

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSIDERATIONS ABOUT THE RESEARCH METHODOLOGY COURSE ON GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION

CONSIDERACIONES SOBRE LA DISCIPLINA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CURSOS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN

Ged Guimarães
(Universidade Estadual de Goiás)

Simone Barcelos
(Universidade Estadual de Goiás)

Resumo: Neste artigo refletimos sobre a finalidade da disciplina de metodologia da pesquisa para cursos de pós-graduação na área da educação. Afirmamos que ela, e por decorrência a pesquisa que ela ensina a desenvolver, pressupõe um caminho a ser percorrido, mas, não sem antes, reconhecer o ponto de partida, o qual qualificamos por contexto e bases teóricas. Pressupondo que é impossível ao professor da referida disciplina ter conhecimentos epistemológicos dos múltiplos projetos de seus alunos, afirmamos que ela é inócua para cursos de pós-graduação em educação, sobretudo, considerando que ela não deve se reduzir a ensinar técnicas de pesquisa – o que seria mais apropriada para alunos de cursos de graduação ou técnicos. Metodologicamente, buscamos o sentido da pesquisa na cultura ocidental, bem como da própria metodologia em seu sentido radical. Empiricamente recorremos a um hipotético tema para demonstrar a ineficácia da referida disciplina para cursos de pós-graduação na área da educação.

Palavras-chave: Metodologia, Pesquisa, Ineficácia, Pós-Graduação.

Summary: In this article we reflect on the purpose of the research methodology discipline for postgraduate courses in the area of education. We affirm that it, and consequently the research it teaches how to develop, presupposes a path to be followed, but, not without first recognizing the starting point, which we qualify by context and theoretical bases. Assuming that it is impossible for the professor of the aforementioned discipline to have epistemological knowledge of the multiple projects of his students, we affirm that it is harmless for postgraduate courses in education, especially considering that it should not be reduced to teaching research techniques – which it would be more appropriate for students studying undergraduate or technical courses. Methodologically, we seek the meaning of research in Western culture, as well as the methodology itself in its radical sense. Empirically, we resorted to a hypothetical theme to demonstrate the ineffectiveness of the aforementioned discipline for postgraduate courses in the area of education.

Keywords: Methodology, Research, Ineffectiveness, Postgraduate studies.

Resumen: En este artículo reflexionamos sobre el propósito de la disciplina metodológica de la investigación para cursos de posgrado en el área de educación. Afirmamos que ella, y en consecuencia la investigación que enseña a desarrollar, presupone un camino a seguir, no sin antes reconocer el punto de partida, que calificamos por el contexto y las bases teóricas. Suponiendo que es imposible que el profesor de la citada disciplina tenga conocimiento epistemológico de los múltiples proyectos de sus estudiantes, afirmamos que es inofensivo para los posgrados en

educación, máxime considerando que no debe reducirse a enseñar técnicas de investigación –que Sería más apropiado para estudiantes que cursan cursos universitarios o técnicos. Metodológicamente buscamos el significado de la investigación en la cultura occidental, así como la metodología misma en su sentido radical. Empíricamente, recurrimos a un tema hipotético para demostrar la ineficacia de la citada disciplina para los cursos de posgrado en el área de educación. **Palabras clave:** Metodología, Investigación, Inefectividad, Estudios de posgrado.

Considerações iniciais

Muito se tem falado da necessidade da disciplina de metodologia da pesquisa, seja no ensino de graduação ou no de pós-graduação, reafirmando-se imprescindível ensinar aos alunos como se elaboram projetos de pesquisa – ou como os reelaboram –, constituindo-se em uma das condições para qualificarem suas experiências na escrita e a realização de trabalhos acadêmicos. Autores como Salomon (2004), Cervo (2007), dentre outros, corroboram com a ideia da relevância da apresentação de princípios básicos de metodologia da pesquisa para a realização do trabalho intelectual.

O que se espera da disciplina de metodologia da pesquisa é que o seu professor contribua para que o aluno aprenda os princípios básicos de trabalhos acadêmicos, como a elaboração do tema, problema, referencial teórico, metodologia, objetivos gerais e específicos, além das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sobretudo se a referida disciplina for para alunos do ensino de graduação.

O nosso pressuposto é que a disciplina de metodologia da pesquisa tem a sua validade, se destinada a alunos do ensino de graduação, sobretudo se consideramos as deficiências oriundas da educação básica, cujos alunos chegam na Universidade com dificuldade de interpretação de textos acadêmicos, bem como da escrita¹.

Todavia, para alunos de pós-graduação entendemos que a referida disciplina, em certa medida perde a sua finalidade, considerando dois aspectos:

O PRIMEIRO refere-se ao caráter epistemológico, porque qualquer que seja o tema e o problema de uma determinada pesquisa, há que se estudar e deliberar sobre os princípios teóricas do trabalho acadêmico, o que exigiria do professor um esforço hercúleo, ante a multiplicidade de abordagens teóricas que teriam que ser discutidas, considerando os diversos temas que os alunos trazem para a sala de aula.

O SEGUNDO aspecto se refere às dificuldades práticas, ou operacionais, de uma sala de aula, pois, considerando uma turma com 20 ou até 30 alunos, e a pesquisa

¹ Pierri (2021). Em reportagem do Jornal da USP, referindo-se ao Relatório Brasil no PISA/2021, 50% dos alunos atingem o mínimo de leitura exigido até o final do Ensino Médio.

individual, então certamente haveria igual número de projetos com seus respectivos temas e problemas, o que implicaria em dificuldades – e quase impossibilidade – de se abordar os pressupostos epistemológicos com rigor e radicalidade, uma exigência de trabalhos acadêmicos.

Face o limite cronológico de uma disciplina, bem como a quantidade de alunos e a multiplicidade de bases teóricas, aquele esforço hercúleo pode se reduzir a rápidas abordagens epistemológicas, tópicos ou panoramas, e até mesmo no entendimento de que as várias teorias *apresentadas* estão *aí disponíveis* – *como as coisas materiais* que lembram aquelas das prateleiras de uma vitrine com seus adereços e brilhos quase a dizer: veja, sou melhor e mais adequada que a outra, escolha-me!

Ora, se por um lado, é impossível ao professor ser o pesquisador de múltiplos temas, então a referida disciplina só pode ser trabalhada em sentido universal, portanto, abstrata para que os alunos extraiam das aulas o melhor para o seu tema específico; por outro lado, desejar que a disciplina de metodologia seja prática, pois desenvolvida a partir dos projetos dos alunos – já elaborados ou em elaboração –, só pode se reduzir a uma espécie de técnicas a serem ensinadas. Assim, o referencial teórico não passa mesmo de uma *coisa* a ser escolhida! Neste caso, ensina-se como se faz isso ou aquilo, como se articulam os conceitos, como se lança mão – ou se usa – uma determinada epistemologia e a sua adequação, e coisas do gênero.

De qualquer modo, a disciplina de metodologia da pesquisa só pode ser ministrada em sentido propedêutico, porque o desenvolvimento do projeto será em outro momento, e sob a orientação de outro professor. Estamos, pois, ante o entendimento de que fazer pesquisa em educação é executar um tal projeto elaborado antecipadamente, seja esse momento anterior ao ingresso na instituição de pesquisa, seja após a primeira matrícula na instituição.

Esse procedimento estaria correto, fosse a educação uma ciência com seus campos de conhecimentos claramente delimitados². A esse respeito, vamos ao encontro das afirmações de Teixeira (1957, p. 3). Para ele, em educação, “provavelmente nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado”, porque o que a constitui é o conhecimento elaborado pelas ciências, as artes, as letras e a filosofia. Assim,

² Cf. Dilthey (1988). Este autor destaca a importância das ciências humanas se distanciar do cientificismo das ciências naturais.

a educação pode ser compreendida como uma área de conhecimento, mais próxima das “belas artes” (Teixeira, 1957, p. 3). Este é, pois, o nosso ponto de partida para as reflexões sobre o sentido – ou a falta dele – referente à disciplina de metodologia da pesquisa para cursos na área da educação.

Vejamos, a seguir, a gênese desse sentido propedêutico de um projeto de pesquisa com o seu percurso metodológico.

A gênese da cultura ocidental

A cultura ocidental, a cada dia, mais e mais descobre as suas múltiplas origens, tanto nos próprios povos originários, como nos do oriente. Saber se ela é preponderante, dominante, dominadora ou libertadora, exige esforço de cada um para compreendê-la. Se tudo que há na natureza em todo o universo simbólico são aprendidos por meio da audição, tato, visão, olfato e paladar e, ao mesmo tempo, comunicados e reelaborados por meio das palavras, sobretudo escritas, então, há que se explorar os limites desses órgãos dos sentidos, o que não se faz sem disposição do indivíduo e da sociedade para somar nesse objetivo. Assim, afirmamos que para se fruir de todas as possibilidades dos órgãos dos sentidos é necessário reconhecer o caráter impositivo da cultura, pois não escolhemos onde e nem de quem nascemos. Mas, esse reconhecimento não implica na aceitação perene da cultura. Uma vez conhecida, o reconhecimento vem ao longo da vida, mas não sem antes compreendê-la, uma condição para contestá-la.

Qualquer que seja a cultura de onde nascemos, o seu conhecimento e reconhecimento inicia-se pelo processo de alfabetização, considerando que estamos na parte ocidental do mundo, uma divisão mais política que geográfica. Seja língua dos saxões, seja na dos latinos, ele começa com o entendimento dos fonemas *a alfa*, *b beta*, *g gama*, *d delta*... que, reunidos, formam as palavras. Então, se a educação de crianças começa pelo ensino do sentido dos fonemas *êi* e *bí*... para os saxões, e *á* e *bê*... para os latinos, há o pressuposto de que para ser um adulto, portanto, racional e livre, dois atributos que nos diferenciam dos outros animais, os fonemas, como expressão do *lógos*, precisam ser aprendidos, cuja finalidade é formar o adulto como um *zoon politikon*, conforme afirmara Aristóteles (*Política*. 1253 a).

Para que as pessoas desenvolvam a capacidade de entendimento, *lógos*, e se tornem humanas é necessário cultivar, desde a tenra idade, a memória da cultura já constituída pela humanidade. Plutarco (2015, p. 70 – 71), referindo-se à educação de

crianças, sobretudo à Paidéia³ ateniense em seu período clássico, afirma: “Mais do que tudo, devem [...] exercitar a memória das crianças [...] como se lá fosse o celeiro da educação [...]. A memória dos fatos passados torna-se exemplo de bom conselho para os vindouros”. Caso contrário, não se tem um homem da *pólis*, cidade, mas um bruto, aquele que se equivale a um animal qualquer.

Note-se, pois, que o entendimento que se tem das coisas, pessoas, bem como o universo conceitual, está inscrito na cultura correspondente ao homem em um determinado tempo e lugar. Assim, quando se recorre aos gregos, seja em seu período arcaico ou clássico, o que está posto é a busca da gênese do tema que incomoda àquele que pretende compreender e deliberar. Caso contrário, corremos o risco de definirmos a cultura como obra do acaso ou de manifestações transcendentais. Considerando que essas duas possibilidades fogem do caráter laico do *lógos*, vamos ao encontro do que nos ensinaram os gregos, buscando, para o âmbito do nosso tema, o sentido da metodologia, mais que léxico, cultural.

A metodologia

A palavra metodologia, traz no sufixo o *lógos*, o discurso, o entendimento. No prefixo, o *métodos*, formado por duas expressões gregas, *metá*, sobre si, além de si, por meio de; no radical, *hodós*, caminho, percurso, procedimento. Então, temos a metodologia. Sócrates, por exemplo, tinha a maiêutica como método, que consistia no encadeamento lógico de perguntas de modo a que o outro fosse capaz de extrair dele mesmo as respostas provisórias. Por outras palavras, o seu método ajudava o outro a pensar o que ainda não havia pensado e, por decorrência, o ajudava a elaborar novos – e provisórios – entendimentos. Note-se, pois, que as condições para a maiêutica necessariamente deveriam já estar postas. Ou seja, a cultura, o que fora aprendido desde as primeiras lições do alfabeto, constituía as primeiras *contrações* para pensamento.

Então, aprender é convocar a deusa (*Mnēmósine*, *Μνημοσύνη*), e pô-la em movimento e em combate ao que está esquecido, adormecido, ignorado (*Léthé*, *Λήθη*), em busca do entendimento. A deusa ajuda, mas o esforço não depende dela, mas daquele

³ Paidéia é uma expressão que remete a processo de formação que, para os Gregos, começava com o nascimento e terminava com a morte, mas, durante os primeiros anos até os 14 ou 16, era necessário grande esforço para formar nas crianças os primeiros princípios do sentido da vida política. Não por acaso, a Deusa Ártemis era evocava para cuidar das crianças durante a passagem da vida selvagem, sem logos, para a vida do adulto, o homem político.

que esqueceu. Assim, lembrar é buscar na memória o que, em alguma medida, o homem traz nele mesmo desde as primeiras letras, e dificilmente alguém o faz sem ajuda do outro. Não por acaso, o método de Sócrates era como o das parteiras (*μαιώσσαι*). Enquanto elas ajudavam a partejar o novo ser, ele não fazia outra coisa senão ajudar o outro a compreender o que já estava nele ainda adormecido e pronto para ser elaborado.

Para se chegar ao entendimento, o percurso se faz com esforço (*Πόνος*), não só daquele que conhece a arte do encadeamento das perguntas, mas, e sobretudo, daquele que se dispõe a aprender.

Ora, como o saber não pode ser transmitido a outro, pois seria o mesmo que pressupor esse outro como um vazio, ou incompleto, e que há um grau a ser preenchido – e isso não corresponde a humanos, mas a coisas –, então, ensinar requer disposição para ajudar o outro a perceber o que para ele está imperceptível ou de algum modo confuso, sem rigor⁴ e radicalidade⁵ e carente de princípios epistemológicos. Sem essas condições, dificilmente o pesquisador, no caso o aluno ou o orientando, conseguirá elaborar o caminho a ser seguido, ou seja, apreender os nexos constitutivos de seu objeto de estudo, do real que busca conhecer.

O tema da pesquisa e as bases epistemológicas: aproximações empíricas

Para a pesquisa, sobretudo na área da educação, o pressuposto é a compreensão das relações sociais, considerando a temporalidade do objeto a ser investigado.

Se o tema for, por exemplo, “O índice de evasão de alunos do ensino médio das escolas públicas e privadas de um tal município brasileiro entre 2000 e 2020”, é necessário, primeiramente, compreender o tempo, o espaço e o lugar constitutivos desse objeto. Neste caso, se o orientando deseja aprender, e não somente fazer relatos numéricos, usando inclusive dados estatísticos e gráficos, ele deverá estudar sobre os princípios básicos da sociedade brasileira, seu caráter desigual, os conflitos, o antagonismo social, a violência, bem como saber que as escolas pesquisadas são partes constitutivas de um tempo e lugar situados – 2000 – 2020. Note-se, todavia, que embora o tema esteja temporalmente delimitado, tudo que for descoberto pelo pesquisador será

⁴ Em se tratando de um texto, quando ele é rigoroso o autor não deixa conceitos indefinidos, como se quisesse dizer. Ele diz, e ao dizê-lo diz o que é, como é, e por que é.

⁵ Radical aqui não se refere ao extremista, mas àquele que vai a raiz das questões, buscando o seu sentido e gênese. Neste caso, o texto lido, o vídeo, o quadro, a peça etc. devem trazer princípios epistemologicamente fundamentados, e assim fugindo da mera opinião.

parte do real, ou síntese dele, mas nunca a totalidade. A rigor, há que se perceber na parte, o todo – as relações sociais, seguindo o nosso exemplo.

Qualquer que seja o tema, uma pesquisa que foge da simples constatação empírica deve buscar, na respectiva ciência – ou nas outras áreas de conhecimento como a filosofia, as artes ou as letras – aqueles já consagrados, e não aqueles que estão fazendo sucesso, estão na mídia, são muito *clicados*, ou que têm muitos seguidores em suas redes sociais. Todavia, isso não significa que autores na moda, por assim dizer, sejam todos não recomendáveis. Ao contrário, o que se deve buscar são autores que elaboram rigorosamente e radicalmente os conceitos, já que todas as áreas de conhecimento, ao definirem os seus campos epistemológicos, também qualificam os seus autores clássicos, e um curso, sobretudo de pós-graduação, não pode negar – ou sonegar – esse direito a seus alunos. Para Calvino (2015, p. 10) “Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quando se impõem como inesquecíveis, como quando se ocultam nas pregas da memória mimetizando-se inconsciente coletivo ou individual” e, a cada leitura nos instiga a ver as coisas de maneira crítica, para além do aparente.

Então, estudar os clássicos é se dispor a buscar a memória registrada pelo pensador acerca do tema a ser pesquisado pelo aluno, sem desprezar o pressuposto de que o próprio clássico o viu de um modo. Ou seja, como ele viu a coisa – no caso, o objeto da pesquisa do orientando –, é tão somente um modo de olhar. Daí, a necessidade de se saber como outros elaboraram teoricamente os seus argumentos sobre o tema que lhes são comuns, pois, em se tratando do que é humano, nada é sempre do mesmo jeito. Os clássicos têm sempre muito a nos dizer sobre o real e, nesse sentido, Calvino (2015, p. 9) mostra que o exercício de leitura dos clássicos caracteriza-se, sobretudo, pelo movimento do “estou a reler [...] e nunca “Estou a ler” e, “Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer”. Em se tratando da pesquisa em educação, a leitura dos clássicos é sempre uma abertura ao trabalho intelectual de busca e aproximação conceitual, um aprofundamento epistemológico, portanto, um trabalho que se realiza como possibilidade de compreensão e transformação do real.

Retornando ao nosso exemplo acima, se o pesquisador deseja ir além de trabalhos técnicos – aqueles que se reduzem a demonstrar friamente os números –, não há como fugir do estudo epistemológico da natureza do que é público e privado. Para esse fim, não

basta rápidas e pontuais citações de alguns clássicos, pois isso até as máquinas⁶ o fazem, mas o imprescindível estudo da ordem das razões que levaram os tais clássicos aos argumentos. Então, qual é a natureza do público e privado, como cada um deles se constitui e quais são as suas finalidades. São interrogações que, não feitas e não respondidas, reduzem o trabalho acadêmico àqueles de um instituto estatístico.

Todavia, quando se fala em ir – ou em retornar – aos clássicos para compreender como eles elaboraram a ordem das razões, não implica em recorrer às quase infinitas origens, mas estabelecer o recorte, considerando a parte do objeto da pesquisa, que é universal⁷. Seguindo o nosso exemplo, os conceitos de público e privado comporiam o referencial teórico para outros elementos do tema, quais sejam, “o índice de evasão de alunos em tal município brasileiro entre 2000 e 2020”. São, pois, recortes temporais espacialmente localizados, e de onde se extrairiam os números. Não se trata, pois, de um capítulo, ou uma longa introdução, cuja finalidade seria tratar de teorias ou temas teóricos, mas de construir os argumentos que mostrariam o referencial teórico da pesquisa, ponto de partida e o fio condutor de todo o trabalho.

Tomando a cultura ocidental como a definimos acima, se o debate é sobre o caráter público e privado das escolas, pode-se, por exemplo, recorrer aos gregos na Antiguidade Clássica. Embora eles não tivessem um sistema de educação como o conhecemos atualmente, a preocupação dos pais, ao enviarem os seus filhos à casa do professor ou a uma escola – como a de Aristóteles – a preocupação voltava-se para busca da excelência da vida política. Então, lá, o debate era sobre o sentido do que era ensinado. Seguindo a tradição filosófica, sobretudo de Platão e de Aristóteles, o embate era entre os sofistas e os filósofos. Os primeiros buscavam vantagens para si e para seus alunos, os segundos se esforçavam em busca da verdade⁸. Então, no nosso exemplo, a ideia do que vem a ser o público, bem como a busca da excelência da vida em comum já foi elaborada por eles, e, talvez, saber como foram refletidos possa se constituir no referencial teórico da pesquisa.

⁶ Usamos a expressão “máquinas” para fugir do lugar-comum que a qualifica atualmente por “inteligência artificial”. Compreendemos que se é artificial não pode ser inteligente.

⁷ O universal se contrapõe ao particular. Enquanto este se refere ao que é específico, no nosso exemplo empírico seria a escola situada em um lugar e em determinado tempo, o universal é o que a extrapola, mas está também nela. Neste caso, é a ideia de público e privado. Note-se que, para o âmbito deste artigo, recorreremos aos gregos para buscar o sentido universal da cultura, da educação e do método.

⁸ Cf. PLUTARCO (2015).

Tomando o tema sob o ponto de vista histórico e, querendo partir dos gregos para a construção do referencial teórico, poder-se-ia e examinar o sentido do que é público e privado lendo-se alguns clássicos da história da educação como Jean-Pierre Vernant (1986) e Henri-Marrou (2017) para citar apenas dois.

Mas, o recorte pode ser estabelecido em outro tempo cronológico como a Idade Média, lendo-se Agostinho (1964) ou Aquino (2001), destacando-se a ideia do que é público subsumido ao privado da Igreja Católica.

Pode-se, também, recorrer a outro tempo cronológico, como o do embate entre os princípios do Antigo Regime e aqueles que resultaram na Revolução Francesa que marcam a separação entre Igreja e Estado e, por decorrência, o caráter público e privado da sociedade e de sua educação. Neste caso, abundam os clássicos da modernidade.

E, ainda, não sendo possível recuar, e ir além das fronteiras brasileiras, pode-se trabalhar os embates entre os defensores do ensino laico e religioso no Brasil.

De qualquer modo, o referencial teórico do aluno seria construído por ele mesmo, e não apenas citando autores. Neste caso, não basta dizer: meu referencial teórico é fulano, beltrano e cicrano. É preciso que, a partir de tais referências bibliográficas, o orientando construa o seu próprio referencial teórico, como afirmamos, ponto de partida e fio condutor de todo o trabalho intelectual a ser por ele realizado. Esse movimento do pensamento só é possível se o aluno – o leitor, o pesquisador – for capaz de assumir pensar com os clássicos. Ao aprender como eles põem a ordem das razões, o leitor atento deverá criar a sua ordem; ou seja, as bases epistemológicas aprendidas com a leitura dos clássicos, ajudará o aluno a elaborar o seu próprio referencial teórico, não confundido, pois, referência bibliográfica com o referencial teórico do pesquisador.

Trata-se, pois, de um trabalho mais demorado e mais difícil, pois àquele da memória do aluno, que deve estar aberta e disposta a confrontar o que sabe com o que não sabia, e disposição para a elaboração de novos entendimentos. Por outras palavras, como afirma Coêlho (1994, p. 4), ao final de uma aula, um curso, o aluno será outro se fora capaz de trabalhar buscando “destruir o velho – o não saber – e elaborar o novo saber”, portanto, capaz de ver o não visto, pensar o não pensado, escrever o não escrito.

Em se tratando da leitura de um texto, sobretudo de um texto clássico, lê-lo e compreendê-lo é um modo de atualizá-lo. Ou como afirma Ulhôa (1997, p. 42 – 43)

Ler é voltar a um passado que se presentifica a partir da tematização de um problema cujo valor seminal continua latente. Ler é alimentar uma tradição

através do que permanece, sem, contudo, pensar ingenuamente que a história se repete. Ler é abordar o que não se repete na história, mas admitir que algo dessa história não se acabou e ainda nos diz respeito. Ler é mostrar o que está vivo sob as cinzas do passado. É, enfim, examinar no pensamento do passado, a expressão teórica que na intenção desse pensador tomou a justificação ou a crítica daquilo que, na prática, continua apresentando-se como problema vivo.

Seguindo ainda o nosso exemplo – *o índice de evasão de alunos do ensino médio das escolas públicas e privadas de um tal município brasileiro entre 2000 e 2020* –, e inspirados na citação acima, o que estimula novas ideias, pode provocar e inspirar algo novo, não são os índices de evasão, pois eles seriam tão somente números, mas o confronto deles com o sentido do que é público e privado em educação. Daí, como diz afirma Ulhôa (1997) o problema latente do passado e do presente seria – no caso do nosso exemplo – o sentido do público e do privado em educação, e saber como as questões já foram postas é, por assim dizer, um pré-requisito, considerando o recorte temporal elaborado e justificado pelo pesquisador.

Já afirmamos que a parte mais difícil da pesquisa é justamente essa, a da elaboração do método e, portanto, o reconhecimento do ponto de partida, ou seja, o que se sabe sobre o *público e o privado em educação*: o que os clássicos já disseram, como disseram e os porquês. Eis as dificuldades, pois reconhecer o lugar é dispor a buscar o próprio entendimento desse lugar – neste caso epistemológico –, o que implica em confrontar o que se sabe com o novo imediatamente aprendido das leituras, o que não é outra coisa senão a memória elaborada pelos clássicos estudados.

Os gregos, puseram essas dificuldades em suas reflexões recorrendo ao mito. *Mnēmosine*, a deusa da memória, tivera, com Zeus, nove filhas, cada uma com as suas respectivas finalidades. Todavia, ela ficava quase totalmente ausente, e só aparecia quando as filhas estavam reunidas (Hesíodo, 1986). Essa reunião, ou seja, a presença da deusa só era possível em decorrência de muito esforço, porque as atribuições de todas elas as afastavam do convívio. Quase sempre ausente naquele instante em que se clama por ela, evocá-la implica em admitir que não a tem, o que nos permite inferir que recorrer à memória já posta nos textos, é uma forma de chamá-la em seu auxílio, o mesmo que lhe pedir ajuda, e ninguém a pede a alguém com pouco ou nada a oferecer. Mais uma vez, como tão bem mostraram Ulhôa (2007) e Calvino (2015), eis a importância de se recorrer à memória já elaborada por aqueles que os humanos, em suas respectivas áreas de conhecimentos, já qualificaram como clássicos.

Chega-se, assim, ao óbvio, qual seja, saber onde se está, condição primeira para se buscar a saída. A título de exemplificação, imaginemos um lugar onde nos encontramos perdidos, uma rodoviária ou um centro comercial fechado. Primeiramente tentamos saber de onde viemos, e que, não reconhecido, procuramos pela saída, imaginando que seria o mesmo da entrada. Mas, se há várias entradas e saídas, como saber por onde ir? Daí, a necessidade de se recorrer a algum tipo de ajuda para se reconhecer o lugar. Somente após esse reconhecimento é que se pode dizer: sei de onde vim, sei por onde ir.

No caso da pesquisa – a do nosso exemplo – não temos essa antecipação. Neste caso, é preciso examinar o lugar, buscando o seu reconhecimento. Daí, a necessidade de se recorrer à memória inscrita nos textos de autores que já disseram sobre o lugar. Portanto, com a ajuda deles vamos construindo o nosso entendimento e assim a possibilidade da caminhada, do percurso que nos levará à saída e ao ponto de chegada. Ou seja, a memória enfrentada, confrontada nos textos lidos nos ajuda a compreender o lugar que é nosso e não dos autores dos textos lidos. Como afirma Ulhôa, (1997, p. 43).

Se o ‘problema’ nos liga ao passado, os fatores circunstanciais que definem esse problema são de natureza diversa – e esses fatores, vale dizer, o contexto, devem ser considerados na sua especificidade, pelo menos em seus traços essenciais pois o problema não está no discurso, mas na realidade da qual ele se faz porta-voz.

Note-se, pois, que o problema é do pesquisador e, portanto, a saída é de responsabilidade também dele, que não o faz sem o reconhecido da realidade – ou o contexto, como argumenta Ulhôa (1997). Por outras palavras, só se elabora o discurso – no nosso exemplo, a teoria, ou os pressupostos epistemológicos – após o reconhecimento do discurso teórico dos outros sobre objeto em estudo. Então, o referencial teórico do pesquisador não pode se confundir com a referência bibliográfica, porque ele – o pesquisador – será o novo *porta-voz* de um discurso elaborado por ele mesmo e construído a partir do seu contexto, sua realidade.

Considerações finais

A nossa tese inicial é de que a disciplina de metodologia da pesquisa é inócua para os alunos de pós-graduação, porque se já ingressam no curso com o projeto, devem saber muito sobre o ponto de partida, qualificado neste artigo como contexto ou princípios epistemológicos. Se não sabem, dificilmente aprenderão alguma coisa sobre eles com a ajuda dos professores de metodologia, pois, como dissemos, é impossível que saibam

teoricamente sobre uma multiplicidade de temas, já que os alunos trazem diversos problemas a serem investigados.

Todavia, a nossa crítica se reduz a nada, e tudo isso fica letra morta, caso se entenda que a disciplina de metodologia da pesquisa é para ensinar tecnicamente como se faz projetos. Neste caso, seria mais apropriada para um curso técnico ou para alunos principiantes do ensino de graduação.

Note-se, contudo, que em nosso entendimento não há desprezo pelo projeto de pesquisa. Ao contrário, pensamos que ele deve ser construído – ou reelaborado – juntamente com o seu orientador ou com a equipe que compõe a pesquisa, pois é justamente aí que estariam reunidas as condições para o estudo – a recuperação da memória – que comporiam o contexto de onde saem as bases epistemológicas da pesquisa.

Ildeu Moreira Coêlho (2022), referindo-se à autoridade do professor no processo de formação do aluno, afirma que a voz que ajuda ao educando a perceber o *lugar* na sua totalidade, deve ser a do professor. Isso implica em afirmar que ele deve mostrar ao aluno como se lê os textos, ou seja, como se enfrenta epistemologicamente as questões a serem examinadas,⁹ e não simplesmente transmitir ao aluno uma informação ou um dado conteúdo, pois, como diz ainda Coêlho (2022), “é a forma que forma, e não o conteúdo”.

Seguindo esse entendimento, pode-se afirmar que seja qual for o conteúdo, ele só pode ser algo acabado, pronto – mesmo que provisório. Ensinar, neste caso, se reduz a dizer como o tal conteúdo é, o que nos leva a afirmar que ele pode ser escutado, ouvido ou visto em qualquer lugar e de qualquer um, e isso os múltiplos meios podem fazer isso com eficiência maior que um professor, como os das mídias.

Retornando ao nosso exemplo – aquele de alguém que se perde em uma rodoviária ou em comércio fechado –, o professor que procede como afirma Coêlho (2002), irá mostrar ao aluno como ele, professor, encontrou as saídas, as entradas e os percursos da caminha até o destino. Ou seja, não disse como sair, nem como entrou, mas ensinou o que é o lugar, como o é, e os modos do lugar. Assim procedendo, e o aluno tendo

⁹ COELHO (2022), afirma que ensinar não é transmitir conteúdo para o aluno, mas “falar alto na frente do aluno”, dando forma aos conceitos. É nesse percurso que o aluno aprende, não pelo conteúdo, que é coisa, mas pela forma como o professor mostra o que é, como é e por que é, referindo-se a um tal tema a ser perscrutado.

compreendido, não mais se perderia ali. Tivesse dito simplesmente como sair, o aluno, ante um primeiro obstáculo, teria necessidade de recorrer ao professor.

Como afirma Adorno (1985) o professor deve provocar o aluno a realizar experiências intelectuais, a buscar o saber por ele mesmo, a compreender os conceitos em sua historicidade. E, o helenista Pierre Hadot (1999), ao reconhecer a leitura como o exercício intelectual por excelência, nos provoca a pensar sobre a importância de o trabalho do professor não perder de vista a questão da forma. Por outras palavras, a pesquisa é, antes de tudo, exercício intelectual – do orientando e do orientador, ou da equipe sob o orientador – em vista da compreensão e apreensão do *que é e como é* o objeto investigado, buscando afastar-se das exigências imediatas da sociedade, que vem criando novidades e nada de novo referente ao modo de existência política, cuja instrumentalidade tem afastado os homens dos bens culturais historicamente produzidos.

Se aquelas *contrações* – às quais nos referimos no início deste artigo, que pressupunham um homem interrogando a si mesmo em busca do reconhecimento do que se sabe para elevá-lo enquanto humano – foram abandonadas em favor de modelos, respostas simples e pontuais, e a um *homo faber* (prático, eficaz e empreendedor), então, um curso, uma disciplina, uma aula, não podem se reduzir à instrumentalidade, porque isso, apesar de ensinar a operar o instituído, não cria condições para que se interroge o próprio saber, não provoca a memória a confrontar o já sabido com o não sabido, considerando o homem em busca da *vida boa*, conforme afirmara Aristóteles (1988).

Referência bibliográfica

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer. Ed. Dom Quixote, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**: 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Conversas In[ter]disciplinares** - A crise da sociedade e a pesquisa na Universidade. Conferência. Youtube, 23 de junho de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xU_z-PGY94&t=364s. Acesso em 4 de abril de 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A importância da sala de aula para uma formação de qualidade. **ANAIS**. Natal: Editora da UFRN, 1994.

DILTHEY, Wilhelm. *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Paris: Cerf, 1988.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Trad. de Dion Macedo. Edições Loyola. São Paulo, 1999.

HESÍODO. **Teogonia** – A origem dos deuses. Trad. e estudo de Jaa Torrano. São Paulo: Roswitha Kempf, 1986.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Trad. de Mário Leônidas Casanova. Campinas: Kíron, 2017.

PIERRI, Vitória. Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades. **Jornal da USP**. Campus Ribeirão Preto. 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/> . Acesso em 22 de abril de 2024.

PLATÃO. *Fedon*. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belem: EDUFPA, 2002.

PLUTARCO. **Da educação das crianças**. Trad. De Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. Preparação do original: Mistue Morisawa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTO AGOSTINHO. **Ciudad de Diós. Introducción general**. Madri: BAC, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 50, 1957.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (de magistro)**. Os sete pecados capitais. Trad. de Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ULHÕA, de Joel Pimentel. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**.- Goiânia,: Editora UFG, 1997.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. De Ísis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Difel, 1996.