

UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA METODOLOGIA DA PESQUISA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

*AN EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO RESEARCH METHODOLOGY:
IMPLICATIONS FOR THE POSTGRADUATE FORMATION*

*UNA ABORDAJE EPISTEMOLÓGICA DE LA METODOLOGÍA DELA
INVESTIGACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN EN LA
POSGRADO*

RICARDO REZER

Doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de
Pelotas (UFPel) – Pelotas – RS.

rrezer@ufpel.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-2664-9292>

Recebido em: 15/06/2025

Aceito em: 11/08/2025

Publicado em: 18/09/2025

Resumo

Estudar com radicalidade a metodologia da pesquisa no contexto da pós-graduação *stricto sensu* é uma necessidade, bem como um desafio de amplo espectro para a formação e produção do conhecimento neste âmbito. Tal premissa implica reconhecer a importância de compreender, ao longo do tempo, as raízes epistemológicas que sustentam os caminhos metodológicos das pesquisas que realizamos. Parto da premissa de que este processo produz impactos significativos na relação sujeito-objeto, nos resultados, mas especialmente, na formação dos estudantes. Diante disso, o objetivo deste texto é aprofundar as relações entre questões específicas da metodologia da pesquisa e questões amplas de método a partir de uma abordagem epistemológica. Para tal, realizo um aprofundamento teórico a partir de experiências no contexto da pós-graduação – mestrado e doutorado –, destacando a importância de produzir uma abordagem epistemológica da metodologia da pesquisa, considerando implicações para a formação e para a produção do conhecimento, do contrário, corremos o risco de potencializar um processo de “alienação epistemológica”. Pensar/propor uma abordagem epistemológica para a metodologia da pesquisa permite qualificar a compreensão acerca das ciências, de seus processos internos e da produção do conhecimento no âmbito das diferentes áreas do conhecimento, esforço importante e necessário para a formação na pós-graduação. Neste caso, a epistemologia se coloca como possibilidade de pergunta e de crítica metodológica radical, em um movimento que implica articulações entre saberes amplos, pesquisa como processo teleológico, axiológico e epistemológico; e saberes específicos (pesquisa como processo racional, rigoroso e sistematizado de produção do conhecimento, tendo o método como ariete teórico-prático).

Palavras-chave: Epistemologia; Metodologia da pesquisa; Método; Formação; Pós-Graduação.

Abstract

Radically studying research methodology in the context of *stricto sensu* graduate studies is a necessity, as well as a broad challenge for training and knowledge production in this field. This premise implies recognizing the importance of understanding, over time, the epistemological roots that underpin the methodological paths of the research we conduct. I start from the premise that this process has significant impacts on the subject-object relationship, on the results, but especially on the training of students. Given this, the objective of this text is to deepen the relationships between specific issues of research methodology and broad issues of method from an epistemological approach. To this end, I conduct a theoretical deepening based on experiences in the context of graduate studies – master's and doctoral degrees – highlighting the importance of producing an epistemological approach to research methodology, considering implications for training and knowledge production. Otherwise, we run the risk of potentiating a process of “epistemological alienation”. Thinking about/proposing an epistemological approach to research methodology allows us to qualify our understanding of the sciences, their internal processes, and the production of knowledge within different areas of knowledge, which is an important and necessary effort for postgraduate education. In this case, epistemology presents itself as a possibility for questioning and radical methodological criticism, in a movement that involves articulations between broad knowledge, research as a teleological, axiological, and epistemological process, and specific knowledge (research as a rational, rigorous, and systematized process of knowledge production, with method as a theoretical-practical battering ram).

Keywords: Epistemology; Research methodology; Method; Formation; Postgraduate.

Resumen

Estudiar con radicalidad la metodología de la investigación en el contexto de la formación de posgrado *stricto sensu* es una necesidad, así como un desafío de amplio espectro para la formación y la producción de conocimiento en este ámbito. Tal premisa implica reconocer la importancia de comprender, a lo largo del tiempo, las raíces epistemológicas que sustentan los caminos metodológicos de las investigaciones que realizamos. Parto de la premisa de que este proceso produce impactos significativos en la relación sujeto-objeto, en los resultados, pero especialmente en la formación de los estudiantes. Ante esto, el objetivo de este texto es profundizar en las relaciones entre cuestiones específicas de la metodología de la investigación y cuestiones amplias de método a partir de un enfoque epistemológico. Para ello, realizo una profundización teórica a partir de experiencias en el contexto de la posgrado – máster y doctorado –, destacando la importancia de producir un enfoque epistemológico de la metodología de la investigación, considerando las implicaciones para la formación y la producción de conocimiento, ya que, de lo contrario, corremos el riesgo de potenciar un proceso de “alienación epistemológica”. Pensar/proponer un enfoque epistemológico para la metodología de la investigación permite calificar la comprensión sobre las ciencias, sus procesos internos y la producción de conocimiento en el ámbito de las diferentes áreas del saber, un esfuerzo importante y necesario para la formación en posgrado. En este caso, la epistemología se plantea como una posibilidad de cuestionamiento y crítica metodológica radical, en un movimiento que implica articulaciones entre conocimientos amplios, la investigación como proceso teleológico, axiológico y epistemológico, y conocimientos específicos (la investigación como proceso racional, riguroso y sistematizado de producción de conocimiento, teniendo el método como ariete teórico-práctico).

Palabras clave: Epistemología; Metodología de la investigación; Método; Formación; Posgraduación.

1 Introdução

Pensar a questão da “metodologia da pesquisa” no contexto da pós-graduação *stricto sensu* é uma necessidade, bem como um desafio de amplo espectro. Desafio maior ainda,

quando as intencionalidades se colocam na direção de articular questões específicas da “metodologia científica” com questões amplas de “método”, a partir de uma abordagem epistemológica. Trabalho com estes elementos a mais de uma década em programas de pós-graduação em distintas áreas do conhecimento com estudantes de mestrado e doutorado oriundos de diversas áreas do conhecimento – Pedagogia, Matemática, História, Física, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, Educação Física, entre outras –, em disciplinas que versam/versavam especialmente sobre os temas da epistemologia, da metodologia da pesquisa e da interdisciplinaridade¹.

Em muitas destas experiências, deparo com estudantes que apresentam uma disposição significativa para compreender melhor as questões operacionais da “metodologia da pesquisa”, a fim de aprender sobre como desenvolver suas pesquisas da melhor forma. Algo necessário e importante, porém, não percebo o mesmo entusiasmo quando são desafiados a estudar as bases epistemológicas das metodologias que utilizam em suas pesquisas – as dificuldades são maiores ainda quando a proposta é estudar para além de “sua área”. Não por acaso, são perceptíveis lacunas significativas no que se refere a formação científica de estudantes de várias áreas do conhecimento. De maneira recorrente, percebo que desconhecem as “origens” das metodologias com as quais operam, trabalhando, em muitos casos, na superfície das metodologias empregadas.

Em outros casos, trabalham com recortes específicos de pesquisas maiores, sem uma compreensão mais elaborada do “conjunto da obra”, mas com bom conhecimento de seu recorte – processo que venho denominando de “alienação epistemológica”. Nestes casos, a questão do “como fazer” se sobrepõe à questão do saber, das “origens” dos saberes, bem como à questão das “origens” das metodologias que orientam as práticas científicas.

Felizmente, também encontramos estudantes que assumem uma condição de investigador curioso e perguntador inquieto frente a complexidade das questões que sustentam as metodologias com as quais operam. Certamente, questões específicas da metodologia científica são importantes e não podem ser desconsideradas, pois representam possibilidades de

¹ Por quase uma década, trabalhei como docente da Unochapecó (Chapecó, SC) em dois programas de pós-graduação – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Programa de Pós-Graduação em Educação (neste último, fui Coordenador Adjunto entre 2012 e 2014 e Coordenador entre 2014 e 2016) com as disciplinas de “Educação e produção do conhecimento” e “Epistemologia e interdisciplinariedade em saúde”. Desde 2020 trabalho na Universidade Federal de Pelotas (UFPel – Pelotas, RS) e, mais recentemente, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), com a disciplina de “Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais” (mestrado e doutorado), em conjunto com os colegas Profa. Dr. Fernanda de Souza Teixeira e Prof. Dr. José Antônio Bicca Ribeiro.

conduzir as práticas científicas com rigor, independentemente da área do conhecimento. Porém, pensar “metodologia da pesquisa” requer alguns cuidados – neste caso, não me refiro a uma “hipertrofia metodológica”, mas sim, a compreender melhor o conhecimento do conhecimento com o qual operamos em nossas investigações.

Se entendermos que conhecer procedimentos, protocolos, instrumentos e técnicas de pesquisa é importante e necessário para a produção do conhecimento, compreender o conhecimento anterior que constitui estes procedimentos representa também um desafio necessário e importante, de alta complexidade. Percurso realizado *pari passu* à aprendizagem de técnicas de pesquisa que permitam o desenvolvimento qualificado de uma tese ou dissertação, esforço nada fácil, mas compatível com o que poderia se esperar da formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Partindo dessas considerações iniciais, as questões que movem este texto se colocam na seguinte direção: preocupações desta ordem seriam possíveis de serem trabalhadas, considerando os prazos da pós-graduação? Ou seriam desejáveis, considerando que, do ponto de vista imediato e utilitário, seria mais profícuo “focar” nos procedimentos de pesquisa em sua especificidade? Em que medida docentes e estudantes têm, ainda, disposição para mergulhar em programas de estudo e seminários que pretendam aprofundar sua compreensão histórica, filosófica e sociológica dos métodos científicos? Quais as responsabilidades de disciplinas que abordam “metodologia da pesquisa”? Ou ainda, quais as responsabilidades do trabalho de orientação com estas questões?

Parto do pressuposto que a formação na pós-graduação tem como responsabilidade precípua alargar os horizontes de mundo dos estudantes sobre as ciências em geral e sobre a produção científica em particular, tomando como referência a complexidade dos problemas das sociedades contemporâneas e a produção do conhecimento – nos caminhos de uma formação cultural ampliada. Para isso, não podemos desconsiderar que, em especial na pós-graduação, temos responsabilidades para com a formação, considerando as tensões entre saberes amplos e saberes específicos, o que amplia a responsabilidade das disciplinas que tratam da “metodologia da pesquisa” para uma dimensão mais complexa da formação, esforço que nos permite produzir um diálogo epistemológico que permita compreender o conhecimento implícito nas metodologias explicitadas em nossas práticas científicas. Portanto, em meu entendimento, faz sentido refletir sobre os limites de nossas proposições mediante um cenário institucional vivido na pós-graduação na realidade brasileira.

Não se trata de subestimar a formação técnica, muito pelo contrário, mas de pressupor que ela é importante, porém, insuficiente para lidar com a complexidade das práticas científicas. Compreender para além das técnicas de pesquisa exige uma postura epistemológica frente aos conhecimentos com os quais estudantes e docentes da pós-graduação operam. O que implica responsabilidades nevrálgicas ao trabalho de orientação, algo que não pode ser desconsiderado).

Partindo desses argumentos introdutórios, o objetivo deste texto é aprofundar as relações entre questões específicas da metodologia da pesquisa e questões amplas de método, a partir de uma abordagem epistemológica. Dessa forma, entendo que se torna fecundo potencializar o diálogo entre epistemologia e metodologia da pesquisa, perspectiva que pretendo aprofundar ao longo do texto, destacando implicações para a formação – bem como para a produção do conhecimento – no âmbito da pós-graduação.

2 Uma abordagem epistemológica da metodologia da pesquisa

Parto da premissa de que a pesquisa se coloca como um campo de possibilidades de diálogo com o mundo, seus problemas e fenômenos, a partir de uma perspectiva dialética e dialógica. São as ciências em movimento, com pretensões explicativas/compreensivas sobre os seres humanos e suas complexas relações, bem como sobre o mundo e seus fenômenos. Assim, as ciências descrevem, mas também produzem explicações acerca dos fenômenos do mundo da vida. Ciência como possibilidade de descrição, mas também, de produção de mundo).

Para compreender melhor essas questões, se faz necessário articular teoria e método. Ou seja, teorizar sobre método, suas “origens”, procedimentos e consequências no cotidiano do mundo representa uma responsabilidade para aqueles e aquelas que se envolvem com o complexo mundo polissêmico das ciências. O ensaísta alemão Bertolt Brecht (1898-1956) já afirmou que a única finalidade da ciência estaria em aliviar a miséria da existência humana – miséria cultural, política, econômica... Considerando isso, a produção das ciências somente se justifica na medida em que representa uma potência para a produção do bem viver coletivo da humanidade e da natureza, da qual ela própria faz parte.

Pensar por este caminho não é possível somente com técnicas de pesquisa – aspectos operacionais do método – importantes, porém insuficientes. Técnicas de pesquisa podem ser compreendidas como o conjunto de procedimentos, ferramentas e instrumentos utilizados para o planejamento e/ou produção de conhecimento – algo necessário, independentemente do campo do conhecimento. Podem ser utilizados das mais distintas formas, considerando

abordagens de cunho qualitativo ou quantitativo, de acordo com protocolos já estabelecidos e consolidados, ou mesmo, na testagem de novos protocolos, entre outros.

Por sua vez, etimologicamente, método é uma palavra derivada do grego, “*méthodos*” (*μέθοδος*), e significa caminho. Na lógica ora proposta, método seria o caminho do pensamento, (o que permite ampliar a discussão para além da usual “metodologia da pesquisa”). Ao analisarmos a etimologia da palavra metodologia, as preocupações ora expressas se tornam mais pertinentes ainda: *meta*: através de, por meio + *hodos*: via, caminho, e *logos*: estudo, tratado, caracterizando o estudo dos distintos caminhos do conhecimento, fundamentado no rigor e na sistematização lógica e criteriosa.

Partindo disso, qualificar a compreensão sobre técnicas de pesquisa é um elemento importante, mas da mesma forma, a ampliação da leitura de mundo sobre as distintas ciências, seus métodos e seus produtos também o é. Nesses casos, o aprofundamento do estudo sobre método como caminho para o pensamento – uma postura radical sobre a metodologia da pesquisa – representaria uma possibilidade que não pode ser desconsiderada.

Produzir pesquisa não pode ser tratado exclusivamente a partir da “aplicação” de determinada metodologia, mas da compreensão dos elementos fundantes de tais proposições, bem como de seus impactos no mundo da vida (*lebenswelt*), representando um lastro para o referencial teórico-metodológico empregado. Concordando com Sérgio Luna (1991), não faz sentido discutir a metodologia da pesquisa fora de um aprofundado quadro referencial teórico que a sustente. Além disso, se entendermos a pesquisa como um diálogo com o mundo, cabe pensar com cuidado nas relações com as pessoas que irão contribuir com a investigação, sem desconsiderar as consequências deste processo².

E o esforço da produção de conceitos se coloca, por princípio, como imperativo nesse caminho – um caminho em que a compreensão qualificada das palavras que usamos se coloca como primeiro desafio. Martinho Lutero (1483-1546) já afirmava que palavras são como crianças, quanto mais as cuidamos, mais trabalho nos dão. Em direção semelhante, o filósofo

² Os participantes das pesquisas são geralmente denominados de “amostra” ou “colaboradores”, entre outras denominações, dependendo da abordagem. Um exemplo que permite ilustrar bem os impactos da pesquisa nos colaboradores é o relato de uma psicóloga de formação, que fez parte da “amostra” em uma pesquisa de mestrado. Em uma aula, já como estudante do doutorado, ela relatou que seu ingresso na pós-graduação foi em decorrência de sua participação naquela pesquisa. Ela se sentiu tão impactada, tão afetada pela entrevista que concedeu, pelos temas tratados, que sua angústia se transformou em combustível para pleitear o ingresso na pós-graduação. Isso nos permite afirmar que o cuidado com os/as colaboradores é essencial, pois sempre há impactos, e ele – o cuidado – se deriva de procedimentos fundados em nossas concepções (de mundo, de sociedade, de ser humano, entre outros. Do contrário, as pessoas que denominamos de “colaboradores” ou “amostragem de uma população”, seriam mesmo apenas parte de uma “amostra” amorfa e sem vida que utilizamos para alcançar nossos objetivos.

alemão Ernst Tugendhat (1930-2023) já afirmou que, diante da impossibilidade de esgotarmos o sentido polissêmico das palavras, nos cabe ter bem claro com qual sentido vamos utilizá-las. E neste movimento, cabe alargar nossa compreensão sobre elas, tendo em vista que se trata de formas de expressar nossa compreensão de mundo (Tugendhat, 2007). Isto é, se dizemos o mundo com palavras, temos que aprender sobre o que dizemos com elas, bem como sobre seus impactos no cotidiano do mundo. Ou seja, para dizer o mundo de forma qualificada, nos valemos de ideias, noções do senso comum, mas também de conceitos, mais ou menos sistematizados, que precisamos perseguir teoricamente para tentar entendê-los com rigor.

Dessa forma, não se trata de verborragia ou mero preciosismo acadêmico, mas de compreender que se faz necessário em uma dissertação, mas especialmente em uma tese, a construção de um quadro teórico-metodológico que se coloque como fundamento para a produção do conhecimento – por exemplo, a compreensão das palavras-chave de nosso trabalho são pilares que devemos compreender com profundidade. Já a expressão caminhos teórico-metodológicos, embora redundante, pode representar um cuidado para com tais questões. Bem verdade, um cuidado desconsiderado em muitos casos, em um cenário que privilegia o produto e não o processo, com prazos cada vez mais exíguos e estudantes que possuem, geralmente, menos tempo para estudar em muitos casos são estudantes trabalhadores, condição que diminui substancialmente o tempo de estudo.

Mesmo reconhecendo as dificuldades do cenário contemporâneo da pós-graduação, entendo que trabalhar na contramão de um movimento de precarização e empobrecimento intelectual representa marcar posição sobre a necessidade de uma formação cultural ampliada neste contexto, posição semelhante aos argumentos desenvolvidos por Bungenstab e Almeida (2024). Mestres e doutores são aquilo que de mais qualificado a universidade poderia formar, e isso não se esgota na formação de técnicos especializados em determinado assunto, os especialistas de uma pesquisa. Em tempos de utilitarismos e imediatismos, pensar nesta direção é pensar na contramão de um movimento em curso que privilegia o fazer imediato e útil sobre o saber – a base do que venho denominando de alienação epistemológica. Nesse conjunto de argumentos, a metáfora de método como um *iceberg* é bem ilustrativa, em que temos de mergulhar para poder compreender seus meandros profundamente.

Para ilustrar essas preocupações, lembro de uma situação em uma aula de doutorado no ano de 2018 da disciplina de Educação e produção do conhecimento do PPGE/Unochapecó), na qual uma aluna afirmou que o argumento de um colega era muito positivista. A partir disso, perguntei aos estudantes o que compreendiam sobre positivismo, em especial para a aluna que

fez a afirmação. O que se viu foi a ausência de argumentos minimamente razoáveis, o que exigiu a produção de um programa de estudos sobre o tema na forma de um seminário no qual examinamos as bases desta escola de pensamento.

O programa de estudos, realizado nas duas semanas seguintes, previa o enfrentamento da questão: o que é positivismo? Já em aula, os alunos em duplas deveriam escrever uma página sobre esta questão. Na aula seguinte, em pequenos grupos, dialogaram sobre seus escritos, a fim de ampliar a compreensão sobre esta escola de pensamento. Nos momentos subsequentes, procuramos dialogar sobre as origens do positivismo e suas consequências na produção de pesquisas no âmbito educacional, bem como no mundo comum. Após, na condição de professor da disciplina, apresentei uma síntese da escola positivista, partindo dos argumentos apresentados, porém, procurando aprofundar a discussão e produzir nexos com as pesquisas que os estudantes estavam produzindo.

O ponto forte do programa de estudos, em especial na segunda semana, foi fazer os estudantes dessa disciplina perceberem as influências deste modelo na produção de suas pesquisas, mesmo em se tratando de pesquisas no âmbito educacional. A busca por regularidades e relações de causa e efeito estavam presentes de maneira direta ou tangencial em vários projetos daquele grupo. Ou seja, operavam metodologicamente a partir de um paradigma do qual não tinham mínimo conhecimento³. Neste caso, as bases epistemológicas dos trabalhos dos próprios estudantes vão servindo de referência para a organização de seminários, que podem ser, inclusive, abertos aos demais estudantes do programa, bem como de outros programas, ampliando as análises realizadas para além do âmbito específico da sala de aula.

Pensar o positivismo como uma arquitetura teórica e como método é bem mais do que afirmar jargões pejorativos ou “mensurar indicadores” na busca de parâmetros, regularidades e relações de causa e efeito sobre determinado problema em determinada população/amostra. E isto não significa minimizar a importância de procedimentos de mensuração como possibilidade de compreender fenômenos do mundo por exemplo, regularidades e relações de causa e efeito

³ Auguste Comte (1798-1857) é considerado o idealizador revolucionário da arquitetura positivista como escola filosófica, conduzindo com radicalidade a busca da superação dos saberes metafísico (senso comum) e teológico (dogma) em direção a um conhecimento positivo (científico), segundo ele, um estágio evoluído da humanidade – neste caso, o positivismo seria a nova e definitiva religião da humanidade (Comte, 1978; Minayo, 2008). No decorrer do programa de estudos, analisamos também as influências do Marquês de Condorcet (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, 1743-1794), filósofo enciclopedista que entendia ser possível criar uma ciência da sociedade com base na matemática social. Da mesma forma, cabe destacar a importância do trabalho de Henri de Saint-Simon (1760-1825) nesta arquitetura. Devido à influência de Condorcet e Saint-Simon no pensamento de Comte, seus postulados também foram considerados precursores da sociologia, deixando clara a importância de suas contribuições na estrutura positivista, embora com Comte, ela tenha se elevado a condição de escola filosófica.

são aspectos importantes para qualificar a compreensão sobre hipertensão arterial, permitindo parâmetros para projetar os cuidados necessários com tal doença crônica. Mas operacionalizar procedimentos mensuráveis, tendo a compreensão da arquitetura teórica que sustenta tais práticas é bem distinto de “aplicar” protocolos de mensuração desconhecendo tal arquitetura.

Por isso, no caso específico deste ensaio, minha crítica se dá em razão da superficialidade, ou desconhecimento, com que edifícios teóricos como o positivismo são tratados. Sem idealizações, entendo que cabe aprofundar nossa compreensão sobre as distintas escolas de pensamento que sustentam de maneira direta ou tangencial nossas pesquisas: materialismo histórico e dialético, hermenêutica, fenomenologia, abordagem sistêmica, complexidade, entre outros. Inclusive, esforço que nos permite compreender a colonização do mundo da produção científica pelo modelo positivista, se colocando de forma impertinente em investigações para as quais sua lógica não dá conta, em temas que exigiriam outra arquitetura teórica – bem verdade, para isso, que o trabalho de orientação também é fundamental⁴.

Na lógica proposta, a sala de aula e os grupos de orientação nos colocam em frente a um horizonte de possibilidades e nos cabe ficar atento à suas entrelinhas. Em meio as disciplinas e orientações que trabalhamos, cabe provocar um processo de aprofundamento teórico sobre a arquitetura epistemológica presente na pesquisa dos/das estudantes. Por razões como esta, entendo que uma formação cultural ampliada se coloca como necessidade imperiosa no âmbito da pós-graduação. Aproximar metodologia e epistemologia permitiria um mergulho profundo na história, filosofia e sociologia dos modelos teóricos e seus métodos.

Concordando com Paviani (2013), epistemologia e metodologia científica são disciplinas geralmente ministradas de forma isolada, como se fossem estruturas independentes, se desdobrando em uma abordagem predominantemente abstrata da primeira e uma abordagem predominantemente prática da segunda. Na direção de aproximar estes dois universos, intrinsecamente articulados, ele utiliza a ideia de uma “epistemologia prática” como possibilidade de alavancar a discussão proposta.

⁴ Entendo que ainda temos muito a explorar sobre o trabalho de orientação como objeto de investigação. Há trabalhos que apresentam importantes referências para esta discussão, como os de Bianchetti e Machado (2006) e, mais recentemente, os de Nóbrega (2018) e Oliveira Junior (2021), entre outros. Mas ainda temos muito a produzir sobre tema de tal relevância. Saviani (2006) chega a afirmar que o problema da orientação representa um ponto nodal para o sistema de pós-graduação brasileiro. Para ele, a formação na pós-graduação “esquece” o trabalho de orientação como elemento nevrálgico neste processo. Desta forma, cabe tratar com maior cuidado o trabalho de orientação, que requer cuidados especiais e não pode ser encarado como atividade espontânea de caráter individual, que se aprende “na prática”. Há aqui uma contradição significativa: em um ambiente pautado pela ciência, o trabalho de orientação se baseia de maneira predominante empírica, no ensaio de tentativas que vão sendo refutadas ou vão se consolidando, bem como nas experiências adquiridas anteriormente com nossos próprios orientadores.

Para ele, uma “epistemologia prática” permitiria integrar questões epistemológicas presentes nas questões metodológicas, demonstrando que processos metodológicos pressupõe – consciente ou inconscientemente – escolhas epistemológicas, em um movimento de produção que ele denomina de um “saber prático”. Acrescentaria, em um movimento dialógico e dialético, no qual os saberes metodológicos e epistemológicos vão “jogando” uns com os outros, processo que permite nos conduzirmos às reentrâncias do conhecimento.

Do contrário, muitas vezes, os praticantes das mais distintas ciências, especialmente os menos experientes, não conseguem perceber a epistemologia presente nas decisões metodológicas (Paviani, 2013) – em uma “alienação epistemológica”. Mergulhar na complexidade dos conhecimentos que constituem os conhecimentos do método permitiria compreender o fazer e o saber como modos de dialogar e compreender o mundo, movimento conduzido *pari passu*. Na contramão disso, em acordo com Paviani (2013), equivocadamente, vida prática e vida intelectual parecem ser expressões que designam comportamentos no mundo contemporâneo que se excluem. Por sua vez, uma abordagem epistemológica da metodologia permitiria aproximar estas dimensões do humano, na direção de compreender a intrínseca relação entre estes dois modos de compreender o mundo, por meio de um esforço necessário de aprofundamento sobre o sentido e as origens de nossas práticas científicas, colocando estes elementos em um horizonte comum, partilhado.

A função de uma epistemologia prática consiste em explicitar os pressupostos e as finalidades da ciência de modo articulado com as regras, os procedimentos e os instrumentos de pesquisa. Por isso, suas contribuições, além de reflexiva, é programática. A qualificação de “prática” pode mostrar como fazer ciência requer conhecimentos e, também, tomadas de decisão (Paviani, 2013, p. 21).

Dessa forma, a racionalidade se move com maior profundidade dentro das fronteiras possíveis da ação epistêmica que sustenta decisões metodológicas. Paviani (2013), a partir de Boniolo (1999), denomina este esforço de “*fronesis* científica”, retomando o conceito aristotélico de “*fronesis*” (*φρόνησις*) como conhecimento prudencial. Paviani trabalha com a ideia de que *fronesis* seria a sabedoria como virtude do pensamento prático, uma postura diante do mundo, em muitos casos, traduzida como sabedoria prática.

Portanto, o pesquisador que ignora os pressupostos epistemológicos não está livre de usá-los implicitamente (Paviani, 2013). Ao se valer de procedimentos vinculados a determinado modelo teórico, o pesquisador, mesmo não reconhecendo suas “origens”, o torna presente em sua prática científica. Ou seja, desconhecer um modelo teórico não permite ao pesquisador

compreender os elementos fundantes de sua própria prática científica, bem como a pertinência e os limites de tal arquitetura em suas decisões metodológicas.

Equívoco igual ou ainda maior se dá quando a metodologia de uma pesquisa “anuncia” um edifício teórico como base epistemológica e, ao longo da investigação, a ignora, ou mesmo a abandona. Exemplos temos dos mais diversos. Lembro de uma aluna do mestrado que “anunciava”, em sua dissertação, a hermenêutica como metodologia, apresentada em um primeiro momento como uma arquitetura teórica baseada em Hans Georg-Gadamer (1900-2002). Porém, em seu trabalho, utilizou procedimentos de uma pesquisa descritiva, sem as categorias que poderiam caracterizar o estudo pelas vias da hermenêutica. Desta forma, a hermenêutica não se colocava nem como método e nem como referencial teórico⁵. Isso não desabona, *a priori*, a referida investigação, mas práticas científicas exigem coerência. Desta maneira, ela deveria assumir o referencial hermenêutico como referência para a produção da pesquisa, operando a partir de suas categorias centrais, ou então, a caracterizava como sendo uma pesquisa descritiva, excluindo a breve menção a hermenêutica – esta foi a decisão tomada pela estudante, a meu ver, a mais acertada neste caso.

Ou seja, a falta de conhecimento sobre os saberes anunciados denota incompreensão das estruturas teóricas que sustentam nossas decisões metodológicas, elementos que diminuem consideravelmente o entendimento sobre o próprio trabalho realizado, bem como sua coerência interna – venho denominando este problema de “alienação epistemológica”, conceito que irei detalhar no próximo tópico. Na contramão disso, entendo que se torna necessário potencializar uma cultura de formação que permita compreender de forma mais acurada o conhecimento do conhecimento com o qual operamos no âmbito metodológico, por consequência, conhecimentos que impactam em nosso fazer científico.

Avançar na problemática evidenciada parte da organização de programas de estudos, com temas já previstos ou não no plano de ensino, bem como de digressões necessárias, conduzidas pelo professor da disciplina e pelos(as) orientadores(as). Nesse caso, a epistemologia se colocaria como um campo de possibilidades para alargar nossos horizontes de compreensão, compreendendo-a em movimento, como uma possibilidade de mergulhar nos

⁵ A partir de Gadamer (2008), a hermenêutica se coloca como sendo bem mais do que uma metodologia. Ela representa uma possibilidade de ampliar nossa experiência humana, nosso autoconhecimento e nosso horizonte de mundo. Nessa lógica, pensar a pesquisa pela via da hermenêutica filosófica representa pensar a pesquisa por uma perspectiva dialógica, na qual o método vai se construindo *pari passu* ao nosso próprio alargamento de horizonte de mundo. Nesse caso, há categorias importantes da hermenêutica filosófica, entre elas, o jogo da pergunta e da resposta, a fusão de horizontes, o círculo hermenêutico, o jogo da tradução – categorias que nem de longe se colocavam no horizonte da referida pesquisa.

conhecimentos que constituem nossos objetos de investigação e problemas das pesquisas. A seguir, discorrerei melhor sobre a epistemologia com o campo de possibilidades, bem como sobre o conceito de “alienação epistemológica”.

3 Epistemologia como campo de possibilidades: na contramão de uma “alienação epistemológica”

Pensar epistemologia como campo de possibilidades representa uma perspectiva que pode contribuir com a formação crítica e criteriosa de estudantes de pós-graduação. Derivada do grego *episteme* (ἐπιστήμη), epistemologia representa uma tentativa de produzir um saber dotado de estruturas mais robustas de justificação do que os saberes da experiência – a doxa, do grego δόξα – ou os saberes da fé – os dogmas, do grego δόγμα. Em muitos dicionários de língua portuguesa, epistemologia – episteme + logos – é retratada como o “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências e/ou práticas científicas, na direção de determinar sua produção, valor e alcance”. É também apresentada como “teoria do conhecimento” ou “estudo sobre o conhecimento”, ou ainda “filosofia do conhecimento” e “filosofia da ciência”.

Para além de sua polissemia, epistemologia se refere a uma tentativa de reaproximação da filosofia com a ciência, desconexão que a modernidade, na senda da emergência de especialidades, produziu. Neste caso, lembrando a clássica frase de Gaston Bachelard (1884-1962), epistemologia seria uma possibilidade de reaproximar filosofia e ciência, ou seja, uma tentativa de dar, à ciência, a filosofia que ela merece (Bachelard, 2001). Assim, a reaproximação entre ciência e filosofia possibilitaria colocar a ética como ingrediente nevrálgico para a discussão crítica acerca dos avanços das ciências, suas dinâmicas de produção e seus produtos, bem como seus limites.

Nessa lógica, epistemologia se refere a uma metanálise, um empreendimento de “segundo nível”, tendo em vista que se trata de um olhar criterioso e crítico para os conhecimentos que constituem determinado campo do conhecimento, bem como para seus produtos. Questões importantes são retomadas pela epistemologia e colocadas como objeto de reflexão, entre elas, como é possível o conhecimento científico? Como se produz? Como justificamos sua validade? O que conhecemos sobre os conhecimentos com os quais “operamos” em nossas pesquisas? O que precisamos conhecer sobre “nosso” conhecimento?

Essas, entre outras questões, são importantes para pensarmos a produção do conhecimento, bem como as práticas científicas e seus desdobramentos nos mais diversos

campos do conhecimento e no mundo comum – é cada vez mais necessário que o conhecimento científico se coloque no cotidiano das mais diversas sociedades que habitam o planeta – movimento em curso, porém, ainda prisioneiro da economia de mercado. Na lógica ora proposta, epistemologia se colocaria como uma possibilidade de desnaturalização do conhecimento científico, ou no caso deste texto, na desnaturalização dos conhecimentos que constituem os conhecimentos do método científico, evidenciando a preocupação com uma atitude reflexiva em relação aos caminhos do conhecer, que se coloca como um efeito antidogmático frente aos “dogmas científicos”⁶.

Na contramão dessa perspectiva, a “alienação epistemológica” se refere ao processo de produção acadêmica que “naturaliza” nossas práticas científicas, desconsiderando conhecimento dos conhecimentos que as constitui. Por exemplo, parecem ser muito comuns pesquisas na pós-graduação em que estudantes desconhecem os elementos fundantes das metodologias com as quais operam em sua investigação – tal como nos exemplos mencionados no tópico anterior. Tal qual o trabalhador que produz, mas se coloca de maneira apartada de sua própria produção, a “alienação epistemológica” representa perder a compreensão da própria produção, que passa a ser compreendida como um mero fragmento da “linha de produção”.

O termo alienação é muito utilizado em diferentes áreas do conhecimento – Direito, Economia, Filosofia, Sociologia, entre outros –, muito comumente, projetado a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Porém, antes dele, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), de modo distinto, já havia empregado este termo na obra *Do contrato social* (lançada originalmente em 1762). Para Rousseau (2008), alienação se referia a cláusula central do contrato social, como forma de cessão do direito individual em direção à comunidade, que representaria a vontade geral – um pacto social que representaria a base da sociedade. Já para Marx (2009), alienação se refere a uma condição histórica – bem verdade que pode ser superada –, que se manifesta em formas concretas de exploração e dominação das relações humanas. Utiliza como exemplo a questão do trabalho, em um processo no qual, quanto maior riqueza produzida pelo trabalhador, maior seu empobrecimento – no caso em tela, um empobrecimento cultural.

⁶ “Dogmas científicos” se manifestam quando tomamos paradoxalmente os produtos das ciências como verdades absolutas e inquestionáveis. Concordando com Berticelli (2006, p. 77), “[...] o dogmatismo tanto se manifestou na religião quanto na ciência”. Karl R. Popper (1902-1994) já se referia ao princípio da falseabilidade como uma possibilidade para identificar possíveis falhas nas soluções propostas pelas ciências. Nesse caso, se torna um equívoco gigantesco “entronizar” a Ciência, colocando-a no trono, pois a possibilidade de refutação é um dos motores dos avanços nas mais distintas ciências – o princípio da falseabilidade representa um aporte importante, como forma de evitar os “dogmas científicos”. Ou seja, o que potencializa as ciências é a possibilidade de criticá-las, de falseá-las, não de assumi-las como verdades inquestionáveis. Inclusive, para Popper (1975), as ciências estão em constante mutação, o que não autoriza o desejo de congelá-las como verdades absolutas e atemporais.

Nesse caso, bem como em outras referências que abordam o tema e poderiam ser mencionadas, alienação – do latim *alienation* – se coloca como uma condição humana pautada pelo apartamento de si em relação a outrem, pela perda ou pela cedência de direitos, pelo alheamento do sujeito de sua própria produção, bem como pela perda de autonomia, em um processo de transferência da responsabilidade de si em direção a outrem.

E nessa linha, “alienação epistemológica” se coloca como um grande problema na pós-graduação. A produção de pesquisas requer envolvimento, mas também, esclarecimento sobre o conjunto de elementos que as constitui, desde seu contexto histórico-social, passando por seu referencial teórico, pelo conhecimento do método que a constitui, bem como por seus possíveis impactos no mundo comum. A “alienação epistemológica” se evidencia quando estes elementos são desconsiderados pela autoria de uma tese ou dissertação, bem como pelo trabalho de orientação. Da mesma forma, quando a metodologia se reduz a técnicas de pesquisa.

Nesses casos, a “alienação epistemológica” se fundamenta na simplificação e na fragmentação do saber humano, restringindo nossa capacidade de conhecer sobre o conhecimento com o qual operamos, suas “origens” e possíveis consequências. Por outro lado, pensar a formação na pós-graduação por uma perspectiva ampliada representa vê-la como espaço tempo de empoderamento intelectual que se potencializa por meio da produção de pesquisas, da participação ativa em um conjunto de disciplinas e pelo diálogo rotineiro com docentes e orientadores/as.

Por sua vez, tal perspectiva é projetada com cada vez mais dificuldade, ou mesmo tratada como impossível. Cabe reconhecer que a pós-graduação vem sendo reduzida, já faz um bom tempo, a um empreendimento protocolar; tempos exíguos, especialmente para estudantes trabalhadores; burocratização do processo formativo, tanto pela perspectiva do discente como do docente; ranqueamento de programas e pesquisadores/as; recortes de pesquisa e formação cada vez mais especializada; entre outros elementos que favorecem substancialmente a “alienação epistemológica” como processo presente neste contexto.

Nesse âmbito, quais seriam as dimensões da formação epistemológica para a pesquisa que poderiam se estabelecer na pós-graduação? Qual a função das disciplinas e do processo formativo que acontece entre orientador e orientando para a aprendizagem e reflexão epistemológica? Como esse amplo processo de alargamento da formação cultural dos sujeitos pode ser efetivado na atual estrutura na pós-graduação Brasileira?

Na tentativa de contribuir com o enfrentamento a estas questões, uma formação culturalmente ampliada na pós-graduação passaria por pensar a epistemologia como campo de possibilidades que potencializasse a qualificação da produção das pesquisas, um eixo transversal que potencializaria nossa leitura de mundo acerca do conhecimento implícito nas metodologias que utilizamos. Um processo desta monta permitiria alargar nossa compreensão acerca das formas de produção do conhecimento de um campo, suas conexões com outros e suas implicações no cotidiano do mundo, na direção de conhecer a “natureza” do conhecimento com o qual trabalhamos – como forma de não sermos manipulados por ele.

Em outras palavras, muito mais do que um “tribunal” com pretensões de definir o que é válido ou não, no âmbito das ciências, a epistemologia se coloca, na perspectiva ora apresentada, como uma postura ética de interrogação acerca do próprio saber e do próprio “fazer pesquisa”, de nossas escolhas metodológicas (suas origens) e dos conhecimentos que constituem os conhecimentos que estudamos e produzimos em nosso fazer científico.

Na lógica ora proposta, pensar uma abordagem epistemológica da metodologia da pesquisa permitiria apostar em nossa capacidade de pensar criticamente os fundamentos dos procedimentos do pesquisar, especialmente em tempos avessos ao pensamento, tempos de *just do it* – slogan de uma conhecida marca de artigos esportivos que bem representa o apelo da formação universitária em nosso tempo, inclusive, no contexto da pós-graduação.

Em um cenário avesso ao aprofundamento, em uma quase “*epistemofobia*” (REZER, 2020), compreender a interdependência entre conhecimento, método, teoria e crítica representa uma possibilidade de empoderamento intelectual dos docentes e estudantes da pós-graduação, uma oportunidade para qualificar nossa formação científica, bem como de compreender os limites das ciências – um deslocamento de um “saber arrogante” em direção a um “saber prudente”, uma “*fronesis* científica”, tal como mencionado anteriormente.

Analisar criticamente distintos paradigmas, procurando compreender suas bases fundantes, representa um exercício epistemológico importante e necessário para a formação na pós-graduação. Por exemplo, pensar o corpo por uma perspectiva cartesiana tem implicações no desenvolvimento das pesquisas, se derivando em decisões metodológicas e categorias de ação pertinentes a esta leitura de mundo – René Descartes (2012) se referia ao relógio como analogia ao corpo humano⁷. Por sua vez, pensar o corpo por uma abordagem sistêmica

⁷ A tese mecanicista de Descartes sobre o corpo, cunhada no século XVII, afirmava que o mesmo modelo de inteligibilidade dos objetos materiais explicaria o corpo humano – na obra “As paixões da alma”, publicada em 1649, o último texto filosófico de Descartes, o corpo é comparável a um relógio (Descartes, 2017). Neste caso, um

(Bertalanffy, 1975), como um sistema vivo, deslocaria a análise em outra direção, se desdobrando em outras decisões metodológicas e outras categorias de ação⁸.

Quer dizer, o mesmo objeto, abordado por modelos teóricos distintos, produz distintos resultados, com impactos severos na produção do próprio objeto de investigação, na problemática de pesquisa a ser perseguida, bem como nas decisões metodológicas tomadas em um processo investigativo – distintos caminhos levam a distintos pontos de chegada. Evidenciar isso possibilita um alargamento de mundo com relação as possibilidades de análise das práticas científicas, reconhecendo a importância de edifícios teóricos tais como os exemplificados, evidenciando a importância da pertinência da abordagem aos problemas investigados.

Analisar um vírus admite pensar uma lógica cartesiana de simplificação do complexo de análise, na direção de isolá-lo e de compreender seu funcionamento, a fim de produzir, por exemplo, uma vacina – neste caso, a simplificação não representa um adjetivo pejorativo, mas uma necessidade metodológica derivada das pretensões de determinada prática científica. Porém, pensar a distribuição dessa vacina, bem como permitir que a população compreenda seus benefícios e riscos sem recair em negacionismos, exige outras perspectivas teóricas como suporte. Assim, lidar com “objetos” que requerem análises complexas exige leituras que deem conta da complexidade em questão.

Certamente, não proponho que dissertações e teses abarquem “todos” os elementos que podem constituir a complexidade de uma investigação, em uma perspectiva de totalidade⁹, mas que elas se coloquem – especialmente na produção de uma tese – como um dispositivo de alargamento de horizonte de mundo, compreendendo distintas escolas de pensamento, em um

corpo doente seria uma máquina avariada que necessita de reparos para retornar à condição de máquina a pleno funcionamento – a analogia entre corpo e máquina é bem comum no senso comum, percebida em várias atividades humanas, inclusive, nas práticas científicas.

⁸ A abordagem sistêmica – teoria geral dos sistemas (*general sistem theory*) – foi uma arquitetura teórica produzida pelo biólogo austríaco Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) em vários ensaios, mas, em particular, em uma obra homônima publicada originalmente em 1968 (Bertalanffy, 1975). Nesta lógica, ciências naturais e ciências sociais poderiam promover interlocuções a partir de uma análise ampliada a partir das problemáticas investigadas. Bertalanffy procura evidenciar a interdependência entre os sistemas que constituem as “coisas do mundo”. Ou seja, no exemplo mencionado, o corpo seria um sistema vivo que possui particularidades, mas que se estabelece no mundo por meio de uma relação de interdependência sistêmica que permite a produção da vida.

⁹ Se Hegel (1770-1831) já afirmou categoricamente que “*Die wahre ist das ganze*” ou “a verdade é o todo”, por sua vez, na obra *Minima Moralia*, Adorno (1951) contrapõe este argumento, afirmando que “*Das ganze ist das unwahre*” ou “o todo é a não verdade”. Assim, não advogo em nome da totalidade, pois fazer pesquisa é fazer escolhas, recortes, e não tem jeito. O que proponho é alargar nossa compreensão epistemológica sobre nossas práticas científicas, em especial, sobre os conhecimentos que constituem nossos métodos, a fim de tomar decisões mais esclarecidas, acertadas e pertinentes, movimento que se desenvolve pela nossa capacidade de aprofundar a compreensão dos elementos epistêmicos que produzem as metodologias com as quais trabalhamos, bem como a compreensão de outros paradigmas, que permitiriam produzir outras leituras de mundo. Neste caso, destaco novamente que a figura do orientador é fundamental, pois ele se coloca também na condição de um dispositivo de potência que deveria contribuir para a produção de uma leitura epistemológica da metodologia da pesquisa.

processo de formação cultural ampliada. E as disciplinas que constituem a formação na pós-graduação não poderiam desconsiderar esta responsabilidade. Formar mestres e doutores representa “pôr no mundo” sujeitos que irão trabalhar com novos processos de formação e de produção do conhecimento, quer seja na universidade, em empresas privadas ou em outros espaços de intervenção – inclusive, como docentes da graduação e pós-graduação, orientadores de outros estudantes.

É gratificante perceber em alguns casos, a construção da capacidade de compreensão de distinções entre matrizes teóricas, mesmo que de forma introdutória. Logo no início de um programa de estudos, corriqueiramente afirmam que as coisas se parecem muito, ou ainda, são complementares, pois podemos “pegar um pouquinho de cada uma” – ainda sem considerar possíveis contradições, diásporas e aporias na articulação apressada entre métodos fundados em distintas tradições teóricas. Mas em alguns casos, aos poucos, com muito esforço e não sem sofrimento, começam a perceber distinções, mas também aproximações entre diferentes edifícios teóricos, aprendendo a reconhecer a arquitetura própria destas estruturas.

E isso exige uma formação qualificada, alicerçada em um lastro que permita transitar pela complexidade do mundo da produção do conhecimento com um repertório alargado. Isso é, a pós-graduação – em especial o doutorado, mas também o mestrado – se coloca como uma aposta em nossa capacidade de compreender melhor o mundo, estudar com profundidade e pensar criticamente o próprio pesquisar em tempos avessos ao pensamento. Uma oportunidade para qualificar nossa formação cultural, em especial, nossa formação científica, bem como compreender os limites das ciências – de um saber arrogante em direção a um saber pertinente e prudente. A epistemologia, nessa proposição, deixaria de se colocar como um tribunal da verdade – postura edificada a partir da noção de ciência clássica – e se colocaria como um diálogo crítico vivo com o conhecimento, em um processo que permitiria compreender as profundas conexões entre problemas do mundo, teoria e método.

Certamente, compreendo as dificuldades de levar adiante as ideias aqui apresentadas no contexto contemporâneo da pós-graduação, mas entendo que nossa responsabilidade é tornar perspectivas como estas, horizontes possíveis. Lembremos que quanto mais nos movemos em direção a um horizonte, mais ele se afasta, no entanto, ao longo da caminhada, nosso lastro, bem como nossas exigências e necessidades teóricas, ficam maiores. Nesse contexto, a importância clássica de um horizonte não é “chegar lá”, mas sim se colocar como um dispositivo que nos coloca em movimento, em um processo de alargamento de nossa leitura de mundo e de nossas práticas científicas.

Por isso, sem pretensões de “resolver” as questões apresentadas ao longo do texto, entendo que os argumentos apresentados sinalizam para a necessidade de vários aprofundamentos ao longo da formação na pós-graduação, produzidos a partir de programas de estudo que possibilitem ampliar a leitura de mundo de mestrandos e doutorandos, bem como dos próprios docentes – na contramão de uma “alienação epistemológica”.

Portanto, tratar a metodologia da pesquisa a partir de uma abordagem epistemológica pressupõe, por princípio, a construção de um quadro epistêmico-metodológico que oriente o próprio pesquisador em seu percurso. Do contrário, ao não compreender a anterioridade dos conhecimentos com os quais operamos, nossas práticas científicas se reduzem a técnicas superficiais, que nos deixam vulneráveis aos saberes que utilizamos, porém, desconhecemos.

Por isso, o aprofundamento proposto se refere a abordar o conhecimento do conhecimento que fundamenta nossas metodologias, em um movimento epistemológico de compreensão das fundações que sustentam nossas práticas científicas, mas também, da abertura para conhecer outros paradigmas que porventura possam ampliar nossa leitura de mundo.

Dessa forma, enfrentar o problema da “alienação epistemológica” se refere a compreender como processos de dominação se cristalizam em diferentes dimensões do “fazer pesquisa”, obliterando a possibilidade da pós-graduação se colocar como processo emancipatório. Produzir uma relação crítica com as bases fundantes da argumentação produzida em uma pesquisa de mestrado e, (principalmente, doutorado, representa um esforço necessário de ser projetado como uma responsabilidade inalienável da pós-graduação. Nesse sentido, emancipação e alienação se colocam como horizontes em contante movimento, nunca cristalizados ou absolutizados em um estado permanente, o que nos exige reconhecer a dialética que se coloca nelas e entre elas.

Finalizando, para enfrentar os desafios evidenciados ao longo do texto, a epistemologia se coloca como um campo de possibilidades que permite a desnaturalização das práticas científicas, bem como das metodologias nelas empregadas, a partir da compreensão do arcabouço teórico que as sustenta. Da mesma forma, alça a pós-graduação a um espaço/tempo de formação humana em que a sistematização, aprofundamento e continuidade de programas de estudo representam, de forma concreta, possibilidades de conhecer sobre a natureza do conhecimento dos conhecimentos com os quais operamos no cotidiano de nossas práticas científicas. Portanto, apesar das dificuldades inerentes ao processo, considerando os argumentos apresentados, entendo pertinente e possível produzir uma abordagem

epistemológica da metodologia da pesquisa. Certamente, desafio nada fácil, mas digno do que se espera da formação universitária no âmbito da pós-graduação.

4 Considerações finais

Cabe destacar que, mais do que dizer “como fazer”, este texto representa uma partilha de como venho pensando e propondo experiências pedagógicas com estudantes do mestrado e do doutorado em programas de pós-graduação – oriundos dos mais distintos campos do conhecimento.

Em tempos nos quais o fazer – *just do it* – se coloca como elemento central nas mais diversas e distintas atividades humanas, a teorização vai sendo, compulsoriamente, deslocada a um segundo plano, em um movimento de banalização que a considera, em muitos casos, dispensável, quando muito, um mal necessário. Pensar a pós-graduação na contramão deste intenso movimento contemporâneo representa um desafio, bem como uma possibilidade de qualificar nossa própria formação, pois, mais do que “bons remadores”, precisamos fomentar a “inteligência de navegação”, expressão cara aos navegadores.

Na direção de dar a devida importância aos processos de pensar e fazer pesquisa, considerando-os necessários para a produção da vida, bem como entendendo-os como dimensões humanas que não se excluem, mas que se potencializam de maneira interdependente, a epistemologia se coloca como uma possibilidade de pergunta e de crítica metodológica radical, em um movimento que implica articulações entre saberes amplos, a pesquisa como processo teleológico, axiológico e epistemológico; e saberes específicos, a pesquisa como processo racional, rigoroso e sistematizado de produção do conhecimento, tendo o método como ariete teórico-prático).

Essa perspectiva pressupõe, como necessidade para a formação, compreender saberes amplos que sustentam os saberes específicos das distintas metodologias da pesquisa. Isso é, lidar com metodologia da pesquisa exige um fazer que possui um saber anterior que não pode ser desconsiderado – do contrário, adentramos nos caminhos da “alienação epistemológica”. Os métodos possuem suas referências históricas, filosóficas, sociológicas, elementos que devem ser considerados na emergência de uma arquitetura metodológica a ser compreendida ao longo da formação, bem como para além dela. Por sua vez, saberes específicos representam saberes importantes e necessários para a condução e o desenvolvimento de uma pesquisa. Saberes amplos representam o processo de compreensão dos fundamentos deste fazer, em um

movimento dialético e dialógico, constituído pela disposição de tensionar o fazer e o pensar como dimensões não excludentes, interdependentes e necessárias para as práticas científicas. Neste caso, pensar os elementos teóricos que constituem nossas metodologias representa a possibilidade de dar um salto qualitativo na formação e em nossas práticas científicas, elevando o saber e o fazer a uma dimensão de interdependência constituinte de nossa capacidade de orientação no mundo.

Um esforço desta ordem permitiria avançar para além de falsas dicotomias, tais como disciplinas práticas ou teóricas, pesquisas qualitativas ou quantitativas – questão já tratada em muitos trabalhos como um falso dilema –, saber-fazer e saber-pensar, teoria e método, entre outras. Se não tratadas, dicotomias empobrecem a formação em qualquer nível formativo, em especial, na pós-graduação. Nos argumentos em curso, ao invés do “isso OU aquilo”, proponho o desafio de pensarmos com radicalidade “isso E aquilo”, em que edifícios teóricos distintos não competem entre si, mas precisam se compreendidos a fim de se colocarem com a devida pertinência nas pesquisas – esforço que nos coloca na condição de autores do próprio pesquisar.

Nessa lógica, os alicerces de estruturas de pensamento dicotômicas devem ser evidenciados, estudados e compreendidos com radicalidade, sob risco de baratearmos nosso próprio trabalho. Retomando os exemplos anteriores, não cabe tratar arquiteturas teóricas complexas por superfície, por mais que aprofundamentos sejam de difícil realização, pois exigem tempo, estudo, pensamento, diálogo, além de, no caso dos estudantes, uma boa orientação docente. Esforço nada fácil em tempos de excesso nos quais, paradoxalmente, o tempo representa uma falta constante.

Certamente, esforços nessa direção não podem ser conduzidos apenas em disciplinas, mas com elas e para além delas. Por vezes percebo estudantes ingressando nas disciplinas vinculadas a produção da pesquisa com o intuito de resolver os problemas “práticos” e “imediatos” de sua metodologia, desconsiderando a necessidade de cavoucar para além das técnicas de pesquisa. Neste caso, as investidas dos docentes destas disciplinas terão mais chance de êxito se o/a orientador/a potencializar isso. Seminários e eventos para além da formação regular também são importantes e necessários para permitir o alargamento da compreensão acerca destas questões.

Portanto, preocupações desta ordem cabem ainda na agenda daqueles/as que se relacionam com a pesquisa, bem como dos docentes orientadores, mesmo considerando os prazos da pós-graduação. Ser professor é apostar na possibilidade de uma formação para além

do imediato, para além dos desejos momentâneos, potencializando a disposição de mergulhar em programas de estudo e seminários que se proponham a aprofundar uma compreensão histórica, filosófica e sociológica das metodologias científicas. Dessa forma, são imensas as reponsabilidades de disciplinas que abordam o tema “metodologia da pesquisa” direta e/ou tangencialmente, mas também, do corpo docente de um programa de pós-graduação. Se disciplinas podem produzir um determinado aprofundamento, a transversalidade de temas como a epistemologia ao longo da formação poderia representar um avanço significativo na possibilidade de aprender sobre as escolas de pensamento que formam nosso próprio “andar no mundo”, na direção de uma sabedoria prática.

Assim, propor uma abordagem epistemológica da metodologia da pesquisa permitiria qualificar a compreensão acerca das ciências, de seus processos internos e da produção do conhecimento no âmbito das diferentes áreas que constituem a formação na pós-graduação, espaço no qual a epistemologia se colocaria como uma possibilidade de pergunta e de crítica metodológica radical. Um processo desta monta também permite compreender a pesquisa como um diálogo crítico e criterioso com o mundo, em um movimento que implica articulações entre saberes amplos do método, com origens históricas, filosóficas e sociológicas e saberes específicos da metodologia, procedimentos, técnicas de pesquisa, de tratamento e análise de dados. E isso implica aprender a reconhecer a importância de compreender, ao longo do tempo, as raízes epistemológicas que sustentam os métodos, com impactos decisivos em nossas práticas científicas, na relação sujeito-objeto, nas tensões entre teoria e prática, nas dinâmicas de investigação, bem como nos resultados obtidos – um movimento complexo que pode nos colocar com radicalidade nos caminhos de um saber pertinente e prudente, movimento derivado da compreensão do conhecimento como a falta que nos move.

Referências

ADORNO, T. L. W. **Mínima moralia**. Lisboa: Edições 70, 1951. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e educação** – da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó: Argos, 2006.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

BONIOLO, G. **Metodo e rappresentazioni del mondo**. Milano: Mondatori, 1999.

BUNGENSTAB, G. C.; ALMEIDA, F. Q. Educação científica, Educação Física e atividade epistemológica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 19, n. 40, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2140>. Acesso em: 14 jun. 2025.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DESCARETES, R. **As paixões da alma**. São Paulo: Lafonte, 2017.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MURTA, C.; FALABRETTI, E. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 75-92, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2025.

NÓBREGA, M. H. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74407>. Acesso em: 10 jun. 2025.

OLIVEIRA JUNIOR, M. **A construção social do processo de orientação acadêmica na pós-graduação em Administração**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática. Ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1975.

REZER, R. Tempos de epistemofobia? Epistemologia e prática pedagógica no campo da educação física brasileira. *In*: GALAK, E.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, 2020.

ROUSSEAU, J.-J. **O contrato social, ou, princípios do direito político**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.