

# SUBJETIVIDADE, OBJETIVIDADE E QUALIDADE NA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Danilo Di Manno de Almeida - UMESP

## Resumo

No presente texto pretendo fazer uso de alguns fundamentos teóricos e metodológicos da fenomenologia, em particular da sua vertente hermenêutica, para examinar o tema da pesquisa qualitativa na área da educação. A evocação inicial do problema do “qualitativo” e do “quantitativo” visa rejeitar as dicotomias entre o subjetivo e o objetivo e, ao mesmo tempo, mostrar a insuficiência epistemológica e ontológica de uma abordagem do **quantum** sem **qualitas**. Encontra-se sob foco o fenômeno da pesquisa educacional em duas de suas sub-áreas, “política educacionais” e “formação de educadores”. Tem-se de considerar que a separação das sub-áreas se dá nos níveis do programático e do fazer pedagógico. Em função disto, será analisado o fenômeno da manifestação-ocultamento do humano na pesquisa em educação. Deste ponto, somos reconduzidos à dimensão epistemológica e ontológica, o que nos possibilitará anunciar alguns resultados desta investigação. Do ponto de vista epistemológico, evidencia-se que a discussão sobre a natureza da pesquisa qualitativa em educação tem de ser posta antes da partilha desta em sub-áreas. Do ponto de vista ontológico, nota-se que uma certa **anterioridade** epistemológica corresponde a uma certa **anterioridade** ontológica, estratégica, do sujeito. As reflexões conclusivas nos levam à dialética hermenêutica do sujeito e a instituição (sua ob-jetivação), evidenciando desta vez o entrelaçamento da pesquisa e do vivido.

## Abstract

The intention of this text is to make use of some theoretical and methodological foundations of phenomenology, in particular hermeneutics, to analyze the question of qualitative research in the area of education. In our approach, we confront the initial problem of “qualitative” versus “quantitative” and reject a dichotomy between the subjective and the objective, while pointing out the epistemological and ontological insufficiencies of any approach that takes into consideration the **quantum** without the **qualitas**. As is often the case, educational research can be divided into two areas: educational “policies” and the teacher training, i.e. formation. This division can be found at the structural level as well as in pedagogical praxis. With respect to this division, we will analyze the phenomenon of manifestation-occultation in the educational research. In doing so, we identify some epistemological and ontological aspects that figure into the final analysis of our research. In our investigation, we found that in respect to the nature of qualitative research in the educational field, the qualitative must to be taken into account before the division of education into the aforementioned areas of policy and formation can take place. From an ontological point of view, we found that epistemological **anteriority** corresponds to a certain ontological **anteriority** with respect to the subject. As such, we believe that a hermeneutical dialectic between the subject and the institution (that is his ob-jetivation) is demonstrated in the context of the relationship between research and the subjective process.

A expressão de Alfred Schutz “as coisas sociais só são compreendidas se podem ser reduzidas a atividades humanas”<sup>1</sup>, ganha sentido quando situadas no conjunto das análises que o autor faz do problema da intersubjetividade e dos “vários estágios intermediários” que levam da relação face a

---

<sup>1</sup> Schutz, A. *Fenomenologia e relações sociais*, p. 177. Para a referência completa dos textos ver Bibliografia final.

face (Tu, Nós) até o anonimato do relacionamento humano (Eles). Não pretendo fazer exegese deste trecho, nem mesmo entrar na profícua análise das relações sociais empreendidas pelo autor. Meu interesse se restringe à problemática da relação entre o subjetivo e objetivo, por razões que explicitarei a seguir. No que diz respeito a esta problemática, Schutz introduz outra questão da mesma envergadura, dando o tom, de certa forma, das discussões que desenvolverei neste trabalho: “o postulado da interpretação subjetiva tem de ser entendido no sentido de que todas as explicações científicas do mundo social *podem* e, para certos propósitos, *têm* de referir-se ao significado subjetivo das ações dos seres humanos, do quais se origina a realidade social...”<sup>2</sup>.

Situarei este texto, temática e metodologicamente, no campo da fenomenologia hermenêutica da educação. Ao término da análise fenomenológica da pesquisa em educação, explicitarei a finalidade e a motivação destas reflexões, qual seja, a afirmação das possibilidades humanas de intervenção e transformação da educação e de suas instituições.

Serão expostos resultados de uma pesquisa teórica marcada por freqüentes debates em grupo, durante um tempo relativamente longo. Foram certas aporias que motivaram a busca de elementos teóricos e de recursos metodológicos para entender um fenômeno educacional vivido e discutido intensamente<sup>3</sup>. Acredito que o caráter circunstancial do fenômeno investigado não desmerecerá as conclusões esboçadas, mas apenas exigirá novas investigações e renovadas discussões.

## QUANTUM E QUALITAS

Quem diz fenomenologia hermenêutica diz *interpretação do sentido*; se há hermenêutica é porque existe um problema de má interpretação, como diz freqüentemente Ricoeur. Uma abordagem fenomenológica hermenêutica da educação tem como tarefa “descobrir o sentido que acontece manifesta (...) mas tende a deixar encoberto para si mesmo, exatamente quando o dá por explícito e claro”<sup>4</sup>. O trabalho interpretativo sobre a “manifestação-ocultamento do desejo”, como diz Antonio Muniz Rezende, requer a crítica da ideologia, que consistira em “tornar plenamente manifesto o desejo que se oculta”, através de “*redução* do dito ideológico a respeito do desejo, para redescobrimo-lo como tal na experiência vivida”<sup>5</sup>.

Na experiência vivida, tal qual vírus que se adapta ao ambiente crítico, um certo *desejo cognitivo* assume várias formas, quer dizer, metamorfoseia-se e impõe um trabalho constante de interpretação. No caso em estudo, é como se um núcleo insistente permanecesse e apelasse para a supremacia de um *quantum* da existência. O sistema capitalista está aí para reforçar e cuidar dessa postura existencial e epistemológica. O que solicita interpretação não é apenas a existência de um desejo de quantificar as coisas, mas o fato de que esse desejo seja posto como qualitativamente superior ao desejo do *qualitativus*, de qualidade. De maneira mais direta, a pretensão de que o objeto *seja mais* do que o sujeito; que as investigações sobre o que se objetiva tenha mais garantias epistemológicas que aquelas que incluem o subjetivo.

Quanto a isto, não há dúvida de que a fenomenologia ajudou a mostrar a insuficiência do modelo positivista: “a interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca”, na expressão de Maria Inês Fini<sup>6</sup>. O fenômeno é “aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação”. Completa a autora,

---

<sup>2</sup> *Idem*, p. 270.

<sup>3</sup> Trata-se de uma discussão em ainda em aberto, iniciada no final do ano de 2000, quando da reestruturação das linhas de pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, quais são no presente “Formação de educadores” e “Políticas e Gestão educacionais”. (UMESP).

<sup>4</sup> Critelli, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural*: tentativa de reflexão ontológica, p. 33.

<sup>5</sup> *Concepção fenomenológica da educação*, p. 85-86..

<sup>6</sup> Sobre pesquisa qualitativa em educação, que tem fenomenologia como suporte, p. 24.

explicitando que o sujeito se coloca de maneira definitiva: “na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional”<sup>7</sup>.

Não há oposição entre objetividade e subjetividade, por princípio, visto que a própria a subjetividade “permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade”. O que significa que a “subjetividade, nesta abordagem, não é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo”<sup>8</sup>.

Tudo o que o modelo positivista de ciência e suas metamorfoses querem obliterar é essa *antecedência* do subjetivo, essa redução das coisas sociais (Schutz) e das coisas científicas às atividades humanas. Neste modelo, os procedimentos já estão previstos, como expressa enfaticamente Maria Aparecida Viggiani Bicudo: “na perspectiva da predição, tem-se a orientação do que pode ser perguntado e de como o perguntado pode ser respondido”<sup>9</sup>.

O modelo positivo sugere uma certa mágica da suficiência da objetividade, a qual poderia ser caracterizada por essa maneira de explicar as coisas na sua *exterioridade*. É como se houvesse apenas o exterior, e o próprio ser humano fosse *exterior* a seus produtos e objetos, a suas análises e teorias. Ainda, é como se os objetos fossem unidades e produtos humanos sem profundidade, vazias, ocas, objetivas – apenas um *quantum*. Não é a isto mesmo que induz a palavra *quantum*: a referência a uma porção... de alguma coisa? Por isso, o enfoque fenomenológico chama a atenção para a separação de um objeto (de ciência) dos demais fenômenos, a dicotomização, a especialização, a redução do científico ao nível do fazer técnico<sup>10</sup>.

A postura quantificadora da pesquisa provoca interrupções metódicas e metodológicas: ela pára no *quantum* e não investiga a *qualitas* do *quantum*, por pressupor ou crer previamente que os princípios epistemológicos e procedimentos de sua pesquisa encerram a qualidade necessária a todo *quantum* investigado.

O problema não se restringe à objetividade. Se houvesse rejeição do *quantum* (quantificação), o enfoque fenomenológico se transformaria num “pré-conceito”. A respeito desta relação do método fenomenológico com a objetividade e as regiões da ciência, Rui Josgrilberg expressa<sup>11</sup>: “o ser humano não encontra sentido à parte de objetividades cuja validade está muito além de sua relação sujeito-objeto” – o que significa que, na busca do diálogo crítico com a ciência, a fenomenologia realiza um “resgate do empírico”. Por outro lado, acrescenta, “mas o ser humano também não tem seus elementos essenciais delimitados por exclusão da subjetividade atuante e muito menos fixado empiricamente pela ciência”. Essa exclusão resultou num “déficit antropológico da ciência”, agravado depois da metade do século passado, sendo “um déficit filosófico, um déficit de sentido humano das ciências”.

Neste mesmo sentido, para Viggiani Bicudo, não procede a afirmação seguinte: “fenomenologia se sustenta sobre um psicologismo e sua ‘verdade’ é subjetiva e relativa”<sup>12</sup>. Essa visão da fenomenologia está afastada, conforme a autora, por meio: (a) do correlato da percepção; nos termos que temos desenvolvido aqui, o sub-jetivo tem com correlato um ob-jeto; (b) da esfera da intersubjetividade: são co-presenças que percebem o fenômeno. A intersubjetividade é facilitada e dificultada pela linguagem, que veicula o discurso. Facilitada porque se pode padronizar a linguagem; dificultada porque “as palavras, os signos, não dão conta do vivido. Há, como diz Ricoeur, um excedente de sentido (...) As palavras não dizem tudo e não são objetivamente dadas”. Daí a necessidade da hermenêutica, completa a autora<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> *Idem.*, p. 25.

<sup>8</sup> *Idem.*, p. 26.

<sup>9</sup> Sobre a fenomenologia, p. 16.

<sup>10</sup> Prefácio, p. 9

<sup>11</sup> O método fenomenológico e as ciências humanas, p. 92-93.

<sup>12</sup> Sobre a fenomenologia, p. 18.

<sup>13</sup> *Idem.*, p. 18-19.

Gostaria de destacar esse “excedente do sentido”, para dizer que essa “dificuldade” se estende às pesquisas quantitativas, de maneira ainda mais contundente.

Trata-se de um excedente do *quantum*. Primeiramente, porque na investigação científica do *quantum* não se encontra um ob-jeto “dado”. Este objeto foi construído pela linguagem e, simultaneamente, produzido pela práxis humana; sua *exterioridade*, à qual nos referimos acima, é resultado de uma ação humana, como diz Schutz no texto supracitado: “todas as explicações científicas do mundo social *podem* e, para certos propósitos *têm* de referir-se ao significado subjetivo das ações dos seres humanos, do quais se origina a realidade social...”. Em segundo lugar, para fazer uso de uma imagem, o *quantum* ex-cede como se fosse em direção ao seu *interior*, no sentido de não se tratar de um “dado bruto”, quer dizer, não ser uma exterioridade vazia de subjetividade; ele ex-cede em relação ao sub-jetivo. A pesquisa quantitativa limita seu próprio alcance, por não reconhecer, expressamente, que ao *quantum* falta um *qualitativus*. Que se entenda que o *qualitas*, a qualidade, é um distintivo da dimensão humana presente em seu fazer e viver, dado que *qualitas* significa a “maneira de ser/estar”. Esse “modo de ser/estar” imprime a dimensão da subjetividade. Por outro lado, à subjetividade faltará sempre um *quantum*, no sentido que o ser humano não fez, nem produziu tudo o que ainda é capaz. Ele está em movimento; essa é a sua *qualidade*, quer dizer, seu modo de estar/ser incompleto. A subjetividade ex-cede em seu *quantum*, em suas obras, em sua linguagem.

A pesquisa qualitativa não exclui o *quantum*. Por sua vez, quando a pesquisa quantitativa pretende prescindir da subjetividade, ela deixa de reconhecer a insuficiência de seu modo de investigação, sendo prejudicial em um duplo sentido. Primeiramente, em seu aspecto ontológico, a explicação puramente quantitativa ou ob-jetivada não reconhece a incompletude do ob-jeto, pois elimina a perspectiva, a subjetividade, que estaria ausente graças à crença na mágica da ob-jetivação sem sujeito. Em segundo lugar, em seu aspecto epistemológico, quando ignora que a subjetividade não pode esgotar nunca o sentido daquilo que se ob-jetiva ou se quantifica. Deste modo, o benefício da “entrada” subjetiva no problema da relação sub-jeito e ob-jeto é o de reconhecer a incompletude de toda investigação, seja ela qualitativa ou quantitativa. Ademais, por essa via não se trata de dissimular, mas de trabalhar para evidenciar a insuficiência (epistemológica e ontológica) das pesquisas quantitativas. Ao contrário do que poderia esperar o enfoque quantitativo, no lugar de perder em objetividade, atinge-se uma subjetividade de segundo grau – a subjetividade da objetividade. Por outro lado, é necessário que fique demonstrada a insuficiência de uma análise subjetivista de qualquer fenômeno, dado que esta pressuporia e reproduziria a dicotomia subjetivo-objetivo ou na explicação causal das relações sujeito-objeto.

## SUBJETIVIDADE DA OBJETIVIDADE

O ganho epistemológico e ontológico que obtemos com a investigação qualitativa pode ser posto nos seguintes termos: no lugar de pensar as relações entre o subjetivo e objetivo em termos dicotômicos ou causais, conceberemos essa relação em termos de *ramificações múltiplas do sub-jetivo no ob-jetivo*. Quer dizer, todas as ob-jetivações do sujeito – suas instituições, suas obras, para usar expressão de Ricoeur – estão impregnadas das múltiplas dimensões da subjetividade humana, o que exige um trabalho incessante de interpretação. Assim, não teria sentido nenhum processo de exteriorização ou ob-jetivação mágica dos dados. O que é um *dado* para a ciência objetivista, foi ou está sendo uma produção/ação humana<sup>14</sup>. Em consequência, não há campo de investigação que cobraria com justeza uma explicação com vistas a *des-subjetivar* os dados, os processos. Nem sequer a interpretação solipsista que isolaria o sujeito de suas ob-jetivações. Mesmo aquilo que Schutz chama de “regiões de anonimato” não excluiria essa *ramificação* das múltiplas perspectivas

---

<sup>14</sup> Mesmo para um *quantum* considerado “natural”, não haveria sentido em eliminar o caráter perspectival dos fenômenos.

humanas no objetivo, marcando a *qualidade* (modo de estar/ser) desses processos e desses produtos (*dados*, para a ciência).

Proponho uma rápida incursão pelo conceito de “regiões de anonimato” de Schutz, com vistas a esclarecer melhor a presença do subjetivo no objetivo. Isto deverá contribuir para a compreensão das relações do sujeito e suas instituições ou seus instituídos. Schutz emprega essa expressão para mostrar a condição de convivência que nós estabelecemos com nossos contemporâneos<sup>15</sup>; trata-se de anonimato porque a característica dessa convivência é a ausência da relação “face a face”: “conforme nos aproximamos do mundo distante dos contemporâneos, nossa experiência dos outros torna-se cada vez mais remota e anônima” ou como diz, “mais anônimos seus habitantes se tornam”, indo da proximidade da visão, na qual os outros “quase podem ser vistos” até a região em que são, “por definição, eternamente inacessíveis à experiência”. Entre as enumerações das “zonas de anonimato” destaco: são indivíduos considerados como “pontos no espaço social, definidos por uma certa função; “entidades coletivas cuja função e organização conheço, embora não seja capaz de nomear nenhum de seus membros” (Parlamento canadense) ou “entidades coletivas que são por sua própria natureza anônima e das quais eu nunca poderia ter experiência direta (Estado, Nação); “configurações objetivas de significado que foram instituídas no mundo dos meus contemporâneos e que vivem um tipo anônimo de vida própria (cláusulas do comércio, gramática de língua francesa); “artefatos de qualquer tipo, que carregam testemunho do contexto de significado subjetivo de alguma pessoa desconhecida”.

## PESQUISA EM EDUCAÇÃO: MANIFESTAÇÃO-OCULTAMENTO DO HUMANO

Ao dirigir a reflexão para o campo educacional, devemos perguntar pela manifestação-ocultamento do humano nas pesquisas educacionais. Que a área educacional pertença às ciências humanas não implica *necessariamente* que os procedimentos metodológicos e as orientações epistemológicas desta área sejam todas *qualitativas*. Ou que, de maneira sutil, nesta área não se efetive um dilaceramento do fenômeno (“fato”, “dado” para a objetivação) educativo e da própria subjetividade, fazendo perder a objetividade elevada –a objetividade *do* sujeito. Não há dúvida que a pesquisa sobre os processos educacionais “objetivados” ou “anônimos” ajudam a esclarecer o fenômeno educacional – refiro-me a políticas educacionais, gestão da escola, legislação, financiamento em educação, planejamento e avaliação educacionais, gestão de sistemas educacionais<sup>16</sup>. A questão inquietante pode ser posta nos seguintes termos: até que ponto não ocorre na área educacional: a) *distanciamento* do humano; b) sutil reificação dos agentes, instituições e entidades educativas; c) sectorização em que o subjetivo fica relegado a uma (sub) área, que se encarregaria das relações do “face a face”, do *Tu* e do *Nós*. Por outro lado, a outras áreas seria atribuído o tratamento do *Eles* própria das “zonas de anonimato”, quer dizer, os processos institucionalizados, os mecanismos, os procedimentos, os sistemas (estruturas, leis, regras, relação causa-efeito). Com o agravante de que, em tal concepção da pesquisa educacional não seria feito nenhum esforço, por princípio, de recorrer ou retornar ao problema da subjetividade, como é possível na fenomenologia das relações sociais de Schutz.

Para explorar mais essa problemática, colocaria frente a frente duas (sub)áreas de pesquisa em educação, a “política educacional” e a “formação de educadores”. Tomarei como indicativo, sem comprometer, com isso, importante publicação do “estado da arte” da área educacional<sup>17</sup>. Nos

---

<sup>15</sup> *Fenomenologia e relações sociais*, p. 216-17.

<sup>16</sup> Relaciono algumas áreas temáticas da publicação da ANPAE, coordenada por L.C. Wittmann e Regina V. Gracindo. *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997*.

<sup>17</sup> É bom salientar que o importante trabalho da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) apresenta um amplo quadro de áreas, eixos temáticos da pesquisa educacional. O livro apresenta análises minuciosas, indicando tendências, ênfases, através de quadros categoriais. Ainda que se trate de um

limites deste trabalho não seria possível colocar em discussão as informações e as reflexões apresentadas pelos dossiês da revista *Educação e sociedade*, como se poderá ver na bibliografia deste trabalho. A publicação da ANPAE é suficiente para explicitar a tendência temática nestas duas áreas de pesquisa educacional. Reafirmo que não está em questão nas análises que seguem, nem poderia estar, a importância de cada área para o conhecimento do fenômeno educacional. Não se trata aqui de dizer uma banalidade, mas de continuar no propósito de explicitar um pouco mais o fenômeno da manifestação-ocultamento do humano na educação.

As pesquisas em “políticas da educação” estão distribuídas nas seguintes temáticas: “Análise sobre concepções das políticas em educação”, “Análise sobre o papel de partidos políticos e outras entidades da sociedade civil” e “Análise e avaliação de programas e projetos”<sup>18</sup>. Aquilo que pode se referir ao tema da “subjetividade” não será encontrado nesta categoria, mas, por questão de critérios de distribuição de temas deste grande inventário, será contemplado no tema “formação e capacitação de professores” do item “A questão da formação dos educadores no Brasil”<sup>19</sup> aborda de maneira direta os temas da “experiência humana”, da “subjetividade”, da “intersubjetividade”, do “encontro com-o-outro”, “diferentes mundos humanos”<sup>20</sup>.

Se nos contentarmos com a classificação apresentada no levantamento temático da referida publicação e de outras, se nos restringirmos à análise destes dados, não sairemos do óbvio. Requer-se aqui não partir da obviedade da classificação, mas, proceder a uma *epoché* em relação a essa distribuição de áreas da pesquisa educacional e perguntar: há alguma área que deva, em particular, cuidar da subjetividade? Evidentemente essa primeira indagação dá lugar a uma segunda: o problema da pesquisa qualitativa em educação não deve ser posto antes mesmo desta distribuição em sub-áreas da pesquisa? Chegamos a um primeiro resultado destas reflexões, que será posto em forma de questão: *a qualidade da investigação em educação não está em um ponto anterior à subdivisão de suas áreas de pesquisa?* Se é assim, ficaria sem sentido a crença em um possível progresso em direção à objetivação, nos seguintes termos: a) passagem de uma região de proximidade do “face a face” (formação de educadores) para uma “região de anonimato”, própria à área de “políticas educacionais”; b) passagem do mais subjetivo para o mais objetivo; c) haveria um distanciamento da região mais humana em direção a uma região de processos e ações mais “objetivadas”, institucionalizadas; d) essa passagem seria aquela do *qualitativus* para o *quantum*, estabelecendo-se, neste último estágio a vizinhança mais próxima com os procedimentos científicos objetivados das ciências (positivistas).

Do ponto de vista fenomenológico, é justamente nesta *anterioridade* que se pode falar de pesquisa qualitativa em educação. O *qualitas* diz respeito ao modo de ser do pesquisador, da

---

levantamento direcionado à Política e Gestão, está incluído um importante estado da arte da área de “formação de educadores”.

<sup>18</sup> AZEVEDO, Maria L. de; AGUIAR, Márcia A. da S.. Políticas da educação: concepções e programas, p. 71-87.

<sup>19</sup> CASTRO, M. L. S. de; FERREIRA, N. S. C. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções, p. 171-199. Foram considerados 139 resumos de pesquisa da categoria políticas da educação. A temática “análise e avaliação de programas e projetos” corresponde a 73% (102) do total.

<sup>20</sup> Refiro-me à sub-categoria “formação do professor”. Foram analisados 143 resumos sob a categoria Profissionais da educação: formação e prática (sub-categorias: formação, prática, luta sindical e profissionalização, formação do especialista, avaliação e outros. O interesse pelo eixo temático da “formação” (compreendendo a 11% da categoria “Análise e avaliação...”) se deve às prioridades que as políticas governamentais, em nível federal, estadual e municipal, têm dado à formação docente. A insuficiência de posicionamentos dicotômicos na pesquisa pode ser corroborada por análises que mostram como a preocupação com a formação docente se dá num quadro maior das reformas políticas implantadas na América Latina; políticas cuja “retórica construída pelas tecnocracias neoliberais” apresentam um “enfoque altamente economicista e eficientista” da educação, liderado pelo Banco Mundial (ver bibliografia, texto de Vera Lúcia Candau sobre as reformas educacionais na América Latina).

investigação e de seus resultados. A rigor, há um modo de ser da pesquisa qualitativa, bem como da pesquisa quantitativa, pois, tanto uma como a outra manifesta e oculta o “modo de ser/estar” do humano (*qualitas*). Ademais, por que atribuir a “humanistas”, “humanitários”, “libertários” preocupação privilegiada com o teor qualitativo da investigação do campo educacional? Creio que a fenomenologia nos oferece a possibilidade de levar a investigação sobre a qualidade em educação a outros níveis que aquele em que se verifica reserva mútua entre pesquisadores “positivistas” e os defensores da pesquisa “qualitativa”. Teríamos, assim, condições de pensar o problema da pesquisa, do ponto de vista epistemológico e metodológico, *antes* que pesquisadores se oponham entre si?

## A DIALÉTICA DO SUJEITO

Chegamos ao momento de explicitar a finalidade e a motivação desta reflexão. A motivação da reflexão empreendida aqui é a da relação do sujeito com suas instituições ou do sujeito e suas objetivações. Pensar a pesquisa qualitativa em termos fenomenológico-hermenêuticos de anterioridade revela o fundo do problema da manifestação-ocultamento do humano em educação.

A postura do pesquisador, seus princípios teóricos, seus métodos, são efetivados na práxis educacional. É aqui que a dicotomia que tentamos expressar mais acima viceja com toda a força, através de embates, comportamentos sectários, revelando quanto os reducionismos são prejudiciais à pesquisa. Talvez isso seja mais decisivo no campo do fazer pedagógico do que no nível programático. O prejuízo de conduzir o tema da subjetividade para um *locus* específico faz perder a pertença mútua, não dicotômica, do subjetivo e do objetivo. Geram-se abordagens subjetivistas da educação, que dão curso a uma empreitada comum aos reducionismos quantitativos, qual seja, a de eliminar as contradições das relações entre o subjetivo e o objetivo – se se preferir, a dialética entre o subjetivo e o objetivo. Ou em termos hermenêuticos, a não coincidência do sujeito com suas objetivações e, portanto, a necessidade de uma atitude interpretativa constante. A referida *anterioridade* do qualitativo, proporcionada pelo método fenomenológico, não elimina o trabalho permanente de constituição do sentido. Justamente, não há postura epistemológica e ontológica que colocaria o sujeito a salvo das contradições mesma de sua condição humana. A consciência de uma *anterioridade* acrescenta mais tarefas ao sujeito: ele não pode se contentar com o reducionismo da objetividade nem sequer com o reducionismo da subjetividade, nem com a separabilidade do sujeito de suas instituições, nem com a ausência de um sujeito nas instituições.

Efetivamente, os processos institucionalizados tendem a moldar os sujeitos – todos nós – que deles participam, direta ou indiretamente. Por maior que seja a consciência dos processos de alienação da subjetividade, não temos nenhuma garantia de que não reconfiguraremos essas relações institucionais, imputando maior alienação ainda. É nesta ocasião que se manifestam três tentações ontológicas que correspondem às epistemológicas. Ontologicamente, (a) aceitar a objetivação e *perder* o sujeito para o anonimato das relações –entre sujeitos, e, entre esses e seus ob-jetos; (b) conceber as relações institucionais como simples ex-pressão de subjetividades (explicações psicologizantes, intimistas, biográficas); (c) desistir do trabalho de interpretação, postular que não há contradição, e negar que nós assumimos, no nível da prática, simultânea ou alternadamente, as oposições apontadas acima. Epistemologicamente, (a) confundir a vizinhança do ob-jeto com os princípios *objetivos* da investigação, e acreditar que há posturas investigativas que têm mais fôlego epistemológico – no caso, as que se reportam às objetivações humanas); (b) afeiçoar-se ao *humano* e retirar daí a energia para nosso empreendimento, reconhecidamente fadado a permanecer nos limites das motivações humanas da própria investigação; (c) desistir do trabalho de interpretação e abandonar a questão da subjetividade a setores específicos do conhecimento, acreditando aprofundar, pela “divisão de enfoques, áreas e tarefas, nosso entendimento dos humanos e de suas instituições.

Entre um voluntarismo da reflexão sobre o sujeito (formação) e anonimato da instituição (onde o sujeito é recuperado apenas como categoria – classe, agente, partícipe), fica o trabalho da interpretação do fenômeno educacional. Parece ser aí, sem cair nestas soluções fáceis, é que se pode

explorar as potencialidades da pesquisa e do sujeito. A potencialidade da pesquisa consiste na condição de uma interpretação aberta que evidencia a relação dialética entre a “formação” e a “política”; não se trata de relações externas. E, embora se possa entrar diretamente na análise política das instituições e processos, não evitamos, por causa disto, a questão da subjetividade – não sendo necessário saltar para uma sub-área da educação para poder contemplá-la. É no âmbito mesmo da análise das políticas educacionais que faremos sobressair seu aspecto *subjetivo*. Ao contrário da estratégia de des-subjetivar as relações institucionais, deveríamos subjetivar as análises institucionais, sem recorrer a uma divisão de áreas, sem transferir esse procedimento para uma outra área, preocupada com *processos* subjetivos. Em contrapartida, o subjetivo não está isolado das objetivações, seja como instituidor direto delas, simples agente, ou apenas alguém que está ligado a elas por sofrer seus efeitos.

A potencialidade do sujeito está em insistir na condição aberta da interpretação e, portanto, compreender a sua condição: o sujeito-das-instituições, o sujeito-instituído é também – sobretudo – sujeito-instituente. Os prejuízos ontológicos de uma sectorização nas pesquisas educacionais são o de separar os “sujeitos”, tratando, de um lado, do processo de institucionalização dos sujeitos e de suas relações sociais, e, de outro, aspectos de sua formação. Do ponto de vista ontológico, o recuo da análise do fenômeno educacional a um momento prévio da sectorização da pesquisa *corresponde* à condição estratégica, existencialmente falando, do sujeito *diante* de suas objetivações, instituições e obras. Essa seria a vantagem da entrada “qualitativa” no campo educacional, pois esta faz prevalecer a idéia da qualidade (modo de ser) do sub-jetivo no ob-jetivo. Assim, todo sujeito-instituído (que pode ser objeto de análise de uma política educacional) percebe-se instituído por outro sujeito. Desta forma, o sujeito terá possibilidades de perceber que não se trata, em caso nenhum, de qualquer inexorabilidade do institucional – da violência do sistema, da caudalosa força do pragmático, da inflexibilidade das condições empíricas, da brutalidade da objetividade e da desumanidade das relações institucionais exteriorizadas.

Conseqüentemente, não se trata de reconhecer a eterna condição de instituído do sujeito, humana, educacional, histórica e social. Não se trata também de voltar ao consolo daqueles que tentam acariciar sua subjetividade – indicando-lhe um setor onde isso será pensado e investigado. Pelo contrário, isso lhe permite compreender que há alternativas que não se reduzem à procura do “passe de mágica” para a transformação de todas as estruturas, com vistas à consumação de uma liberdade mistificada (pelos poderes instituídos). São outras possibilidades que se abrem: a compreensão de que na base de todas as transformações possíveis e imagináveis está a condição humana e não um *quantum* dado. Sem precisar *sair* da política para meditar sobre as condições mais recônditas de sua subjetividade, ele encontra ali, no acontecimento e no espaço da formação, da educação e da política, as condições necessárias para uma investigação que se faz como “seu modo de ser/estar”, sua qualidade (*qualitas*): o modo de estar/ser da investigação também é um modo de ser/estar nas relações humanas.

É assim que o sujeito tem a chance de ver, ouvir os feitos daqueles que, em outros momentos e ocasiões, foram capazes de romper com institucionalizações e instituir outras formas de investigação e relacionamento humano. A ele se abre também essa *qualitas*. Esta aí a sua chance de compreender o entrelaçamento da pesquisa com o vivido.

**Palavras-chaves: subjetividade, objetividade, pesquisa educacional.**

## **BIBLIOGRAFIA:**

AZEVEDO, Maria L.; AGUIAR, Márcia A. da S.. Políticas da educação: concepções e programas. In WITTMANN, Lauro C. e GRACINDO, Regina V. (coordenadores) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Ed. Autores Associados, 2001, p. 71-87.



BICUDO, Maria A.V. Sobre a fenomenologia. In BICUDO, M.A. V; ESPÓSITO, V. H.C. (organizadoras). *Pesquisa qualitativa em educação*. 2 ed. Revista. Piracicaba: Unimep, 1997, p. 15-22.

BICUDO, Maria A.V. Prefácio. In MARTINS, Joel; BICUDO, M.A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983, p. 7-16.

CANDAU, Vera M.. Reformas educacionais hoje na América Latina. In MORAES, Antonio F.B (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 29-42.

CASTRO, Marta L. S. de; FERREIRA, Naura S. C. A questão da formação dos educadores no Brasil: integrando estudos realizados na busca de novas soluções. In WITTMANN, L. C. & GRACINDO, Regina V. (coordenadores) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Ed. Autores Associados, 2001, p. 171-199.

CRITELLI, Dulce M.. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez Ed.: Autores Associados, 1981.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: Cedes. Vol. 22, n. 75, agosto 2001 (Dossiê “Políticas educacionais”)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: Cedes. Vol. 22, n.74, abril 2001 (Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”).

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: Cedes. Vol. 23, n.80, set. 2002 (Dossiê “Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002”).

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas: Cedes. Vol. 24, n.82, abril 2003 (Dossiê Políticas educativas em Portugal e no Brasil).

FINI, Maria Inês. Sobre pesquisa qualitativa em educação, que tem fenomenologia como suporte. In BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V. H.C. (organizadoras). *Pesquisa qualitativa em educação*. 2 ed. Revista. Piracicaba: Unimep, 1997, p. 23-33.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. O método fenomenológico e as ciências humanas. In CASTRO, Dagmar S. P. de et al (organizadores). *Fenomenologia e análise do existir*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo: Sobraphe, 2000, p. 75-93.

REZENDE, Antonio M.. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez Editora: Ed. Autores Associados, 1990.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Textos escolhidos de A Schutz.; org. e introd. De Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

set/2002.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, Regina V. (coordenadores) *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil: 1991-1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Ed. Autores Associados, 2001, p. 171-199

Danilo Di Manno de Almeida

e-mail: [ddmda@uol.com.br](mailto:ddmda@uol.com.br) e [cidadania@metodista.br](mailto:cidadania@metodista.br)