



REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: O EMPREGO DESTES CONCEITOS NO ENSINO E NA PESQUISA

**Simone Varela*

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade discutir as diferentes formas de apreensão da realidade que os distintos conceitos sobre **método** podem causar, tanto na pesquisa, quanto no ensino. A adoção de métodos adequados se constitui em um requisito fundamental para a atividade docente. Essa atividade não se restringe ao momento da mediação do conteúdo, mas se inicia com a pesquisa sobre o conteúdo a ser ensinado, com o conhecimento da forma como ocorre a aprendizagem dos conceitos pelos alunos e com a influência da experiência e dos aspectos histórico-culturais participantes destes processos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Método; Pesquisa.

ABSTRACT

The present article aims at discussing the different forms of apprehension of the reality that distinct concepts on method may cause both to research and education. The adoption of adequate methods constitutes a basic requisite for the teaching activity. This activity is not restricted to the moment of mediation of the content, but starts with the research on the content to be taught, the knowledge of the way the learning of concepts by the pupils occurs, and the influence of experience and historical-cultural aspects that take part in such processes.

KEY-WORDS: Education; Method; Research.

*Docente no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil.
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).
E-mail: monirela@sercomtel.com.br

INTRODUÇÃO

Conhecer o fundo epistemológico que serviu de base para a constituição das ciências humanas torna-se um requisito para o conhecimento sobre os critérios de cientificidade que satisfazem às ciências humanas. Será a partir destes conhecimentos que o professor poderá adotar determinado método científico e, desta forma, fundamentar suas pesquisas, como também a própria metodologia de ensino a ser desenvolvida durante seu trabalho em sala-de-aula.

As ciências humanas tiveram modelos de cientificidade e/ou “eixos epistemológicos” que as sustentaram. Até o século XVI, o discurso científico fora regido por um esquema astrobilógico; na Antigüidade, predominantemente, como lógico e “cosmocêntrico”; durante o período medieval (século V até século XV), “cosmológico” e “teocêntrico”; a partir do século XVII, a ciência se fundamentou em um discurso “antropológico” e “antropocêntrico.” (JAPIASSU, 1982, p.95).

Por meio desta visão antropocêntrica, a natureza humana passou a ser naturalizada e explicada pelas ciências naturais, caracterizando o eixo da ciência rigorosa. Nessa concepção, manifestada a partir do século XVII, o homem era visto como máquina (mecanicismo) e a matemática fora entendida como a mais perfeita linguagem aplicada à explicação da natureza.

“O fascínio pelos modelos galileano e newtoniano de uma inteligibilidade mecanicista externa não viu porque não impor um mecanicismo no ‘espaço de dentro.’” (JAPIASSU, 1982, p.100). Configura-se, neste momento, o segundo eixo que serviu de base para a constituição das ciências humanas, o eixo da biologia (organicismo).

Assim, as ciências humanas tentam romper com as ciências naturais, mas continuam adeptas de um sistema regulador: o determinismo biológico. Este eixo tem como base de sustentação o naturalismo e a teoria da evolução.

Divergente do totalitarismo biológico fundado no século XVIII, constituiu-se, no século XIX, o eixo da cultura e da história. Neste, a condição humana se efetiva sob uma perspectiva histórica e cultural, com ênfase nos traços culturais, como a linguagem, a sociedade e as instituições.

O historicismo, enquanto corrente do pensamento filosófico, se apresentou sob duas perspectivas. A primeira, o historicismo filosófico, via na história condições de inteligibilidade do real. A segunda perspectiva, o historicismo epistemológico, pretendia a compreensão do real, através da tomada de consciência da realidade humana em seu conjunto. JAPIASSU (1982) afirma que Dilthey inaugurou o método hermenêutico nas ciências humanas, o que significou a busca de interpretação, de compreensão, que diferiu das explicações características das ciências naturais.



A situação descrita demonstra que, desde a sua constituição, as ciências humanas não contaram com uma metodologia unitária. Se as ciências humanas não contêm um método unitário, quais métodos devem ser escolhidos para fundamentar as pesquisas e a metodologia pedagógica do professor?

Para as possíveis respostas a esta indagação, dever-se-á, a partir deste ponto da discussão, focalizar os diversos conceitos de método e de metodologia. Isto porque o pressuposto é de que os métodos, não apenas indicam os meios técnicos da investigação, mas também proporcionam as bases lógicas da investigação.

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Para LAKATOS e MARCONI (2000), da visão geral dos conceitos de ciência deve emanar a característica de apresentar a ciência como um pensamento racional, objetivo, lógico e confiável; ter como particularidade o ser sistemático, exato e falível, ou seja, não final e definitivo; verificável, submeter-se à experimentação para a comprovação de seus enunciados e hipóteses, procurando as relações causais; tornar evidente a importância da metodologia que, em última análise, determinará a própria possibilidade de experimentação.

O aspecto técnico da ciência pode ser caracterizado pelos processos de manipulação dos fenômenos que se pretende estudar, analisar, interpretar ou verificar. Portanto, “[...] o aspecto técnico da ciência corresponde ao instrumento metodológico e ao arsenal técnico que indica a melhor maneira de se operar em cada caso específico.” (LAKATOS e MARCONI, 2000, p.24).

O método científico é válido quando permite à investigação atingir seus objetivos, quando cumpre as etapas necessárias à pesquisa científica: descobrimento do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema, tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados, invenção de novas idéias e produção de novos dados empíricos, obtenção de uma solução, investigação das conseqüências da solução obtida, comprovação da solução, correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta.

LAKATOS e MARCONI (2000) afirmam que a maioria dos autores faz distinção entre método e métodos; entretanto, a diferença ainda parece não ter ficado clara, pois continua a ser utilizado o termo método para todas as situações. Para elas, estes se situam em níveis distintos no que se refere a sua inspiração filosófica, a seu grau de abstração, à sua finalidade mais ou menos explicativa, a sua ação nas etapas mais ou menos concretas da investigação e ao movimento em que se situam.

Assim, LAKATOS e MARCONI (2000, p.90) distinguem os termos método e métodos. “[...] o método caracteriza-se por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado dos fenômenos da natureza e da sociedade”. O método então teria a discriminação como “método de abordagem.” Como métodos de abordagem, as autoras apresentam: o Método Indutivo, o Método Dedutivo, o Método Hipotético-Dedutivo e o Método Dialético.

Já os métodos são entendidos pelos autores em voga como “métodos de procedimento” que “[...] seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos [...]. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos.”

Em se tratando das Ciências Sociais, estas autoras apresentam métodos de procedimento: o Método Histórico, o Método Comparativo, O Método Monográfico, o Método Estatístico, o Método Tipológico, o Método Funcionalista, e o Método Estruturalista.

SEVERINO (2000, p.162) entende os métodos como sendo “[...] os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são os procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante o emprego de instrumentos adequados.”

Embora atribuindo significados diferentes aos termos método e técnica, sendo o primeiro como procedimentos mais amplos de raciocínio e o segundo como procedimentos mais restritos, SEVERINO (2000) apresenta uma argumentação semelhante à de LAKATOS e MARCONI (2000), no que se refere à distinção entre Método e Métodos. O texto também diferencia os procedimentos técnicos de uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado.

GIL (1999) também entende a necessidade de classificação de métodos diante da grande quantidade dos mesmos. Esse autor entende a semelhança de sua classificação dos métodos com a de Trujillo Ferrari (métodos gerais e discretos) e a de Lakatos (métodos de abordagem e métodos de procedimentos). GIL (1999, p.27) classifica os métodos em “métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação” e “métodos que indicam os meios técnicos de investigação.” Fazem parte do primeiro grupo: o Método Dedutivo, o Método Indutivo, o Método Hipotético-Dedutivo, o Método Dialético e o Método Fenomenológico. Os métodos considerados por esse autor como meios técnicos da investigação são: Método Experimental, Método Observacional, Método Comparativo, Método Estatístico, Método Clínico e o Método Monográfico.

Entretanto, as divergências entre GIL (1999) e LAKATOS (1992) começam a aparecer, em primeiro lugar, porque GIL (1999) entende a Fenomenologia como um método que proporciona as bases lógicas da investigação, ou, método de abordagem. Já LAKATOS e MARCONI (2000) não fizeram referências à

fenomenologia como um método de abordagem.

Em segundo lugar, dentre os métodos considerados como meios técnicos da investigação descritos por GIL (1999) não estão o Método Funcionalista, o Método Estruturalista e o Método Histórico. A estes, GIL (1999, p.36) classifica como sendo “quadros de referência” ou “grandes teorias” que chegam a ser designadas como métodos. Já para LAKATOS e MARCONI (2000), os “quadros de referência” ou métodos anteriormente mencionados (Funcionalista, Estruturalista e Histórico) são considerados como “métodos de procedimento” que “[...] seriam etapas mais concretas da investigação [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2000, p. 91).

KÖCHE (1997) desenvolveu uma visão histórica da ciência e do método, desde a Antigüidade até a contemporaneidade. De forma breve, tal autor sinaliza como marcos do Método Científico: a visão grega (pré-socráticos, abordagem platônica e aristotélica), a moderna (Bacon, com a indução e o empirismo; Galileu, com seu experimento e a revolução científica; Newton, e o método indutivo; e o surgimento do positivismo, o dogmatismo e o cientificismo da ciência moderna), e a ruptura na contemporaneidade, com o método hipotético-dedutivo. Para KÖCHE (1997), as idéias de Einstein e Popper revolucionaram a concepção de ciência moderna que criara uma imagem dogmática de método científico.

KÖCHE (1997, p.69) entende o método científico como: “[...] a descrição e a discussão de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica”.

É com esta compreensão de método científico que KÖCHE (1997, p.69) apresenta o método científico hipotético-dedutivo como proposta de auxílio na “[...] sua compreensão e na investigação da ciência contemporânea.” Este fato deixa claro o porquê da não classificação de outros métodos de abordagem, como é o caso do Método Dialético que, segundo LAKATOS e MARCONI (2000, p. 82), passou por quatro fases. Estas podem ser classificadas como: a primeira fase, a dos filósofos jônicos (Heráclito, de 540-450 a.C.) com a sucessão; a segunda, com Aristóteles e a coexistência; na modernidade, com Hegel, que uniu a dialética da sucessão e da coexistência, de forma idealista (dialética-histórica-idealista); e, finalmente, Marx e Engels, com a denominada dialética materialista, cuja importância primeira é dada à matéria.

ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNJDER (1998), quando tratam da questão do planejamento de pesquisas qualitativas, também deixam claro que os procedimentos metodológicos vão além dos aspectos operacionais da pesquisa científica.

“O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma.” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNJDER, 1998, p.159).

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de novos conceitos de método e metodologia existentes em livros de pesquisa científica, apenas procurando dar ênfase à divergência em torno dos conceitos mencionados, passaremos agora a uma elucidação mais menos discursiva e mais analítica sobre as implicações de que a adoção da metodologia e do método, como técnicas e procedimentos, podem acabar por comprometer o método científico da pesquisa.

A FALSIDADE - OU NÃO - DO CONFLITO ENTRE TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS

A redução da discussão e das orientações em termos procedimentais é um meio de perpetuar a estranheza e a dificuldade que os discentes têm, tanto da graduação, quanto da pós-graduação, quando decidem por um método que valide ou invalide a sua hipótese. Recentemente, FRANCO (1988) e LUNA (1988) deixaram evidente a possibilidade de existência de concepções distintas sobre a realidade, dependendo da metodologia adotada.

Ao questionar o tratamento dado à palavra metodologia, por LUNA (1988), FRANCO (1988) deixou evidente que, se a metodologia for reduzida a uma questão terminológica, pode resultar na não relação entre a sua conceituação e as discussões produzidas a seu respeito.

Desta forma, a metodologia, quando vinculada à estatística, pode ser confundida com procedimentos e técnicas, o que

“[...] pressupõe o processo de construção do conhecimento humano como dado, neutro e linear, e passa a ser entendido como descrição das sistemáticas adotadas para a coleta, análise e interpretação de um determinado objeto de estudo.” (FRANCO, 1988, p.76).



Entretanto, quando a metodologia estiver vinculada à filosofia da ciência e à sociologia do conhecimento, buscará explicitar a relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto cognoscível, enquadrando-se nos contornos da teoria do conhecimento.

A primeira concepção metodológica tem como regra fundamental a objetividade que, por sua vez, prevê a separação entre o sujeito (subjeto) e o objeto (objeto) do conhecimento. Assim, se constrói uma teoria dicotômica, parcial, que separa a teoria da prática e a realidade passa a ser “[...] retalhada, cuja apreensão se dá mediante a junção associacionista de seus recortes parciais.” (FRANCO, 1988, p.78).

Em contraposição a esta visão metodológica, FRANCO (1988) concebe a realidade como uma totalidade dialética,

“[...] concreta, caracterizada pela interdependência ativa entre as diversas partes do real que não se somam, que não são dadas, mas que se constroem historicamente a partir de contradições intrínsecas; esse movimento (que caracteriza o método dialético) é, [...] o movimento que vai da totalidade para a contradição e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito e desta para o objeto.” (FRANCO, 1988, p.78).

Para a compreensão da realidade por meio desse processo de produção social do conhecimento, parte-se da prática social como critério de verdade do saber historicamente produzido. Nestas condições, evidencia-se a possibilidade de uma verdade objetiva.

A apresentação deste debate teórico entre metodologias de pesquisa antagônicas teve como objetivo a reflexão sobre a possível fragilidade conceitual de muitos cursos de metodologia que, ao invés de enfrentarem uma necessária discussão epistemológica, acabam por fornecer aos alunos apenas um rol de técnicas, não apenas inviabilizando a produção de pesquisas consistentes, como enfatiza FRANCO (1988), mas também dificultando a produção de conceitos científicos, a prática cotidiana do professor e a transposição dos conceitos científicos para o saber escolar.

Recentemente, SANTOS (1996) enfatizou que o projeto educativo emancipatório e conflitual deve fazer o conflito entre o modelo de conhecimento técnico e o modelo edificante. Professores e alunos devem discutir os dois modelos, as diferenças e as semelhanças entre eles e simular campos de experimentação social em que seja possível visualizar as conseqüências da adoção de cada um deles.

Os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único de aplicação, a aplicação técnica. O conflito deve perpassar também o plano cultural. A cultura eurocêntrica ocupa parte central no mapa e, marginalmente, são desenhadas outras culturas indígenas, negras e de minorias étnicas, entre outras. “É este o mapa do imperialismo cultural do Ocidente.” (SANTOS, 1996, p.26). Neste mapa, o conflito entre culturas não aparece de todo ou aparece como conflito solucionado pela superioridade da cultura ocidental em relação às outras culturas.

A indisciplina do pesquisador gera um ecletismo ou uma fraqueza intelectual, reveladora em muitas situações, da “[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos” (TRIVIÑOS, 1987, p.15). Enfatizamos a necessidade de discernimento para a opção de um determinado Método de Abordagem e Método de Procedimento a serem adotados pelos pesquisadores e professores. Neste sentido, o intuito não foi o de esgotar esta discussão, nem houve a pretensão de desenvolvimento de uma apologia em relação à sua importância.

Concordamos com FRANCO (1988) que a fragilidade conceitual revelada no debate entre os conflitos de tendências metodológicas deveria ser superada com uma discussão epistemológica. Possivelmente, a pergunta feita para alguns alunos da pós-graduação sobre o seu problema de pesquisa dificilmente seria respondida da seguinte maneira: “Vou usar um questionário para [...]”, ou, “Não sei ainda, mas sei que não quero fazer observações.” (FRANCO, 1988, p.76).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.66, p.75-80, ago./1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.



KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.66, p.70-74, ago./1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz H. da *et al.* (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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