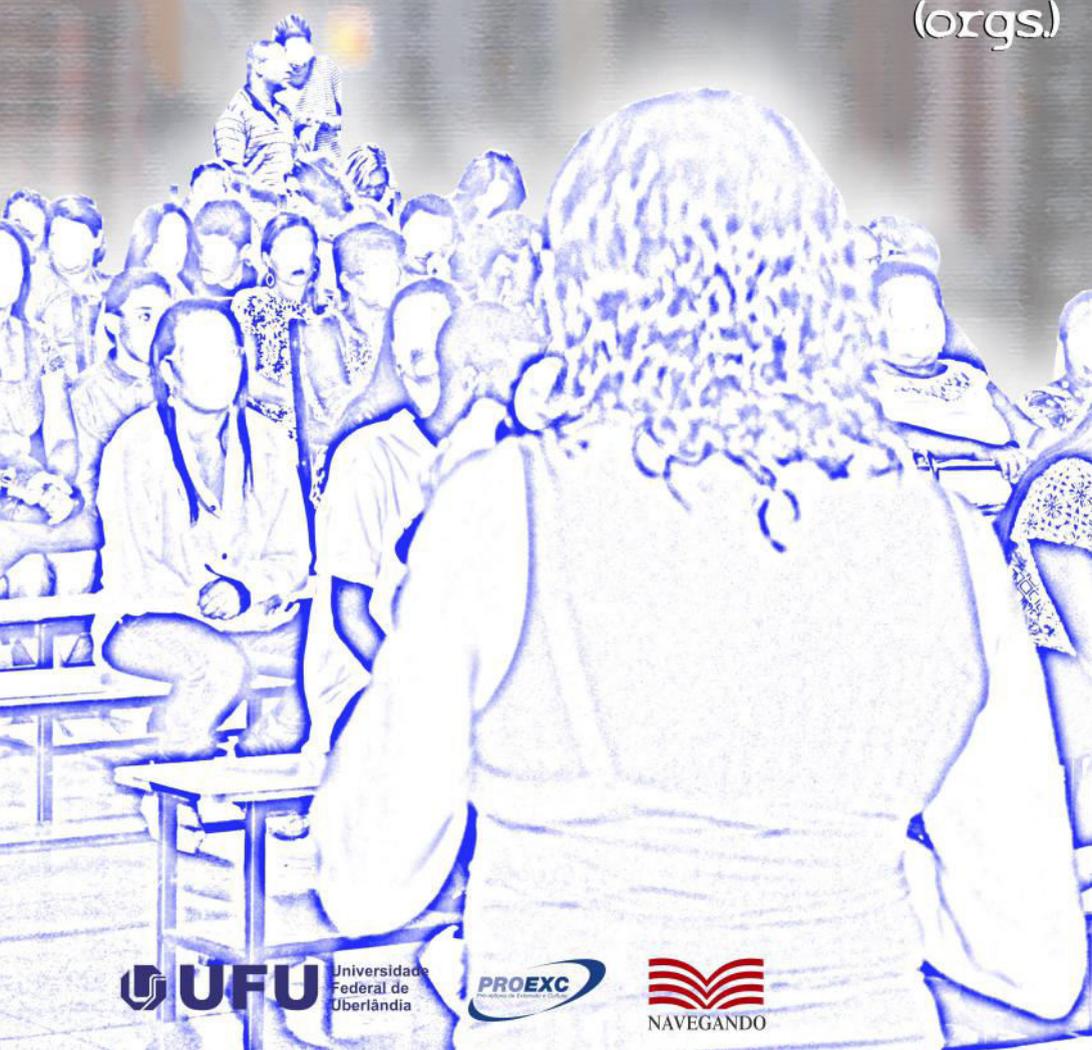


Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas

Antonio Bosco de Lima
Mariana Batista Silva
(orgs.)



Universidade Federal de Uberlândia

**Gestão Escolar
Democrática:
teorias e práticas**

ISBN: 978-85-92592-89-9

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



NAVEGANDO

Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Squissardi - Unimep

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade do autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Maria Salete de Freitas Pinheiro – CRB -1262

G393e Gestão escolar democrática : teorias e práticas / Antonio Bosco de Lima, Mariana Batista Silva (Orgs.) -- Uberlândia : Navegando, UFU/PROEXC, 2018
238 p. : il. --

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-92592-89-9

1. Política e educação. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Educação - Finalidades e objetivos. 4. Autodeterminação (Educação). I. Lima, Antonio Bosco de. II. Silva, Mariana Batista. III. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

CDU: 37.014.53

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Valder Steffen Júnior
Reitor da Universidade Federal de Uberlândia

Elaine Saraiva Calderari
Pró-reitora de Assistência Estudantil

Helder Eterno da Silveira
Pró-reitor de Extensão e Cultura

Márcio Magno Costa
Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Armando Quillici Neto
Pró-reitora de Graduação

Carlos Henrique de Carvalho
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Darizon Alves de Andrade
Pró-reitor de Planejamento e Administração

APOIO:



Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1F - Sala 216 - Campus Santa Mônica
CEP: 38.408-100 Uberlândia - MG
Telefone (34) 3239 4163 - www.faced.ufu.br

Sumário

Prefácio	9
Carlos Lucena Lurdes Lucena	
Apresentação	11
1. Gestão escolar democrática(GED): problematizando...	17
Antonio Bosco de Lima	
2. Da democratização da sociedade e da escola	31
José Luís Sanfelice	
3. Elementos da gestão da educação: desafios hoje.	49
Ari Raimann	
4. A introdução do projeto político pedagógico na política educacional brasileira	71
Maria Alice de Miranda Aranda e Wander Luís Matias	
5. A profissionalização docente e seus desafios	95
Elizabeth Gottschalg Raimann	
6. O Plano de Ações Articuladas (Par) em Uberlândia: a perspectiva de gestão e planejamento	129
Sangelita Miranda Franco Mariano Mariana Batista do Nascimento Silva	

7. Gestão pública e planejamento educacional no Brasil: contribuições do PDI	159
Márcia Guimarães de Freitas	
8. Paradigmas predominantes na pesquisa educacional	197
Paulo Gomes Lima	
9. Projeto: Gestão Escolar Democrática: problematizações e ações para implementação na Educação Básica Estadual	217
Antonio Bosco de Lima	
Mariana Batista do Nascimento Silva	
Posfácio	233
Elizabeth G. Raimann	
Ari Raimann	

PARADIGMAS PREDOMINANTES NA PESQUISA EDUCACIONAL

Paulo Gomes Lima²⁵

1 Introdução

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

[...] 1) serve como guia para os profissionais de uma determinada disciplina, porque indica quais são os problemas e questões importantes que esta enfrenta; 2) orienta o desenvolvimento de um esquema esclarecedor (modelos e teoria) que possam situar estas questões e problemas num referencial possível de serem resolvidos por um profissional; 3) estabelece os critérios para o uso de ‘ferramentas’ apropriadas (metodologias,

25 Docente na UFSCar – Campus Sorocaba. Contato: paulogl.lima@gmail.com

instrumentos, tipos e formas de coleta de dados) na resolução dos problemas levantados; 4) proporciona uma epistemologia na qual as tarefas precedentes possam ser consideradas como princípios organizadores para a realização do ‘trabalho normal’ de uma disciplina.

A pesquisa educacional como diálogo deve muito mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação a partir de um único paradigma como vetor da “verdade”, deve preocupar-se também e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e mui especialmente à educação. Cabe à pesquisa educacional, portanto, examinar os problemas epistemológicos que penetram no campo da educação e, desta forma, com um olhar crítico, construir caminhos diretrizes que lhe dêem sustentação.

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

Isto não significa que devemos dar menos importân-

cia ao domínio metodológico da pesquisa em educação, mas sim em termos consciência de que é a formação pedagógica do investigador que poderá possibilitar um melhor emprego deste, dando mais sustentabilidade à pesquisa efetuada e aos seus processos. Consequentemente é deste pontorelevante que a pesquisa em educação deve ser realizada.

2 Sobre o paradigma quantitativo

É inquestionável que o movimento precursor do paradigma quantitativo foi o positivismo do século XIX e sua visão filosófica de mundo, desde então, influenciando de forma marcante a investigação científica e concebendo-a como uma atividade neutra, onde emoções, conjunto de valores não eram considerados, segundo a “maneira científica” de se fazer ciência, em outras palavras, segundo o “modelo predominante” das ciências físicas. Concebe esta visão filosófica que o mundo social, bem como suas relações e implicações têm suas diretrizes previamente especificadas de “forma natural”, portanto, numa ordem determinística e, exatamente dessa forma deve ser estudado, dada a sua natureza apriorística. Esta “visão de mundo” e a forma (metodologia) de tratar o objeto de estudo estiveram presentes predominantemente na investigação científica até a década de 60, como esclarece Gutierrez (1996, p.8).

Cumpre-nos lembrar, entretanto, que a concepção da “existência de fatos sociais como uma realidade objetiva..., procurando explicar as causas de mudanças” nesses, “através de medição objetiva e análise quantitativa e para isso empregando delineamentos experimentais ou correlacionais

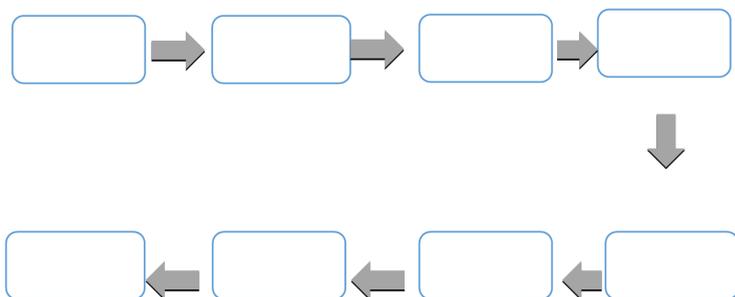
para reduzir erros” (FIRESTONE, 1987, p.16-17), hoje, não é, *necessariamente*, uma postura positivista²⁶, mas tem a ver com o *propósito*, *compromisso* e até com a *finalidade* que o pesquisador estabelece em relação ao seu objeto de estudo. Com o *propósito*, porque deverá estabelecer diretrizes basilares em relação ao que se vai estudar, como e por que fazê-lo; com o *compromisso* porque deverá se apropriar de uma “sustentação epistemológica” que patamarize sua própria concepção filosófica de mundo e respectivas implicações; e com a *finalidade*, porque deverá ter bem claro ou estimar aonde se pretende chegar com a investigação efetuada. André (1991, p.162) ratifica nossa posição, com a observação de que:

26 Não desconsideramos a presença da herança positivista na pesquisa científica nos dias contemporâneos, todavia, acreditamos que quem trabalha com pesquisa quantitativa hoje, não é necessariamente um adepto do positivismo. A este respeito Gatti (1986, p.73) observa que “muitas das críticas à chamada pesquisa quantitativa têm sido feitas sob um ângulo epistemológico, analisando suas estreitas vinculações com uma concepção positivista da ciência. Isto a prenderia a determinados padrões de produção do conhecimento científico, tidos como limitantes em suas possibilidades interpretativas e até esterilizantes na construção de um avanço real e significativo dos conhecimentos científicos. Se isto é verificável para uma grande parte das pesquisas que têm se apropriado da quantificação, não podemos tomar essa asserção como válida para todas as pesquisas que utilizam essa modalidade...” Severino (1993a, p.134), por sua vez, quanto a herança ou tradição filosófica na pesquisa, aponta que “é assim que se pode constatar que em nossa cultura filosófica atual se faz presente, ainda que numa condição de resistência, a tradição metafísica clássica, com sua perspectiva essencialista de compreender a realidade. Manifesta-se fundamentalmente nas expressões teóricas de neotomismo. Mas também tem forte presença entre nós, numa perspectiva de crescente consolidação, a tradição positivista, que se expressa nas correntes e vertentes neopositivistas e transpositivistas, mantendo e até certo ponto ainda consolidando as posturas científicas; por outro lado, a tradição subjetivista se faz presente através das tendências e correntes vinculadas aos neo-humanismos, a fenomenologia, a arqueologia e ao culturalismo. Por fim, também vem adquirindo uma consistente expressão filosófica, a tradição dialética, representada por correntes do marxismo...” “A pergunta a que nos predispomos é: “apesar de tais paradigmas ou tradições no fazer científico, como diz Severino, é possível ao investigador trabalhar sem se enredar nos pressupostos e visão de mundo particularista destas e ao mesmo tempo lançar mão de seus ‘instrumentais’ (domínio teórico e metodológico) sem ser influenciado ?

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

Entendemos o paradigma quantitativo, embora com raízes no positivismo, como uma pesquisa com finalidade específica, por isso segue um padrão linear, estabelecendo cada passo de sua trajetória numa perspectiva objetivista, culminando na obtenção de resultados passíveis de serem verificados e reverificados em sua confiabilidade e fidedignidade, conforme vemos na Figura 1:

FIGURA 1
PADRÃO LINEAR DA INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA



FONTE: SPRADLEY, James P. (1980), “Observación Participante”. New York: Rinehart and Winston In GUTIÉRREZ (1996: 16) In PARADIGMA, Revista Semestral – Volúmenes XIV al XVII, 1993-1996, p. 7-25.

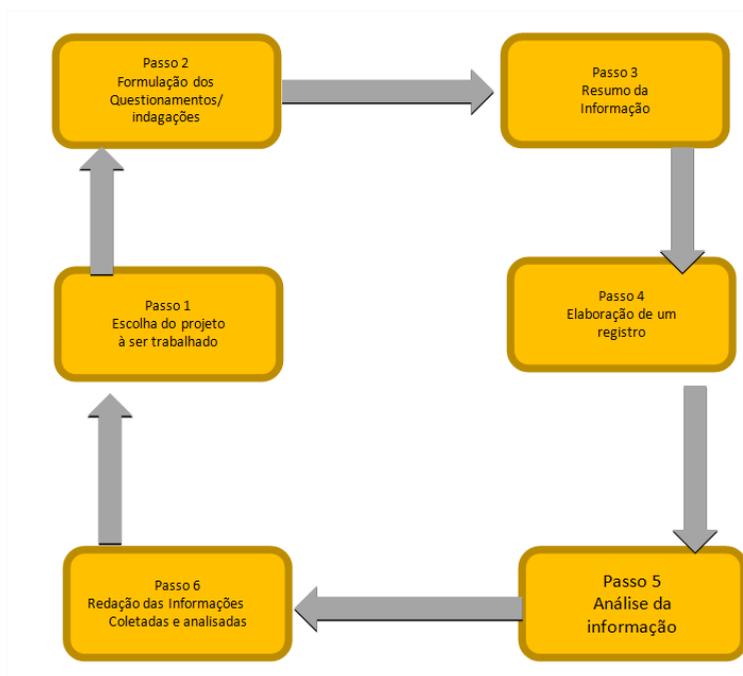
3 Sobre o paradigma qualitativo

O paradigma qualitativo, por sua vez, surgiu de um descontentamento da concepção de mundo da visão positivista, tendo inicialmente como seus precursores Dilthey, Weber e Rickert. Para Dilthey “as ciências físicas” consideram os objetos de estudo como inanimados, por isso a separação entre o sujeito e o objeto. Por outro lado, afirmava que as ciências sociais consideravam ser impossível separar o pensamento e as emoções, a subjetividade e os valores. Weber, por sua vez, argumenta que as ciências sociais só podem ser compreendidas através do contexto do objeto de estudo e de suas relações. Portanto, a seu ver a investigação científica deverá ter como objetivo principal a compreensão interpretativa da realidade. Rickert enfatiza o emprego dos “valores” na investigação social do pesquisador e do objeto pesquisado (cf. GUTIERREZ, 1996, p.11-12). Entretanto, é a partir do final do século XIX e mais especialmente com Malinowski que a pesquisa qualitativa começa a ganhar *status* científico.

Como paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por conseqüência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. Nas palavras de Minayo (1996b, p.101), “a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a

capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Por isso, podemos situar a pesquisa qualitativa como uma estrutura que nos apresenta um padrão cíclico, isto é, sempre pronto a considerar novos elementos do contexto estudado, conforme vemos na Figura 2.

FIGURA 2
PADRÃO CÍCLICO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA



FONTE: SPRADLEY, James P. (1980), “Observación Participante”. New York: Rinehart and Winston In GUTIÉRREZ (1996, p.17)

O paradigma qualitativo ou pesquisa qualitativa como é mais comumente conhecida, tem sido utilizado, difundido e defendido como expressão legítima de um “novo olhar e

repensar investigativos”. Arouca (1999) vê a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria “[...] de pouco valor, uma vez que o estudo da realidade requer uma postura de indagação (como, por quê...), sendo essa a diretriz que orientará o problema, objetivos e justificativas. Arouca complementa que “a pesquisa qualitativa é o veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal”.

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

3 Sobre o paradigma dialético na pesquisa

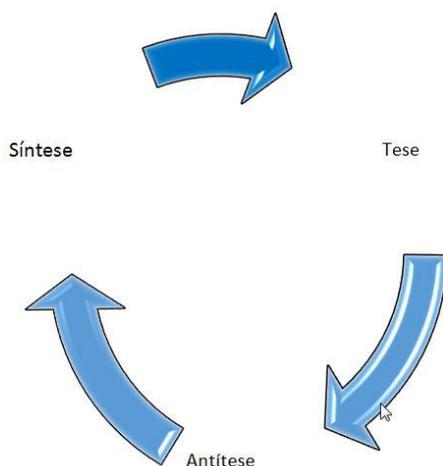
A partir dos anos 70 no Brasil começa a ganhar forma a tendência paradigmática dialética, entendida a partir de um duplo objetivo:

[...] trabalha as determinações abstratas e estabelece relações entre elas, de forma que os “opostos” definam-se

mutuamente e constitui com eles uma nova totalidade (com múltiplas determinações) na qual o que antes aparecia como opostos, forma agora uma unidade que os compreende e explica. Assim, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade) ou ainda, do abstrato para o concreto (pensado). (FREITAS, 1991, p.267)

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

FIGURA 3
PADRÃO BÁSICO DA INVESTIGAÇÃO DIALÉTICA



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

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

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

1º) **Tudo se relaciona** (princípio da totalidade) – Esse princípio se caracteriza por uma “ação recíproca” entre

objetos e fenômenos, entendendo-os numa totalidade concreta de uma realidade diversa e essa considerando o sujeito cognoscente como ser que age de forma objetiva e prática, movendo a história e movendo-se com a história, bem como com os outros homens, “tendo em vista a consecução dos próprios interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais”.

2º) **Tudo se transforma** (princípio do movimento) – A totalidade é entendida como processual e, portanto, em movimento; sob o prisma “negação da negação”. Comparando a totalidade como princípio do movimento em Marx e Hegel, HOOK (1974, p. 84),

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

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

Considerações finais

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

É exatamente sobre este olhar que a pesquisa da pesquisa educacional, ou como preferimos, a pesquisa epistemológica deve fundamentar-se, isto é, através da análise crítica deve denunciar caminhos questionáveis, sem substancialidade científica e propor a reflexão constante da praxiologia da pesquisa educacional, indicando pistas significativas, mas não acabadas, para construção do conhecimento científico neste campo particular. O estudo epistemológico da pesquisa educacional, conseqüentemente, é um veículo desafiador, considerando o seu caráter avaliativo da qualidade da produção científica e vigilância epistemológica pertinente, o que substancializa o nosso trabalho e nos fornece elementos seguros para sua construção.

QUADRO 1 CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA, QUALITATIVA E DIALÉTICA

	QUANTITATIVA	QUALITATIVA	DIALÉTICA
<i>Expressões/ frases associadas com a abordagem</i>	experimental dados quantitativos perspectiva exterior empírica	<u>Positivistas</u> sociais estatística ética	Dialética, diálogo Princípio de <u>contraditoriedade</u> dinâmica Materialismo
		<u>Etnográfico</u> de campo Dados qualitativos	Observação participante Fenomenológico Escola de Chicago Documentário História de vida Estudo de caso Ecológico <u>Êtnico</u>
		Interação simbólica Perspectiva interior Naturalista <u>Etnometodológico</u> Descritivo	Movimento para outra realidade Lógica dialética Categorias
<i>Conceitos-chave associados com a abordagem</i>	Variável Operacionalização Garantia Hipóteses	Validade Significância estatística Replicação Predição	Tese-antítese-síntese Passagem da quantidade à qualidade Interpenetração dos contínuos
		Compreensão de senso comum Por entre parênteses Compreensão Definição da situação Vida cotidiana	Negação da negação Totalidade Relação recíproca Interpenetração dos contínuos
			Teoria fundamentada

Afiliação teórica		Interação simbólica	Idealismo hegeliano	Condições históricas e sociais
empirismo lógico	funcionalismo estrutural	emipismo lógico	Marxismo	
teoria dos sistemas	realismo, positivismo	etnometodologia	Cultura	
comportamentalismo		Fenomenologia	Idealismo	Materialismo histórico e dialético
Afiliação acadêmica		Sociologia	História/ Antropologia	Economia
Psicologia		História	Sociologia	Ciência política
Economia				
Objetivos		Teste de teorias	Teoria fundamentada	Superação da tese versus antítese, promovendo a síntese
Encontrar fatos	Encontrar relações entre variáveis	Desenvolver conceitos sensíveis	Desenvolver a compreensão	
Descrição estatística		Descrever realidades múltiplas		
Plano		Plano detalhado de trabalho	Intuição relativa ao modo de avançar	Processual Síntese de premissas Sistema aberto contraditórias
Estruturado, predeterminado, formal, específico				
Elaboração das propostas de investigação		Extensas	Breves	Normalmente escritas após a Reunião das características das abordagens anteriores neste item, buscando sua superação
Detalhadas e específicas nos objetivos	Detalhadas e específicas nos procedimentos	Especulativas	Coleta de alguns dados	
Escrita antes da coleta de dados	Longa revisão de literatura	Sugere áreas para as quais a Investigação possa ser relevante	Parca revisão de literatura	
			Descrição geral da abordagem	

Dados			
Quantitativos	Variáveis operacionalizadas	Descritivos	O discurso dos sujeitos
Codificação quantificável	Estatística	Documentos pessoais	Documentos oficiais e outros
Contagens, medidas		Notas de campo	também
		Fotografias	sujeita ao processo dialético
Amostra			
Ampla		Amostragem teórica	Dependente do(s) objeto(s) de estudo
Estatificada		Pequena	
Grupos de controle	Seleção aleatória	Não representativa	
Precisa	Controle de variáveis extrínsecas		
Técnicas ou métodos			
Experimentos	Quase experimentos	Observação	Observação participante
Inquéritos	Observação estruturada	Estudo de vários documentos	Entrevista aberta
Entrevista estruturada	Conjunto de dados		
Relação com os sujeitos			
Circunscrita	Distante	Empatia	Contato intenso
Curta duração	Sujeito-investigador	Ênfase na confiança	O sujeito como amigo
		Igualdade	Ser neutro
Instrumentos			
Inventários	Computadores		
Questionários	Escala	(Frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento)	Analogia e ou contraposições dos instrumentos anteriores entre si ou destes com outros referenciais
Índices	Resultados de testes		

<i>Análise de dados</i>	Dedutiva	Estatística	Contínua	Indução analítica	Processual
	Verifica-se após a conclusão dos dados		Modelos, temas, conceitos constante Indutivo	Método comparativo	Sintética Método dialético
<i>Problemas com o uso da abordagem</i>	Controle de outras variáveis Reificação	Intrusão validade	Demonstra Difícil a síntese dos dados	Garantia Os procedimentos não são estandarizados Dificuldade em estudar populações de grandes teóricos, consequentemente contrário à <i>análise</i> dimensões.	Risco do pesquisador “não pensar dialeticamente”, enquanto efetua a investigação, promovendo com isto a “dogmatização das leis da dialética”, voltada à um saber unicamente propriamente dita

FONTE: BOGDAN & BIKLEN (1994, p.72-74), KOPNIN (1978), KOSIK (1976), GADOTTI (1983), ARANHA & MARTINS (1993).

Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência **Cadernos CERU**, série II, p. 161-165, 1991.

AROUCA, Lucila Schwantes. **Depoimento pessoal** em agosto de 1999.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

CHARLES, C. M. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CHARLES, C. M. **Introduction to educational research**. New York: Longman, 1988.

COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa**. Madrid, Ediciones Morata, 1986.

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

DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna (ed.) **Handbook of qualitative research**. Thousands Oaks: Sage Publications, 1994.

FILSTEAD, William J. Métodos cualitativos: una experiência

necesaria en la investigación evaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid, Ediciones Morata, 1986.

FIRESTONE, W.A. Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. **Educational Researcher**, 16(7): 16-21, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, ano XII, nº 39, pp. 265-285, ago. 1991

GATTI, Bernardete. A pesquisa quantitativa. **Seminários de pesquisa – Anais**. São Paulo: FE/USP, 1986.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LIMA, P.G. Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: FE/UNICAMP, 2001.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills: Sage Publications, 1990.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. & GAMBOA, Silvio A. Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995a.

SAUPE, Rosita & NAKAMAE, Djair Daniel. A dialética materialista na concepção progressista da realidade. **exto & Contexto – Enfermagem.**, Florianópolis, v.3, n.1, p. 30-44, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20ª ed. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1996.

SPRADLEY, James P. “Observación Participante”. New York: Rinehart and Winston (1980) In GUTIÉRREZ, Lúdia (1996) **PARADIGMA**, Revista Semestral, vol. XIV al XVII, p. 7-25, 1993-1996.

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