

Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa¹

A dialogue between object and method: reflections about research methodology

*Christian Lavelle**

Resumo

A pesquisa não é complicada. Esta é a idéia principal deste texto. O essencial em pesquisa é saber delimitar um bom problema e inscrevê-lo num quadro de referência bem elaborado. O que vem em seguida é principalmente de natureza técnica. Nesta perspectiva, o pesquisador iniciante deveria desconfiar das complicações supérfluas, dos modismos metodológicos, dos jargões esotéricos de certos pesquisadores, dos debates obscuros entre os ditos teóricos da pesquisa. Eis também o que este texto pretende relembrar.

Palavras-chaves: Pesquisa. Método. Metodologia. Educação.

Introdução

Não tenho a intenção de dar uma conferência cheia de erudição, mas de partilhar com vocês algumas das minhas experiências como pesquisador e como orientador, bem como algumas reflexões feitas a partir dessas experiências.

Gostaria de especificar que se trata de experiências norte-americanas, realizadas num contexto e em condições específicas, e que não tenho a pretensão de considerá-las exportáveis enquanto tais. Entretanto, algumas indicações dadas pelo professor Lacerda Santos em nossa correspondência me levam a crer que certos problemas que vou evocar aqui não são peculiares ao Canadá, mas ocorrem também em muitos outros lugares.

Tenho 25 anos de experiência com pesquisa. Fui adquirindo essa experiência orientando teses, participando de bancas examinadoras, exercendo duas vezes

*Doutor, Professor da Universidade Laval, Quebec, Canadá. E-mail: Christian.Lavelle@fse.ulaval.ca

a função de coordenador dos programas de pós-graduação em meu departamento — o que me fez encontrar muitos estudantes-pesquisadores, como se diz em Quebec —, avaliando muitos projetos de pesquisa, principalmente para os órgãos financiadores, bem como artigos de pesquisa para revistas científicas, realizando as minhas próprias pesquisas e encontrando muitos outros pesquisadores. Posso afirmar que dois aspectos me colocam numa posição vantajosa. O primeiro foi de vir de um outro campo de pesquisa, e não da educação; minha formação primeira é como historiador, ou seja, sou formado numa disciplina cujas tradições de pesquisa são mais antigas do que em educação, e que, além disso, pela própria natureza da disciplina, desenvolveu um contato assíduo com outros campos de pesquisa em Ciências Sociais. O outro foi ter tido, em muitas ocasiões, a oportunidade de trabalhar com pesquisadores estrangeiros, muitos deles oriundos de culturas bem diferentes da minha, o que me fez tanto concentrar a minha atenção nos aspectos essenciais e comuns da pesquisa, pois assim é mais fácil trocar idéias e colaborar, quanto desconfiar dos particularismos específicos que muitas vezes não passam de modas passageiras. Acrescento a isso dois outros fatores que foram determinantes no meu interesse pela pesquisa. O primeiro é o fato de ter adquirido o hábito de ir todos os trimestres consultar as principais revistas de pesquisa na minha área e em áreas conexas, a fim de observar a evolução dos questionamentos, das problemáticas e dos métodos, além de ir também, duas vezes por ano, examinar as teses defendidas por nossos alunos de educação no semestre anterior, não apenas com essa finalidade, mas, ao mesmo tempo, para ver os problemas encontrados por eles e como conseguiram ou não resolvê-los. Quanto ao segundo fator, que foi provavelmente o mais enriquecedor dos dois, destaco o fato de ter tido que conceber, elaborar e ensinar várias vezes o curso de Metodologia da Pesquisa em meu departamento. Esse curso é oferecido a todos os alunos do mestrado (mas é seguido também por alunos do doutorado), independentemente da área, do objeto de pesquisa, da preparação anterior e até mesmo do nível de desenvolvimento dos trabalhos do aluno. Esta última experiência me fez compreender as diversas dificuldades por que passam os alunos quando iniciam e realizam suas pesquisas e, numa certa medida, as fontes desses obstáculos.

O que pretendo fazer agora é, justamente, lembrar algumas das fontes desses obstáculos, muitas das quais parecerão banais ou soarão como simples evidências. Talvez por isso nem sempre recebam a atenção que merecem, transformando-se assim em dificuldades.

Pesquisar não é complicado

Num artigo recente da *Phi Delta Kappan*, um pesquisador famoso escreveu o seguinte a respeito da pesquisa em educação: “O uso de técnicas estatísticas complicadas e de modelos teóricos hiperabstratos, para dar a impressão de cientificidade e mascarar juízos e premissas duvidosos, está associado a uma série de técnicas inúteis e a um jargão esotérico que servem somente para obscurecer os problemas, mascarar a pobreza das idéias nas quais a pesquisa se apoia e limitar a comunicação a um pequeno clube de especialistas”². É que o discurso da pesquisa tornou-se para muitos pesquisadores um discurso da distinção, no sentido usado por Pierre Bourdieu. Para se distinguir, isto é, para estabelecer sua autoridade pessoal e alcançar um status privilegiado em sua comunidade científica, esses pesquisadores cultivam, sem pudor e sem medidas, a originalidade, a fantasia, o insólito e o paradoxal. Daí as teorias obscuras, a tecnicidade desenfreada e o jargão esotérico que o autor acima lamenta. O leigo, mesmo sendo culto, não consegue entender isso, a começar pelo próprio aluno, que corre o risco de perceber a pesquisa como uma operação de altíssima complexidade, reservada apenas a um grupo de privilegiados.

Ao lado do discurso da pesquisa veiculado por pesquisadores através dos seus trabalhos, existe o discurso *sobre* a pesquisa. Este, em grande parte, é veiculado por filósofos; e, pelo espaço que ocupa na produção metodológica e epistemológica, é difícil ignorá-lo. Ora, em muitos casos, esses filósofos possuem uma grande experiência especulativa, mas pouquíssima ou nenhuma experiência com a pesquisa empírica, e se aprazem ainda em tecer longas considerações sobre certas questões oriundas da visão positivista da ciência, questões essas que já não têm tanto sentido hoje em dia. Vêm daí as centenas de páginas sobre o verdadeiro, a lei científica, a objetividade do pesquisador, sua influência sobre o objeto de pesquisa, etc. Mas quem, atualmente, na área de Ciências Sociais, não reconhece de antemão que os frutos da pesquisa são saberes relativos e não leis, que uma parede impermeável não pode separar o pesquisador de seu objeto de pesquisa e que a objetividade dos saberes produzidos vale tanto quanto a operação de objetivação efetuada pelo pesquisador? Essas questões, que obcecavam os positivistas, já não incomodam mais o pesquisador de hoje. O pesquisador-aprendiz tira pouco proveito desse discurso sobre a pesquisa vindo de outra época (a não ser, talvez, em certos casos, um benefício cultural de que poderá se servir para construir a sua problemática. Falaremos disso mais adiante).

E o que dizer desses debates intermináveis provocados pelas modas do momento: indução *versus* dedução, qualitativo *versus* quantitativo, sistêmico *versus* analítico, etc.? Eles são realizados, às vezes, de uma forma doutrinal (fora do qualitativo, não há salvação! fora do quantitativo, não há salvação!), e isso só vem intensificar aquele sentimento paralisante que logo se apossa dos alunos: se eles não se enquadrarem numa dessas etiquetas previamente fabricadas, não conseguirão se encaixar em lugar nenhum.

A pesquisa, e particularmente a formação dos jovens pesquisadores, tem muito pouco a ganhar com esses debates e exageros. O simples bom senso, a lógica comum e, principalmente, a prudência e a modéstia metodológicas são, essencialmente, aquilo de que se precisa; além de uma boa e sadia conexão com o real. René Descartes já propunha esse programa há mais de três séculos, ao escrever que as regras do método científico “são regras certas e fáceis, por meio de cuja observação estaremos seguros de nunca tomar um erro por uma verdade e, sem desperdiçar inutilmente as forças de nosso espírito, mas aumentando o nosso saber por meio de um progresso contínuo, de chegar ao conhecimento verdadeiro de tudo o que é possível conhecer.” Excetuando o sentido a ser dado à palavra “verdadeiro”, parece-me que esse ainda deveria ser o primeiro conselho que os nossos alunos-pesquisadores deveriam receber.

Pesquisar é resolver um problema

“Qual é exatamente o problema?” É provavelmente essa a pergunta mais devastadora que um membro da banca examinadora pode fazer a um mestrando (ou a um doutorando) que acaba de expor todos os aspectos da pesquisa à qual dedicou muitos meses, ou até anos, de sua vida. No entanto, já ouvi essa pergunta umas dez vezes em tais circunstâncias.

Será que ensinamos suficientemente aos alunos que pesquisar consiste, antes de tudo, em resolver um problema? “Não existe história sem problema!”, costumava dizer um famoso historiador (Lucien Febvre); “não há pesquisa válida sem um problema bem identificado”, poderíamos dizer agora. Essa idéia de que o objeto de uma ciência consiste em provocar o avanço da resolução de problemas é freqüentemente minimizada nas obras de metodologia ou nos manuais. Basta ver o espaço que lhe é dedicado: muitas vezes, apenas algumas páginas, ao passo que os capítulos dedicados aos métodos — de uma maneira geral, seria mais conveniente usar a palavra “técnicas”, já que se dá tanta importância às receitas — ocupa a maior parte das obras³.

A consequência disso é que, muitas vezes, para os pesquisadores-aprendizes, escolher um objeto de pesquisa significa muito mais escolher um método para aplicar do que um problema para resolver. Além disso, se, no momento, um método está na moda, ele corre o risco de ser escolhido para ser aplicado a um objeto qualquer (é o que Goldenberg chama de “lei do martelo”: uma criança a quem se dá um martelo dará marteladas em tudo o que estiver ao seu alcance⁴). Isso resulta no tipo de pesquisa que infelizmente encontramos muitas vezes, na qual o exercício do método, do ponto de vista de seus aspectos técnicos, é realizado com uma amplitude e uma habilidade inabaláveis, mas a substância da pesquisa é de pouquíssimo valor. Assim, pude ver em minha disciplina um aluno que, usando o método experimental e todo o rigor que ele exige, demonstrava em sua tese que alunos a quem se ensina inglês aprendem mais inglês do que alunos a quem essa disciplina não é ministrada. E não se trata de uma piada! Numa outra pesquisa, cujo resumo cheguei a ler em pelo menos três artigos, pesquisa essa realizada segundo o método habitualmente chamado de qualitativo, o autor demonstrava que as ideologias diferentes de quatro professores de história tinham influência sobre o ensino deles. Quem teria duvidado disso? Quantas vezes já não vi, em minha própria área de pesquisa — que é o estudo dos livros didáticos — análises de conteúdo, realizadas com todo o rigor possível, demonstrando, por exemplo, de maneira brilhante (!), que, no século passado, as mulheres e os ameríndios eram muito pouco citados nos livros didáticos de história? Quem não teria adivinhado tal coisa com base no simples conhecimento vindo do senso comum?

Ainda existem muitíssimos pesquisadores para os quais fazer pesquisa é aplicar — com arte, sem dúvida alguma, mas não é disso que se trata — um método específico a um objeto de pesquisa vagamente definido. Na verdade, quantos pesquisadores fizeram o Saber avançar ou contribuíram dessa forma para o progresso da educação em seu meio? Seria difícil citar pesquisas em educação que se tornaram famosas pelo método utilizado. Seria mais fácil citar aquelas que, ao considerar problemas bem definidos, deram uma contribuição substancial a nosso campo de Saber. Pois é por sua contribuição à resolução de problemas que a pesquisa se define.

Um problema que tem sentido: a problemática

Numa mensagem que o professor Lacerda Santos me enviou pelo correio eletrônico, ele dizia que “falta um certo ‘clima de pesquisa’ entre os alunos”.

Essa é outra razão para se lembrar da importância do problema em toda operação de pesquisa. Um clima de pesquisa é o resultado de discussões, de conversas em torno dos projetos dos participantes, o que os leva a se estimularem mutuamente. Mas quem quer discutir durante muito tempo a respeito de métodos ou técnicas de pesquisa? Em meu departamento, antes de receberem a autorização para dar prosseguimento às suas pesquisas, os alunos do doutorado devem apresentar, publicamente, um seminário a respeito de seu problema e de sua problemática, e um outro sobre o método. Os seminários sobre os métodos são geralmente muito enfadonhos: “Sua amostra é bastante significativa?” “Esse tipo de estatística é melhor do que esse outro?” “Você pensou na possibilidade de fazer uma análise multivariada de tais variáveis?” Com perguntas desse tipo, a discussão não pode ir muito longe. Com algumas respostas rápidas, tudo está resolvido; e pior para o “clima de pesquisa”! Em oposição, os seminários sobre os problemas são geralmente muito animados, principalmente a partir do momento em que a problemática do candidato passa a ser considerada, pois é aí que são apresentadas as verdadeiras implicações da pesquisa e que surge assunto para discussão.

A problemática parece um “buraco negro” no qual os alunos ficam presos, assim explicava o professor Lacerda numa outra mensagem. A minha experiência me leva à mesma conclusão. Quando se trata de escolher um método e de aplicá-lo, existem inúmeros modelos que podem ser usados de maneira quase cega. Ao elaborar a problemática, o pesquisador se encontra só diante da responsabilidade de utilizar o seu raciocínio e de aplicá-lo, sob medida, ao seu problema específico. Pois, de fato, definir sua problemática é raciocinar a fim de dominar os fatores — conhecimentos e valores — que orientam sua própria maneira de abordar o problema de sua pesquisa. É a essa operação que chamamos de “objetivação”, operação pela qual o pesquisador passa de uma problemática mais ou menos consciente — “sentida”, como costumamos dizer — para uma problemática esclarecida, dominada, que será exposta em virtude da obrigação de transparência tão cara à ciência moderna. Essa operação é essencial, porque é por ela que se determina o sentido da pesquisa, e é através da sua enunciação que esse sentido é conhecido.

É durante essa operação que os alunos às vezes se deparam com outro obstáculo bem concreto: o do conhecimento das fontes de informação. Delimitar seu problema e situá-lo no terreno da pesquisa, esclarecer conceitos, informar-se sobre as visões teóricas apropriadas, especificar suas perspectivas e expectativas, etc., e exercer sobre todas essas coisas um juízo crítico supõe um contato autônomo com a literatura científica existente. É por isso que mencionamos anteriormente a

exigência de uma certa cultura científica. Entretanto, para chegar até lá, as únicas soluções de que disponho são aquelas que todos já conhecem.

Um problema que precisa de uma solução sob medida

Falamos anteriormente da necessidade de estabelecer uma problemática sob medida para cada problema de pesquisa. Poderíamos dizer a mesma coisa em relação aos métodos.

As obras sobre a pesquisa e os manuais de metodologia dedicam geralmente muitas páginas à apresentação dos diversos métodos correntes. Isso se faz frequentemente como num livro de receitas: basta apenas escolher uma delas e aplicá-la. O resultado disso é que certos pesquisadores, especialmente os pesquisadores-aprendizes, escolhem seu método a partir de um dos modelos apresentados, ao invés de construir um aparelho metodológico sob medida para o seu problema específico. Mais ou menos como aquela piada do bêbado que procurava suas chaves junto a um poste, não por tê-las perdido lá, mas simplesmente porque é lá que havia luz!

E o mais incômodo é que, em tais obras, essa luz permanece fortemente marcada pelo espírito positivista. Mas isso não é de surpreender. A pesquisa em educação — como aliás em outras ciências sociais — nasceu e se desenvolveu no espírito do positivismo, que reinava então de maneira quase exclusiva. Ele propunha procedimentos e conceitos firmemente estabelecidos, para os quais as pesquisas concebidas numa outra perspectiva nem sempre encontraram substitutos reconhecidamente válidos.

Para as pesquisas de cunho positivista, e que empregam então o método experimental ou uma de suas variantes, isso não representa nenhum problema. Sabe-se, aliás, que há muito mais pesquisas desse tipo em educação, pelo menos se nos fiamos nos artigos publicados nas revistas científicas. Mas, para pesquisas concebidas numa outra perspectiva, como por exemplo aquelas que afirmam usar metodologias qualitativas, essa ligação com os procedimentos e, principalmente, com os conceitos positivistas cria situações estranhas. Assim, vemos pesquisadores que se sentem obrigados a enunciar sua(s) hipótese(s) seguindo o modo seco e mecânico da pesquisa experimental, quando a natureza do problema tratado na pesquisa deles, problema esse caracterizado por uma multicausalidade complexa, pede que apresentem sua(s) hipótese(s) segundo o modo do discurso, com a moderação, a flexibilidade e os diversos matizes que esse modo proporciona. Vêm-se outros, na mesma situação, falarem de

variáveis — vocabulário obrigatório do método experimental — quando palavras como “fatores” ou, melhor ainda, perífrases ou simples descrições dariam muito mais conta daquilo de que se está tratando. Outros objetivam estabelecer uma prova no fim da pesquisa — prova estatística, idealmente —, quando a ciência moderna, atualmente, é capaz de se contentar com uma explicação bem argumentada, que dá direito à prudência e à reserva (ocasionalmente, em muitos manuais, ainda se propõe a prova por triangulação, esse absurdo lógico em Ciências Humanas, resqúcio por excelência de uma visão hipercientificista da construção dos saberes).

A pesquisa em educação é bastante sensível a esses resíduos de influência positivista, por ser bastante realizada por psicólogos. O campo da psicologia ainda é muito marcado pelo método experimental, particularmente no espaço cultural influenciado pela *American Psychological Association*.

Entretanto, é preciso entender que aquilo que acaba de ser dito não constitui uma acusação ao método experimental em educação. Ele é insubstituível no que se refere a certos objetos de pesquisa. Mas outras perspectivas e modos de pesquisa merecem ser desenvolvidos, e para isso parece indispensável adotar uma atitude de distanciamento muito maior em relação a ele do que o que se faz geralmente nos manuais e nos discursos correntes sobre a pesquisa.

Conclusão

Vamos encerrar aqui essas reflexões sobre a pesquisa em educação. Tentei lembrar que, apesar de alguns de seus exageros atuais, a pesquisa não é uma coisa particularmente complicada nem é reservada a uma elite desejosa de ocupar todo o espaço existente. Eu quis lembrar, sobretudo, que a pesquisa só se torna algo simples a partir do momento em que compreendemos bem que sua finalidade é contribuir para resolver problemas oriundos do real, com base numa problemática bem elaborada e com o auxílio de um método escolhido sob medida. Desse modo, a pesquisa em educação deveria desempenhar seu papel essencial de contribuir para a melhoria da educação. Mas, é realmente isso que acontece?

Para o seu 25º aniversário, a revista *Theory and Research in Social Education*, uma das principais revistas americanas de pesquisa em educação, solicitou que alguns especialistas avaliassem o valor da pesquisa nos últimos 25 anos e sua contribuição para o ensino. O resultado é bastante pessimista. “É

preciso admitir que a maior parte daquilo que fizemos é muito trivial”, escreve um deles; depois, ao se perguntar se as pesquisas tiveram algum impacto sobre a educação, ele acrescenta: “A resposta (lamento dizê-lo) é: não muito!”⁵ Um outro avaliador escreve: “Tenho a inquietante impressão de que a minha geração de pesquisadores deixou uma pequeníssima herança e pouco fez para o avanço da prática da educação. (...) O que sabemos hoje que não sabíamos há 25 anos e que teria feito as nossas práticas melhorarem sensivelmente?”⁶

Enquanto preparava a presente comunicação, devo dizer que também me perguntei se a pesquisa em educação que fazemos (e orientamos) tem algum efeito sobre a realidade escolar. Talvez seja esse o primeiro problema que a pesquisa em educação deveria afrontar.

Abstract

Research is nothing difficult. This is the main idea of this paper. The essential in research is to identify a good problem and to define it through a well reasoned frame of reference. What follows is mainly technical. Within this perspective, the beginning researcher should distrust superfluous complications, passing methodological fashions, esoteric jargon of some researchers, abstruse debates between so-called theoreticians of research. This is also what the paper aims to remind.

Key words: Research. Method. Methodology. Education.

Referências bibliográficas

- FRAENKEL, Jack R. Some Thoughts about Social Studies Research. *Theory and Research in Social Education*, v. 26, n. 2, 1998.
- GOLDENBERG, Sheldon. *Thinking methodologically*. New York: Harper Collins, 1992.
- LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: UFMG / Artes Médicas.
- LEMING J. S. Social studies research and the interests of children. *Theory and Research in Social Education*, v. 23, n. 4, 1997.
- TANNER, Daniel, *The social consequences of bad research*. Phi Delta Kappan, 1998.

Notas

- ¹ Conferência apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no dia 6 de janeiro de 1999, no contexto do 1º Ciclo de Estudos em Tecnologias na Educação, sob a coordenação de Vânia Lúcia Quintão Carneiro e Gilberto Lacerda Santos. O Dr. Christian Laville é autor do livro *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*, recentemente publicado no Brasil, pelas editoras UFMG/Artes Médicas. A tradução deste texto foi feita por Francisco Pereira.
- ² TANNER, Daniel, *The Social Consequences of Bad Research*. Phi Delta Kappan, jan. 1998, p. 346. (A tradução é nossa).
- ³ O irônico é que os ensinamentos metodológicos só são encontrados nessas obras, ao passo que há muitas obras especializadas no ensino dos aspectos técnicos.
- ⁴ Ver GOLDENBERG, Sheldon, *Thinking Methodologically*. New York: Harper Collins, 1992, p. 23.
- ⁵ FRAENKEL, Jack R., Some Thoughts about Social Studies Research. *Theory and Research in Social Education*, V. 26, n. 2 p. 272, 1998. (A tradução é nossa).
- ⁶ LEMING J. S. Social Studies Research and the Interests of Children. *Theory and Research in Social Education*, v. 23, n. 4, 1997, p. 500. (A tradução é nossa).

Recebido em: 31.03.1999