Como técnicas de análise, empregamos a análise de conteúdo (ABNT, 2011a; BICUDO, 2000; CHIZZOTTI, 2011; DIEZ; HORN, 2004; ESPOSITO, 1994; FERREIRA, 2002; GIL, 2010; HEIDEGGER, 1981; MARQUES; VALADARES, 2019; MARTINS, 1984; MINAYO, 2010; MOREIRA; 2011; POPPER, 2013; RICOEUR, 1976; WELLER; PFAFF, 2013).

A presente escrita tem em seu teor pelo menos dois objetivos principais. O primeiro se encarrega de abordar de forma geral as etapas ou fases principais que estruturam uma proposta de pesquisa acadêmico-científica em Ciências Humanas, Sociais e sobretudo Educacionais. O segundo tem como propósito apresentar sucintamente os aspectos históricos e os principais métodos de abordagem e paradigmas contextuais das pesquisas científicas, debatendo os fundamentos teórico-epistemológicos específicos e pertinentes às pesquisas nos domínios da Educação.

Elementos estruturantes de uma pesquisa científica em Educação: uma proposição

As pesquisas e trabalhos acadêmico-científicos seguem padrões técnicos e estilísticos específicos de formatação, sistematização e organização. No Brasil, as normas mais utilizadas pelas instituições de Ensino Superior são as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Entretanto, existem outras normalizações internacionais que são utilizadas, como: a Modern Language Association (MLA), a

American Psychological Association (APA) e a Vancouver, desenvolvidas especialmente para periódicos da área de Saúde.

Os trabalhos científicos exigidos para término de cursos superiores em geral são: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para graduação e pós-graduação *lato sensu*, dissertação de mestrado, tese de doutorado e relatório de estágio pós-doutoral, em âmbito *stricto sensu*.

Os elementos de composição desses trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos, excetuando os relatórios de pós-doutoramento, são os pré-textuais, os textuais e os pós-textuais. Os elementos pré-textuais são divididos em obrigatórios e não obrigatórios. Citando apenas os obrigatórios, estes são: capa, folha de rosto (com ficha catalográfica no anverso), folha de aprovação, resumo em língua vernácula e estrangeira e sumário. Dos elementos pré-textuais, o resumo carece de algumas considerações, haja vista que as demais seções seguem os padrões de suas respectivas instituições e, na falta destes, a ABNT os regula. Nesse sentido, o resumo é texto de único parágrafo, sem recuo inicial, sendo em geral retirado dos elementos sequenciais que compõem a introdução.

Os elementos textuais são formadores do conteúdo da pesquisa, divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, acostam-se o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos (geral e específicos), o referencial teórico e a metodologia ou ambos com a denominação de fundamentação teórico-metodológica. Cabe esclarecermos um ponto bastante importante e necessário concernente ao referencial teórico, qual seja: o fato de o referencial teórico ser confundido com a revisão de literatura em muitos trabalhos. O referencial teórico deve se referir às principais obras de pensadores que estabeleceram teorias consolidadas e que dão sustentáculo científico ao trabalho de pesquisa. Por outro lado, a revisão de literatura diz respeito a todas as fontes que possibilitam informações que subsidiam a construção do corpo textual como um todo.

Quanto aos elementos pós-textuais, em geral também são compostos de elementos obrigatórios e optativos, sendo que as referências, antes denominadas de referências bibliográficas, são obrigatórias e imprescindíveis, pois essa seção compreende todas as fontes de informação que fundamentam cientificamente o trabalho de pesquisa e estão citadas no decorrer da escrita. Em geral, após as referências seguem outros elementos pós-textuais, sendo os apêndices e os anexos os mais usuais.

Embora existam diversas maneiras de se iniciar uma pesquisa, ou seja, projetar um estudo de caráter acadêmico-científico, propomos nesta abordagem, na esfera das

pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Educacionais, que as pesquisas sejam iniciadas procurando identificar/circunscrever o objeto de pesquisa conforme a seguinte estrutura: 1) assunto; 2) tema-título; 3) problema (questões, hipóteses e pressupostos); 4) justificativa; 5) objetivos (geral e específicos); 6) referencial teórico; 7) metodologia; 8) cronograma; e 9) referências. Mas como desenvolver tais itens? Seguimos propondo a partir de alguns caminhos.

O assunto de uma proposta de pesquisa deve levar em consideração a grande área, área, subárea e setor específico do conhecimento, definidos geralmente a partir da indagação: “O que pesquisar?”. Em seguida, devemos pensar no objeto que nos interessa pesquisar a partir do assunto, delimitando-o. Não há segredo para delimitarmos um objeto de pesquisa desde que apliquemos as seguintes perguntas: “Onde?” e “Quando?”. A partir de tais indagações, somos capazes de definir o recorte espaço-temporal, do qual resulta o título da proposta de pesquisa. As perguntas para a delimitação temática são de caráter geral, mas, no caso de área específica, como a História, por exemplo, essas perguntas são essenciais para o enquadramento historiográfico (contextual) da pesquisa perquirida.

Após delimitação do título da pesquisa, o próximo passo é captar e explicitar o problema que norteia o estudo, identificando as principais questões gerais e específicas a serem consideradas e investigadas. O problema de pesquisa advém com base no porquê a temática precisa ser pesquisada/ investigada. Definido o problema central como fio condutor da pesquisa, o próximo passo é a justificativa da proposta investigativa, a qual se fundamenta em alguns pressupostos básicos, tais como: interesses pessoal e profissional, viabilidade, atualidade, principais estudos ou teorias anteriores e relevância que a temática suscita. É o momento em que o pesquisador esclarece resumidamente como chegou ao objeto de pesquisa, como o problema veio à luz e o porquê da escolha.

Por ocasião da construção da justificativa, devem ser referidos também, caso já tenham ocorrido, os estudos realizados em relação ao objeto pesquisado e fundamentar a necessidade de retomar a pesquisa sob outro olhar. No caso de não ter estudos ou ter poucos estudos com o tema-objeto da pesquisa, faz-se oportuno justificar a importância de se investigar a temática sugerida visando contribuir para a ciência e a sociedade a partir da proposta de investigação. Por ocasião da justificativa, é possível se fazer uma revisão de literatura com base em fontes secundárias, acolhendo e descartando materiais bibliográficos, bem como explicitando os critérios de exclusão.

É necessário lembrar sempre que a revisão de literatura não deve ser confundida com o referencial teórico, haja vista que este último se refere aos principais pensadores

que teorizam de modo consolidado sobre o assunto que se está pesquisando e que, por isso, devem fundamentar epistemologicamente a investigação. A revisão de literatura diz respeito às menções feitas às diversas fontes que foram utilizadas para a construção da pesquisa. Neste item, muitos programas de pós-graduação e/ou diversas outras instâncias permitem que o referencial teórico seja construído juntamente com a justificativa. Ao discorrer sobre o referencial teórico, faz-se necessário, além da descrição, um olhar comparativo e crítico-constutivo sobre o que já foi abordado e sobre o que se pode ver de novidade na pesquisa ensejada.

O próximo passo a ser definido diz respeito aos objetivos da pesquisa, que se dividem em geral e específicos. Os objetivos respondem à pergunta central da pesquisa: “Para quê?”, implicitamente. Os objetivos esclarecem a finalidade do estudo e aparecem sempre utilizando verbos no infinitivo (avaliar, analisar, compreender, identificar, descrever, contribuir, etc.). O objetivo geral de uma pesquisa busca proporcionar uma visão ampla e focal do assunto e normalmente é feito em um curto parágrafo. Os objetivos específicos são derivados do objetivo geral, sendo, de certa forma, um desdobramento. As definições dos objetivos geral e específicos são feitas com a utilização de verbos peculiares.

Após a justificativa, em geral, vem a metodologia, sobretudo no caso das pesquisas em Educação. A metodologia se propõe a deixar claro como se vai fazer a investigação, indicando caminhos, raciocínios, procedimentos, técnicas, instrumentos, fontes e operações cognitivas, evidenciando o manuseio dialético entre a teoria e a prática, e vice-versa, no processo de construção da pesquisa. Nessa etapa é preciso definir com clareza: método de abordagem (explícita ou implicitamente), gênero, objetivo da pesquisa quanto ao tipo, abordagem, natureza, procedimento técnico (também chamado de método procedimental), fontes de informação, técnicas/instrumentos de coleta e técnicas de análise.

As técnicas e os instrumentos de coleta e de análise são, em regra, determinados pelo(s) tipo(s) de procedimento(s) técnico(s) e abordagem(ens) adotado(s), podendo-se utilizar mais de um elemento metodológico em uma mesma pesquisa. À guisa de exemplo, apontamos o caso das técnicas de análise de dados, que, nas pesquisas de abordagem quantitativa, são empregadas as estatísticas descritivas e/ou inferenciais. No caso de a abordagem ser qualitativa, recorre-se às técnicas de análise de conteúdo, do discurso e/ou das narrativas. Tais elementos metodológicos são interdependentes entre si a partir da grande área, área, subárea e setor específico de estudo.

Os métodos de raciocínio ou de abordagem científica debatidos neste estudo são: dedutivo, indutivo, dialética (ou método dialético), fenomenológico e hipotético-dedutivo, somados aos paradigmas contextuais do conhecimento. Geralmente as pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Educacionais (Pedagogia) não comportam em suas variadas etapas apenas um único método de abordagem. O gênero da pesquisa diz respeito ao fato de se esta é teórica, prática, empírica ou metodológica. O objetivo, quanto ao tipo de pesquisa, requer esclarecimento atinente à questão de se o estudo é exploratório, descritivo e/ou experimental. No tocante à abordagem, a pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou ambas (mista – qualitativa e quantitativa, simultaneamente).

Quanto à natureza da pesquisa, esta pode ser do tipo básica pura ou estratégica e aplicada. A básica pura é teórica, requerendo revisão bibliográfica visando aprofundar e complementar a temática estudada anteriormente, produzindo conhecimento útil para a ciência, sem, contudo, haver uma aplicação prática ou fim lucrativo. A pesquisa básica estratégica tem por objetivo gerar conhecimento útil validado nas questões práticas. Por seu turno, a pesquisa aplicada, tem por finalidade gerar conhecimento útil novo com vistas à aplicação prática para resolução de problemas ou para obtenção de lucro (GIL, 2010).

No que se refere ao método procedimental ou procedimento técnico, poderá ser laboratorial (experimental), bibliográfico, documental, estado da arte, de levantamento, com *survey*, *ex-post-facto*, pesquisa-ação, estudo de caso, participante, etnográfico, *netnográfico*, *design science*, *grounded theory*, etc.

Por penúltimo, pertinente à proposta (projeto), segue o cronograma ou planejamento das etapas da pesquisa. Esse é um elemento muito questionado nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, por ser visto como uma peça de herança positivista das Ciências Empírico-Formais e Formais, não sendo, muitas vezes, sequer exigido. Trata-se, porém, de previsão de agendamento norteador de atividades que possibilitarão alcançar a realização da pesquisa em tempo hábil e previsto. O cronograma, embora observado com responsabilidade, não deve ser rígido, sobretudo no caso das pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Educacionais. Serve como um norte para o delineamento das atividades.

Por último, no caso de projeto de pesquisa, temos o primeiro elemento pós-textual, as referências, em que todas as fontes consultadas devem ser listadas em ordem alfabética. Ressalte-se que, somente se a escrita já for o TCC, há o último elemento textual antes das referências, a conclusão, em que o pesquisador tece seus juízos de valor e suas conjecturas, olhando sempre para a problemática proposta e seus objetivos.

Aliás, no caso da pesquisa final oriunda do projeto, os elementos constituidores são: os pré-textuais, da capa ao sumário, contendo tópicos obrigatórios e facultativos; os textuais (introdução, seções ou capítulos e conclusão, todos obrigatórios); e os pós-textuais, estando as referências (obrigatórias) entre os mais utilizados, seguidas dos tópicos facultativos: glossário, apêndice(s) e anexo(s) (ABNT, 2004, 2011b).

À guisa de exemplo e de conclusão deste tópico em relação à metodologia empregada para a construção deste texto, lembramos que esta escrita parte da indagação-problema ou questão geradora que orienta e reorienta os percursos a serem seguidos: quais os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos fundamentais para as pesquisas em Educação? Nesse caso, em razão de este escrito ter como fio condutor uma indagação e de o campo epistemológico do conhecimento ser no âmbito das pesquisas em Educação, o método de abordagem científica prevalecente é o fenomenológico acrescido auxiliado pelo dialético.

Pesquisas em Educação: paradigmas contextuais e epistemológicos

As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, de uma forma geral, e em Educação, de modo específico, por sua natureza e campo epistemológico, estão vinculadas com maior frequência, sobretudo a partir de 1970, às abordagens qualitativas. Este é um fator paradigmático decisivo para produção, expansão e divulgação dessas pesquisas. No caso das pesquisas em Educação, por seu turno, abrangem uma vasta gama de subáreas do conhecimento, bem como inúmeros e diferentes objetos de investigação, tais como: História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação ou imbricadamente: Fundamentos Filosófico-Histórico-Sociológicos e Antropológicos da Educação. Mas não se resumem somente a isso, visto que diversas outras abordagens podem ser procedidas nas pesquisas em Educação, como: Política e Gestão Educacionais, Currículo, Ensino-Aprendizagem, Psicologia da Educação, Economia, Biografias Educacionais e um sem-número de abordagens particulares que envolvem problemas nos domínios historiográficos da Educação. Essa enorme quantidade de objetos possível de ser investigada nas pesquisas educacionais tem exigido também uma grande heterogeneidade de procedimentos teórico-metodológicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As pesquisas na área da Educação com procedimentos técnicos antropológico-etnológico-etnográficos são noticiadas e efetuadas a partir do final do século XVI em

algumas regiões do continente europeu. “No século XVIII, o campo emergente das Ciências da Educação em países de língua alemã foi responsável por algumas abordagens novas, assim como estudos que foram explicitamente vinculados a uma perspectiva educacional” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 14).

Ainda na segunda metade do século XVIII, autores como Rousseau, La Roche, Helene Unger, Trapp e Niemeyer desempenharam ações importantes visando fundar uma pedagogia científica moderna por meio de pesquisas com métodos biográficos e etnográficos “[...] como fonte para a compreensão de processos educacionais e formativos de sua época ou sociedade”, nas palavras de Weller; Pfaff (2013, p. 14).

Já ao final do século XIX e início do século XX, com a ascensão e a fecundidade das discussões epistemológicas e metodológicas, as pesquisas em Ciências Sociais e consequentes abordagens qualitativas são alavancadas pelas novas tradições da hermenêutica, da fenomenologia e da sociologia do conhecimento nos países de língua alemã. Nos Estados Unidos da América, esse impulso se dá pelo pragmatismo, interacionismo simbólico e etnometodologia sociológica (WELLER; PFAFF, 2013).

No Brasil e em muitos outros lugares do mundo ocidental, somente a partir da segunda metade do século XX, com grande contribuição do movimento historiográfico da Escola dos *Annales* francesa, especialmente a partir da terceira geração, sob a nomenclatura *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations* (Anais: Economia, Sociedade e Civilização) e a ampliação dos objetos de pesquisas, problemas, diversidades e pluralidades de fontes, as pesquisas em Ciências Sociais e nos domínios da Educação se expandem e se consolidam de forma sistemática. Mesmo assim, o desenvolvimento expansivo dessas pesquisas não foi e/ou não é tão harmônico/hegemônico e pacífico em seus domínios epistemológicos e teórico-metodológicos (BURKE, 1991; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Em decorrência dessa heterogenia e desarmonia no campo das ideias, muitas discussões acaloradas vieram à tona em meados do século XX, sempre pontuando sobre o fato de os objetos de pesquisas em Educação serem ou não postos a experimentações. Nesse sentido e como resultado dessas discussões, as pesquisas nos domínios da Educação gradativamente levaram a cabo, em sua grande maioria, estudos investigativos empíricos, objetivando compreender os multifacetados problemas que envolvem a Educação. Devido a isso, um elevado número de pesquisas educacionais, com diferentes estruturas e funções, passou a exigir também maior atenção na qualidade de suas definições e orientações metodológicas.

No Brasil, as dificuldades em encontrar caminhos ou percursos metodológicos capazes de atender às demandas nas pesquisas em Educação, sobretudo nas décadas de 1950 a 1970, devem-se às fortes influências e à tentativa de emprego dos métodos e procedimentos aplicados às Ciências Empírico-Formais e às pesquisas educacionais como condição *sine qua non* para categorizar uma pesquisa como científica ou não. Em outras palavras:

Observar com precisão e controle e mensurar passa a ser condição de cientificidade. Na área de educação isto veio se mostrando, por exemplo, nos estudos da relação professor-aluno através de escalas ou planilhas, nos estudos de rendimento escolar e suas associações com diferentes variáveis, nas medidas das condições para alfabetização, no uso de técnicas sociométricas ou psicométricas, etc. (GATTI, 2003, p. 2).

Com efeito, apesar da abertura e possibilidade em efetuar pesquisas com os mais variados objetos de investigação nas Ciências Humanas em geral e nas Ciências da Educação em específico, o pesquisador teria de estar condicionado a padrões e caminhos metodológicos semelhantes aos empregados nas chamadas Ciências da Natureza e à persecução de seus métodos e procedimentos.

Os métodos científicos do mundo moderno e contemporâneo são sistematizados a partir do início do século XVII com a finalidade precípua de obter conhecimento julgado real e válido por meio do olhar do sujeito sobre um objeto investigado. Desse modo, as pesquisas, mesmo em Ciências Humanas e em Educação, deviam e devem seguir o determinismo mecanicista postergado a partir da Revolução Científica da segunda metade do século XVI, que possibilitou o advento dos métodos científicos (FEYERABEND, 1989).

Primeiramente o método de abordagem indutiva surge com base no empirismo experimental sob a égide argumentativa *baconiana* de que o saber científico deve ser usado para proporcionar o desenvolvimento humano através da transformação da natureza em benefício do ser humano, sobretudo após as significativas descobertas de cientistas como Copérnico e Galileu. Segundo Francis Bacon (1561-1626), a abordagem indutiva adquire o conhecimento científico com base em: 1) coleta de informações partindo da observação direta e rigorosa da natureza; 2) reunião, organização sistemática e racional dos dados coletados; 3) formulação de hipóteses a partir dos dados colhidos; e 4) comprovação das hipóteses a partir de experimentações. Os

principais representantes desse método, além de Francis Bacon, são também os empiristas Thomas Hobbes, John Locke e David Hume. Ressalvamos que desse método deriva o paradigma do positivismo sistematizado por Augusto Comte.

Após a proposta de abordagem indutiva de Francis Bacon, René Descartes (1596-1650) propõe um novo método como científico – o cartesianismo ou método dedutivo – em sua obra o *Discurso do método*. Pelo método dedutivo, a captura do conhecimento científico, “verdadeiro”, é possível através da percepção do objeto pelo sujeito a partir de exercícios sensitivos e racionais organizados metodologicamente. O cerne do método dedutivo é que o mundo pode ser compreendido, bastando que o sujeito observe seu objeto, domine-o e encontre leis universais capazes de explicar todas as coisas, como seria o caso de explicar o mundo a partir de equações matemáticas, segundo a tradição cartesiana. Os representantes clássicos do método dedutivo, a mais de Descartes, são os também racionalistas Baruch Spinoza e Gottfried Leibniz.

O método dedutivo pertencente às Ciências Formais, de onde procede o paradigma funcionalista *durkheimiano*, estabelece que a racionalização, onde há a combinação e interpretação de pensamentos/ideias, “[...] vale mais que a experimentação de caso por caso [...] é a marcha de uma visão orgânica para uma visão mecânica [...], o raciocínio que caminha do geral para o particular [...]” (MORAIS, 1988, p. 58-59).

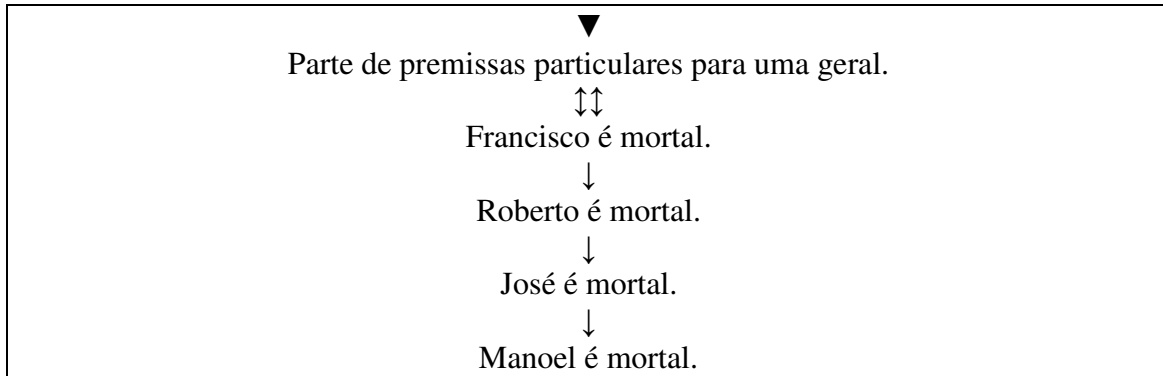
Quanto ao método indutivo, tende a fazer o caminho inverso do dedutivo, partindo de uma experimentação particular concreta visando chegar a uma previsibilidade geral por meio de leis universais. “Mas não seja admitido o ponto de vista de que a indução obtém, necessariamente, conclusões gerais verdadeiras. Isto é ingênuo [...]” (MORAIS, 1988, p. 61).

Esses métodos chegam a encontrar enormes dificuldades no âmbito das Ciências Humanas, uma vez que “[...] a previsibilidade nos seres humanos nunca é suficiente para que as ciências do homem avancem, em sua capacidade de previsão e controle, tão tranquilamente quanto as ciências empírico-formais [...]” (MORAIS, 1988, p. 63).

Desse modo, é valioso lembrar que o pensamento sistêmico – que acredita no desenvolvimento da racionalidade científica em conjunto com a subjetividade presente no ser humano e nas inúmeras crenças imateriais – propõe abordagens imbricadas às diversas e diferentes temáticas peculiares, sobretudo a partir de meados do século XX, contrapondo-se ao chamado pensamento reducionista-mecanicista cartesiano-baconiano-newtoniano do ideário da Revolução Científica das Ciências Empírico-Formais e Formais do final do século XVI e seguinte.

É possível exemplificarmos rápida e simbolicamente os métodos indutivo e dedutivo com base em suas premissas:

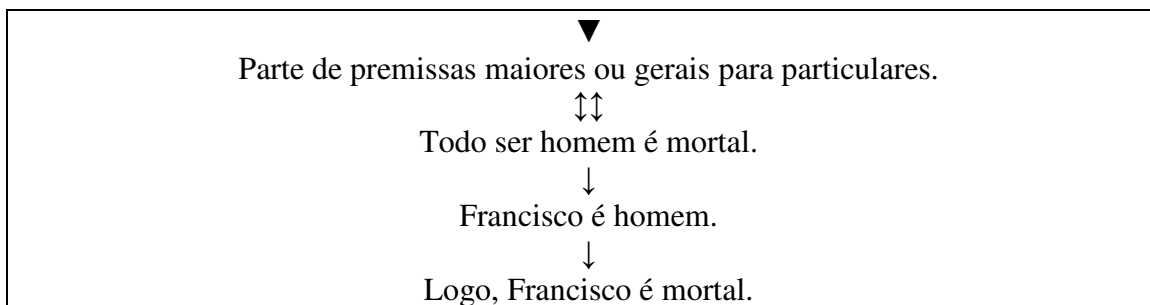
Figura 1 – Do Método Indutivo



Fonte: Elaborado pelos autores

Conclusão ou premissa global: ora, se Francisco, Roberto, José e Manoel são homens, logo (todos) os homens são mortais.

Figura 2 – Do Método Dedutivo



Fonte: Elaborado pelos autores

Conclusão ou premissa geral: se todo homem é mortal e o ser tal é homem, então o ser tal é mortal (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Em relação ao método hipotético-dedutivo acionado por Popper (2013), ao final é um pouco do método indutivo e dedutivo. Ou seja, o pesquisador, não dispendo de uma teoria geral, parte do indutivismo, buscando organizar e sistematizar informações para formular uma teoria geral, formulando e testando as hipóteses para, em seguida, utilizar o dedutivismo. Ou seja, recorre à lógica racional dedutivista e da empiria indutivista por meio de um processo de negação/afirmação das hipóteses testadas. Sua consistência se fundamenta no fato de que, diante das insuficiências de conhecimentos disponíveis para a explicação/validação de determinado assunto, surge um problema.

Visando explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. “[...] Das hipóteses formuladas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses [...]” (GIL, 2010, p. 30).

Percebemos que, se, por um lado, o método dedutivo procura de todas as formas confirmar a hipótese, o método hipotético-dedutivo, ao contrário, busca insistentemente evidências empíricas para invalidar essa ou essas hipóteses. Em suma, o método hipotético-dedutivo é, ao final, a junção da parte racional do método dedutivo com a parte experimental do método indutivo, que negando realiza a *testabilidade* para validação ou não. É válido destacarmos que do método hipotético-dedutivo (que poderia ser chamado até de indutivismo-dedutivismo) procede o neopositivismo como paradigma do conhecimento.

Com relação à dialética ou método dialético, tem como premissa primeira a crítica ao objeto pesquisado e seu estado real. Isso requer investigação de todo o processo para se compreender o objeto na forma que se percebe. A dialética ou arte da discussão tem características e princípios peculiares e pertinentes às Ciências do Espírito e da Educação, o que não é válido ou mesmo interessante às Ciências Empírico-Formais e Formais. No campo da Filosofia, a dialética já está presente na Grécia antiga, no pensamento heraclítico, quando acreditava que toda a matéria está em constante estado de transformação, de modo que não podemos tomar banho duas vezes em um mesmo rio.

Por outro lado, se para Heráclito tudo flui e o mundo se encontra em um estado constante de transformação, Parmênides é monista, ou seja, para ele só existe uma realidade, que nunca muda, criando a pedra fundamental do princípio de identidade.

Por seu turno, na Grécia clássica Sócrates se utiliza do método dialético como método de ensino, por meio do qual buscava contradizer o pensamento de seus aprendizes visando provocar neles o desejo de conhecer a partir da maiêutica. Porém, embora Platão tente defender a dinâmica da realidade com base nos princípios da dialética, o que prevalece é a estática adotada por Aristóteles na lógica formal com base no princípio de identidade e de contradição dos dois polos da dialética: tese x antítese. Esse pensamento da lógica formal aristotélica da realidade não mutável de fundamentos *parmenidianos* prevalecerá por toda a Idade Média e parte da Moderna, com a ideia de que a estática se sobrepõe à dinâmica. É com Hegel que aparecerá o terceiro elemento, a síntese, como o resultado somador e não excludente da tese e da antítese. Com isso, Hegel sustentará que a contradição é, sim, o que dá dinamicidade à

vida através do movimento. Síntese é, pois, o somatório do que há de melhor na tese e na antítese. Enfim, a dialética:

[...] é o diálogo das coisas entre si; das coisas com os homens e dos homens consigo mesmos e com os outros homens. A dialética moderna é um movimento filosófico recorrente e autocrítico que, partindo, na Europa, de Hegel, passa por Marx, Lenine, Gramsci, Lucaks, Sartre e outros e, no Brasil, vem aninhar-se no pensamento de Álvaro Vieira Pinto na década de 50/60. De Vieira Pinto, partem dois segmentos que vão abrigar-se em um grupo capitaneado por Demerval Saviani, que vai criar a pedagogia histórico-crítica, valendo-se lembrar que essa pedagogia não contempla o lado existencialista e fenomenológico já presente em Vieira Pinto. O outro segmento dialético, contendo já elementos existencialistas e fenomenológicos, vai informar a pedagogia dialético-fenomenológica de Paulo Freire. (SOUZA, 2003, p. 5-6).

Em suma, a dialética é a capacidade da crítica e autocrítica da realidade social integrando subjetividades e objetividades, compreendendo e interligando, a partir da análise concreta, a teoria e a práxis, levando em conta o contexto das ações humanas em sua totalidade. Segundo a dialética, os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico, cultural e educacional. Seria, pois, averiguar, como sujeitos pesquisadores, o que os discursos prometem ou falam sobre a Educação e o que ocorre na prática (GIL, 2010; LAKATOS; MARCONI, 1991; WACHOWICZ, 2001). Ressaltemos que, em meio a tantos, a partir da dialética de Marx, deriva mais um “ismo” como paradigma, o materialismo – o histórico (BARROS, 2011; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Por seu turno, o método fenomenológico difundido por Husserl nem é dedutivo nem indutivo ou outro, visto que se preocupa com a descrição direta do fenômeno tal como é. A realidade é construída socialmente segundo a compreensão interpretativa do vivido e sentido cotidianamente. A realidade não é unilateral. Existem tantas quantas forem interpretadas pelos sujeitos/atores do processo de construção do conhecimento a partir da observação do fenômeno percebido (BICUDO, 2000).

A fenomenologia nas pesquisas educacionais atua especialmente por meio da etnometodologia e da etnopesquisa. A primeira como crítica sistemática ao positivismo de Comte, Durkheim e Weber, permitindo aos sujeitos terem e darem sentido no/ao mundo. A segunda, além de seguir as trilhas da primeira, contraria a farsa ilusória da neutralidade científica nas Ciências do Espírito e da Educação, a Pedagogia, e “[...] afirma que a prática do fazer/construir conhecimentos e saberes não está separada do

seu contexto de manifestação. Ambas podem auxiliar no processo de construção e emancipação dos saberes e dos sujeitos” (MAIA; ROCHA, 2016, p. 718).

Os campos de saberes ou domínios das Ciências Humanas, Sociais e Educacionais são vislumbrados por Santos Filho; Gamboa (2013), sobretudo a partir do final da década 1970, em direção a três paradigmas fundamentais: o quantitativo-realista, o qualitativo-idealista e o dialético-materialista. O primeiro com base em estudos empírico-analíticos relacionados a métodos quantitativos objetivistas com foco no resultado. O segundo pertinente à abordagem de estudos fenomenológico-hermenêuticos qualitativos com olhar para todo o processo, subjetivismo e contexto. A terceira tradição paradigmática reivindicada pelos neomarxistas diz respeito às produções de pesquisas em Ciências Sociais e Educacionais na perspectiva da criticidade e questionamento de toda e qualquer realidade posta.

É importante ressaltarmos que, no âmbito da primeira tradição de base quantitativo-realista extraída dos resultados da Revolução Científica das Ciências Empírico-Formais e Formais do século XVII, deve haver uma unidade nas Ciências e consequentemente um único método a ser seguido na produção do conhecimento científico. Por outro lado, no tocante à segunda tradição, a qualitativo-idealista, na seara das Ciências Sociais e Humanas, deve haver um método específico, haja vista que as interpretações subjetivas pertinentes às ações humanas não podem ser captadas e mensuradas segundo um determinismo mecanicista, como quer o método quantitativo-realista.

A pesquisa educacional brasileira foi fundada, nos anos 40, sob a égide do Positivismo. Pretendia-se neutra e, portanto, não disponibilizava espaço para a práxis na consecução das suas investigações. Incapaz de propor soluções efetivas aos problemas educacionais do país, o Paradigma Positivista foi substituído, na década de 1970, pelo de matriz fenomenológica. (ALTMICKS, 2014, p. 387).

É valioso ressaltar que, mesmo se valendo do método fenomenológico, no tocante à abordagem científica, as pesquisas em Educação continuaram sob o paradigma positivista, causando prejuízos consideráveis no âmbito das realidades subjetivas e contextuais do objeto pesquisado e dos sujeitos envolvidos.

No âmbito das políticas educacionais, eram necessárias a compreensão e a apreensão das contradições inerentes aos sujeitos envolvidos nos diversos contextos e nas diferentes realidades político-econômico-sociais e artístico-culturais, o que só viria

após 1970, com o paradigma neomarxista do materialismo histórico e dialético (DEITOS; SOBZINSKI, 2015).

Considerações finais

O presente artigo se propôs a demonstrar os principais passos sobre a construção de pesquisas científicas, orientando e reorientando os caminhos, métodos e normas técnicas nas diferentes etapas ou fases da pesquisa de caráter acadêmico-científico nas diversas áreas da teoria do conhecimento. Num segundo momento, objetivamos tratar sobre os principais paradigmas ou métodos de abordagem científica utilizados para as pesquisas.

Com relação ao primeiro objetivo, restaram explicitados os percursos teórico-metodológicos no âmbito das pesquisas científicas em Ciências Humanas, Sociais e Educacionais, devendo estas seguir alguns pressupostos intelectuais pertinentes às diversas esferas do conhecimento, determinados pelos padrões da Ciência Moderna e Contemporânea. Isso exige, *a priori*, um planejamento sistemático com definições/delimitações, foco e/ou escopo, com vistas ao desenvolvimento dos principais elementos para a estrutura textual.

No tocante ao segundo objetivo, abordamos teórico-metodológica e epistemologicamente, embora sucintamente, sobre os paradigmas da teoria do conhecimento científico pautados nas correntes positivista, fenomenológica e dialética, com ênfase nas pesquisas educacionais. Apuramos que o ideário das pesquisas em Educação no Brasil, iniciado em 1940, primou pelo tecnicismo, funcionalismo e abstracionismo das ideias positivistas, tendo, somente a partir de 1970, as ideias dialéticas e dialógicas da crítica social adentrado no âmago dessas pesquisas com a finalidade de perceber as subjetividades no âmbito das ciências visando mudanças e transformações de acordo com as realidades contextuais dos sujeitos sociais.

Assim, ao pensarmos na realização de um trabalho de pesquisa, precisamos compreender e explicitar seus principais elementos estruturantes, a saber: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, procurando desenvolver ideias, pensamentos e reflexões na perspectiva dialética da crítica construtiva.

Por fim, deixamos posto que as pesquisas acadêmico-científicas no âmbito das Ciências Humanas, mesmo seguindo as sistemáticas e os métodos científicos, não desprezam as categorias da subjetividade e da intersubjetividade humanas,

transcendendo as objetividades rígidas e buscando práticas na óptica interdisciplinar, visando à práxis das trans e pluridisciplinaridades num movimento dialético e dialógico.

Referências

ALTMICKS, A. H. Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 384-397, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14n2.p384-397>. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4654>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011b.

BARROS, J. D. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BURKE, P. A. **Escola dos Annales**: 1929-1989. São Paulo: Unesp, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEITOS, J. M. D.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v25n63p101-118>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Escala, 2009.

DIEZ, C. L. F.; HORN, G. B. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ESPOSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 81-93.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 09 de jan.2021.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

GATTI, B. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp, Campinas, outubro 2003. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

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

MAIA, M. F. G.; ROCHA, J. D. T. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 718-736, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n3p718-736>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5543>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

MARQUES, A. C. T. L.; VALADARES, F. B. A disciplina metodologia do trabalho científico ministrada em dupla docência: um relato de experiência. **EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 230-249, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3404>. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3404>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

MARTINS, J. Psicologia da cognição. *In*: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. (org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 75-88.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAIS, R. **Filosofia da ciência e da tecnologia**: introdução metodológica e crítica. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

RICOUER, P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: 70, 1976.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, G. L. Dialética e educação – dialética e violência – dialética e felicidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, n. 1, p. 1-17, 2003. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3783>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/3783>. Acesso em: 09 de jan.2021.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v2i3.3541> Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Enviado em: 18/10/2019.

Aceito em: 12/10/2020.

Publicado em: 27/01/2021.