

## BUSCANDO NOVOS MÉTODOS

Maria Angela Borges Salvadori\*

### RESUMO

*Este artigo procura discutir a importância dos trabalhos ligados à disciplina de “Metodologia e Técnicas do Trabalho Científico, presente na grade curricular de boa parte dos cursos de graduação. Busca, ainda, resgatar a problemática herança histórica que atravessa esta disciplina, principalmente aquela que confunde “método” e “técnica”, com o evidente empobrecimento do primeiro. Finalmente, quer colocar em pauta a necessidade de reavaliação constante de seus conteúdos programáticos, tanto no sentido de adequá-los à realidade dos alunos recém chegados ao nível superior, quanto ao próprio processo de produção do conhecimento científico.*

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologia; ensino superior; técnica; pesquisa científica; conhecimento científico;

### ABSTRACT

*This article intends to discuss the importance of works related to the subject “methodology and techniques in scientific works” present in timetables of many graduation courses. It also tries to review the problematic historical inheritance that comes with this subject, especially the misunderstanding between the meaning of “method” and “technique” with the obvious impoverishment of the former. Finally, it would like to raise the necessity to constantly re evaluate its program contents not only to adapt them to the reality of the students who have just achieved the higher education as well as to the process itself of the production of the scientific knowledge.*

**KEY WORDS:** methodology, higher education, technique, scientific research, scientific knowledge.

Este artigo, de um modo bem despretensioso, procura discutir a importância da disciplina de “metodologia e técnica da pesquisa científica” junto a alunos dos primeiros anos dos cursos de graduação. Embora ele tenha surgido a partir de uma experiência pontual e específica, entende-se que as questões aqui levantadas são pertinentes a todos aqueles que, seja na condição de docentes, seja na condição de alunos, deparam-se com o ensino das questões metodológicas no início da for-

---

\*SALVADORI, Maria Angela Borges  
Bacharel e licenciada em História (IFCH/UNICAMP). Mestre em História (IFCH/UNICAMP) e doutora em Educação (FE/UNICAMP). Professora de História da Educação I e II e Pesquisa em Educação junto à Faculdade de Educação Padre Anchieta. Professora de Metodologia e Técnica da Pesquisa Científica junto à Faculdade de Psicologia Padre Anchieta.

mação acadêmica. Para isto, ele inicia com o relato de uma experiência: numa sala de primeiro ano de graduação, a professora esforçava-se em discutir as características do conhecimento científico, diferenciá-lo de outras formas de saber, bem como em identificar os paradigmas que nortearam a produção deste tipo de conhecimento desde que os gregos, na Antigüidade Clássica, buscaram identificar as diferenças entre as explicações míticas e as explicações racionais para problemas e dúvidas – relativos à natureza e à vida social - que afetavam, como ainda hoje afetam, a existência humana. Simultaneamente, o docente esforçava-se também por construir o(s) conceito(s) de ciência a partir de sua contextualização e questionamento ou, em outras palavras, historicizando-o. Tratava-se de desvendar o mito da neutralidade científica e de sua veracidade absoluta e onipotente que, fortalecidos a partir do século XIX, ainda hoje ecoam, embora não mais de modo hegemônico (MORAIS, 1983). Enquanto mergulhava em teorias antigas e contemporâneas, considerando este conhecimento como fundamental, um grupo de alunos fez a seguinte colocação: “professora, dá para você ensinar a fazer um resumo, quer dizer, explicar qual o tipo de papel que devemos usar, de letra, qual o espaçamento a ser empregado entre linhas e entre parágrafos, como fazer as citações e referências bibliográficas, enfim, como apresentar o trabalho?” A pergunta, decepcionante a primeira vista, era uma preocupação de fato, um problema real. Não parecia tratar-se de qualquer tipo de manifestação de rebeldia, descaso ou desinteresse. Era uma necessidade, urgente, devido à data estabelecida para a entrega do dito resumo. Embora possa parecer secundário, aquele era um problema emergencial para os alunos que entendiam que sua boa nota estava condicionada, principalmente, a boa apresentação gráfica de um texto e que traziam, de sua experiência escolar anterior, esta noção.

O que esta história revela é uma das questões mais constantes a serem enfrentadas por alunos e professores de metodologia. Ao longo dos últimos anos, em muitas ocasiões, a questão do método se viu reduzida, em livros e em aulas, a uma questão de técnica e, ainda pior, a aulas que se tornaram, muitas vezes, a recitação de fórmulas sobre regras de apresentação de trabalhos, tipos e tamanhos de letras, formatação de páginas, dicas sobre como sequenciar projetos, monografias, dissertações e teses. Em outras palavras, seus objetivos foram resumidos à apresentação de um modelo, quase que exclusivamente gráfico, a ser copiado pelos alunos. Evidentemente, temos toda a necessidade, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, de nos adequarmos às regras estabelecidas e reconhecidas como corretas para a apresentação de trabalhos científicos. Seguir as normas estabelecidas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) ou pela APA (American Psychological Association), também muito utilizada no Brasil, é fundamental para a publicação de um trabalho acadêmico, por exemplo; sem essas regras, pouco alcançamos em relação à divulgação de nossas idéias e ao diálogo. Mas tal padronização não é nem o único nem o principal fator determinante para que possamos fazê-lo. Embora seja preciso que os alunos saibam que, ao parafrasear ou transcrever textos de outros autores, exige-se a inclusão da referência, da fonte, por exemplo, este aprendizado, certamente, não é sinônimo de método e tampouco pode ser

o objeto exclusivo da ação de docentes responsáveis por esta disciplina. Antes, ele deve ser resultado do desenvolvimento de habilidades cognitivas e de um processo de maturação intelectual do qual a boa leitura, aliás, é o primeiro passo; um aprendizado do pensamento/comportamento científico que implica na conquista de autonomia de leitura e escrita (CHALMERS, 1993).

Este empobrecimento óbvio de conteúdos da disciplina “metodologia”, contudo, pode ser mais bem compreendido à luz da história recente da educação. Particularmente no Brasil, a ênfase na abordagem tecnicista, marcante durante décadas em nosso ensino, foi responsável por uma espécie de inversão de prioridades. Ela acentuou a dicotomia entre o “pensar”, o “elaborar” e o “fazer” ou, em outras palavras, entre aqueles reconhecidos como produtores de conhecimento e aqueles definidos como seus meros consumidores. Na verdade, esta abordagem tecnicista esconde, sob a falsa idéia da neutralidade, uma intenção que é de domínio: ela separa e cria uma enorme distância entre aqueles que “pensam” e aqueles que “fazem”, colocando estes últimos sob tutela dos primeiros, num tipo de relação social de trabalho que tem suas origens ligadas à revolução industrial no já remoto século XVIII. Na continuidade desta tradição, a escola de nível fundamental e médio, principalmente, transformou-se num aprendizado da obediência, da aceitação e do silêncio. Assim, nosso aprendizado se resumiu, muitas vezes, ao simples exercício de assimilação de conteúdos, dissociado do reconhecimento das prerrogativas, das intenções e dos métodos que levaram a tal produção. Em outras palavras, a velha máxima descartiana – “Pensar é muitas vezes dizer não” – tão fundamental para a compreensão da importância do método e da produção de conhecimento, em qualquer campo de saber, viu-se substituída pelo “sim” constante. Esta herança não nos ensinou sobre os métodos – sobre os fundamentos epistemológicos e sobre os processos – que levam à produção de conhecimento. Alguns exemplos podem ajudar na compreensão desta questão: aulas de didática, por sucessivas vezes, transformaram-se, nos cursos de formação de professores, na elaboração de trabalhos que, posteriormente, seriam “aplicados” aos alunos; aulas de física foram reduzidas à aplicação de fórmulas, aulas de história tornaram-se sinônimo da memorização de fatos, datas, personagens. Ainda como exemplo, pode-se citar o caso do “método Paulo Freire” pois o que foi pensado e implantado como método de aprendizagem, com amplos objetivos sociais, viu-se resumido, em muitas ocasiões, a uma técnica de alfabetização, por sucessivas vezes indiscriminadamente aplicada a adultos e crianças. Igualmente no campo da psicologia, também se encontram estes problemas, transformando todo o conhecimento produzido nesta área, em algumas ocasiões, em receitas para uma “vida melhor” ou em meras técnicas de adestramento do comportamento humano. Finalmente, os próprios cursos de “metodologia do ensino superior” se limitaram a ensinar o uso de equipamentos – alguns modernos, outros nem tanto – tais como retroprojetores, programas de computador, projetores de slides, entre outros. Em quaisquer das situações citadas, fica evidente que o domínio do aparelho ou da regra não representa uma boa aula, tampouco pode ser visto como preocupação metodológica.

Há ainda um outro gravíssimo problema: esta forma de ensinar negligencia a importância fundamental da historicização do processo de produção científica e, ao fazê-lo, desconsidera que o princípio do pensamento, sua condição fundamental, é a reflexão crítica. A própria etimologia da palavra “método” revela a necessidade deste processo de historicização: “método” possui origem grega e está ligado à “meta”, a sentido. O método, portanto, indica uma escolha e um caminho que só podem ser compreendidos quando historicizados, ou seja, quando analisados a partir do contexto histórico que os explica e permite a construção de seus significados. Por consequência, por serem históricos, são igualmente mutantes e mutáveis, no tempo e no espaço. Mais que isto, em tempos simultâneos ou em espaços similares, podem ser igualmente variáveis e, o que via de regra ocorre, contraditórios. A ausência de historicização do processo de construção conhecimento - tal como a redução do método à técnica - inverte por completo o significado do estudar; ele deixa de ser um processo, um questionamento da realidade, para tornar-se a sua aceitação; deixa de ser produção para limitar-se ao resultado.

As consequências deste tipo de aprendizagem, quando considerado o ponto de vista dos alunos, são nefastas e podem ser fortemente sentidas no cotidiano da sala de aula: via de regra, embora toda generalização seja perigosa, deparamo-nos com alunos cujo comportamento diante do conhecimento é de absoluta passividade. Por vários eles, a dúvida, sabidamente salutar, é vista como um “não saber”; não ter certeza é ter pouco domínio do assunto em questão; ler é aceitar, guardar, assimilar, as palavras que compõem um texto; apresentar um trabalho é ler em voz alta, - na melhor das vezes, com estilo próprio - aquilo que está escrito no livro; tudo converge para uma situação de absoluta concordância. Os alunos, que saíram dos níveis anteriores de ensino empobrecidos em sua capacidade criadora, apresentam enorme dificuldade em identificar pontos de vista conflitantes sobre um mesmo assunto, assim como em trabalhar com diversidade de explicações. Tal comportamento é resultado, em grande parte, das próprias exigências definidas pelos docentes e da história também de sua formação.

O que fazer para redimensionar o significado deste aprendizado, especialmente quanto se considera sua importância para aqueles que acabaram de ingressar no ensino superior? Esta é a questão que os docentes têm que enfrentar e, para tanto, não basta que fiquemos perplexos diante da situação. Revelar o problema, isto é, esclarecê-lo, mostrar como o pensamento sobre o “método” foi mudando ao longo do tempo e de acordo com as necessidade e/ou imposições do momento pode ser, neste sentido, um primeiro e decisivo passo. Os alunos devem ter garantido o acesso ao processo de construção de um conceito. Além disso, é fundamental que o corpo docente, preservadas as especificidades de cada componente da grade curricular e respeitando-se a opção teórica de cada professor, comungue o objetivo de entender a produção de conhecimento não só como uma “atividade”, mas também e principalmente como uma “atitude” de pesquisa, ou seja, que tenha o interesse e a intenção de transformar seus alunos em produtores autônomos de idéias: “pesquisar se aprende mediante o próprio fazer, enfatizam os especialistas; nada

pode substituir esta prática” (ABRAMO apud. OLIVEIRA, 1998: 21).

Assim, é necessário dar atenção especial para uma aprendizagem de “atitudes”, quer dizer, as questões de conteúdo não devem ficar circunscritas à idéia de assimilação. A produção de conhecimento não se reduz à somatória de novas idéias mas, antes, à adoção de uma postura de investigação que considera, como uma de suas premissas, a condição provisória daquilo que, num dado período, é tido como verdadeiro. Em outras palavras, trata-se de adotar uma postura de relativização que considere mais a relação entre sujeito e objeto do conhecimento que os seus resultados ou, em outras palavras, que procure a análise do processo tanto quanto a compreensão do produto final de um trabalho de investigação científica. Deste modo, é possível ultrapassar o caráter meramente instrumental com o qual a disciplina de metodologia foi trabalhada nas últimas décadas e demonstrar que o método – e mesmo as eventuais técnicas que dele resultem – não existe de forma independente dos sujeitos que os professam, assim como só pode ser compreendido dentro de um campo de debates que são simultaneamente, teóricos e práticos, revelam uma concepção de mundo, uma forma de inserção nele e uma ação intencional. Dizendo em outras palavras, é preciso “politizar”, no amplo sentido desta acepção, os pressupostos metodológicos que, ao longo da história humana, foram utilizados na busca de uma explicação coerente para a realidade, seja ela natural, seja ela social, particularmente aqueles ligados ao cientificismo:

*“O cientificismo, que se caracterizou como uma forma de pensar derivada do positivismo, considerou o método científico como o único e definitivo conhecimento da realidade – na esfera da ciência poderíamos encontrar a solução para todos os problemas, quer sejam da natureza física ou social. Hoje, discute-se a ciência única e infalível como um mito positivista” (PÁDUA, 1996: 27).*

Somente questionando a idéia de verdade científica absoluta, portanto, será possível igualmente superar o reducionismo do método à técnica ou às regras e entendê-lo como a própria busca, o seu caminho, para a compreensão da realidade. Neste ponto em particular, os trabalhos do filósofo francês Michel Foucault foram determinantes. Estudando as relações entre saber e poder, ele demonstrou que toda forma de saber é política pois implica no estabelecimento de relações de poder, particularmente aquelas que se referem aos sujeitos produtores de conhecimento e aos objetos que eles investigam. Analisando a história do saber psiquiátrico, por exemplo, Foucault mostrou, através de uma exaustiva pesquisa documental, que o aparecimento do hospício e das práticas de internamento dos “loucos” no início do século XIX se deu simultaneamente a uma nova percepção da própria loucura: da idéia de “erro” ou “ilusão”, passou-se para a idéia de “anormalidade” e a reclusão no hospício protegia mais ao “outro” do que ao próprio doente (FOUCAULT, 1985). O aparecimento do hospício foi simultâneo, também, a todo um conjunto de instituições de isolamento e correção justificados por um discurso científico que condenava os reclusos não só à solidão mas também ao “saber” do “cientista” que define

seus tratamentos. Ainda nestes estudos, Foucault salientou que não se tratava, apenas, de desvendar supostos conteúdos ideológicos presentes nos discursos científicos. Não é possível trabalhar com a falaciosa oposição entre a verdade e a mentira, vistas como absolutos. Os discursos científicos, ele demonstra, produzem verdades, mas verdades que são do tempo, verdades que são históricas e, por isto, mudam:

*“ Ora, creio que o problema não é o de se fazer a partilha entre o que um discurso revela da cientificidade e da verdade e o que revelaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar com verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.” (FOUCAULT, 1985: 7-12).*

Pensar sobre a disciplina de “metodologia e técnica da pesquisa científica” a partir das questões aqui levantadas representa, também, repensar os próprios paradigmas que, ao longo de décadas, fundamentaram a produção de conhecimento e a própria relação professor - aluno. Quanto ao conhecimento, trata-se de reconhecer nossa condição de “incompletude”: nunca saberemos tudo, sempre sabemos bem menos que o necessário, podemos estar errados. Esse é o exercício que pode levar ao novo conhecimento. No que diz respeito à relação professor-aluno, é fundamental que uma nova postura seja adotada diante do “erro” e que a discordância seja encarada como salutar.

Do mesmo modo, a perspectiva aqui apresentada é incompatível com a postura autoritária do “professor que tudo sabe” e do “aluno que tudo desconhece” pois esta velha forma está diretamente ligada à dissociação entre o saber e o fazer, dissociação esta que, encoberta pela idéia da neutralidade, tanto contribui para a continuidade do dualismo que vem caracterizando a história da educação brasileira quanto reforça relações de poder e subordinação que, por longos séculos, tiveram na idéia de verdade científica inquestionável e imutável o seu principal lugar de consolidação. Em síntese, a verdade não está pronta para ser descoberta; ela só é produzida por relações sociais cujos significados não podem prescindir da compreensão de seu tempo, seu espaço e seus sujeitos.

Portanto, defende-se aqui que o estudo do método supere o seu histórico empobrecimento e possa vir a ser, para alunos e professores, fonte de uma atitude científica que produz idéias a serem confrontadas. O aprendizado da regra para a apresentação de uma idéia virá, neste caso, pelo desejo e pela necessidade de

comunicação e expansão.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CHALMERS, Alan (1993). *O que é ciência afinal?*. São Paulo: Brasiliense.

FOUCAULT, Michel (1985). *Microfísica do poder*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Graal.

MORAIS, Regis de (1983). *Ciência e Tecnologia*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.) (1998). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de (1996). *Metodologia da pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.