

# PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO POR UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

D<sup>rand</sup> Raquel Martins Fernandes; IFMT – Campus Cuiabá Bela Vista, UFMT – PPGE  
Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, UFMT – PPGE

## Resumo

Historicamente observa-se a discussão epistemológica sobre a pesquisa em educação, e como no bojo desta discussão encontra-se o embricamento de questões relativas a dicotomias e a enunciação de paradigmas e rupturas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica desde a pesquisa de mestrado em educação com vistas à caracterização metodológica da pesquisa do doutorado em educação. A partir das características da pesquisa qualitativa citadas por Bogdan & Biklen e a relação quantitativo-qualitativo discutida por Gamboa e as considerações de Bauer e Gaskell sobre os instrumentos de pesquisa e as escolhas pretende-se abordar epistemologicamente o dilema quantitativo e qualitativo. Dentre as concepções filosóficas destacam-se as que discutem o problema quanto às formas de interpretação do real, grotescamente em dois pólos, considerados autônomos: o realismo e o idealismo, que tratam da reflexão sobre a capacidade e relação entre teoria e ação. Objetiva-se mostrar como as questões epistemológicas foram deslocadas dos pontos centrais em relação à pesquisa em educação. Estas discussões nos remete à natureza da pesquisa em educação, à natureza do objeto a ser estudado, à natureza dos resultados possíveis e à natureza dos instrumentos de pesquisa em educação. Os resultados do presente estudo mostram que se deve evitar dois extremos: a *cristalização ideológica da teoria* e a *arbitrariedade das escolhas e decisões*; e também as implicações metodológicas na pesquisa educacional das posições contemporâneas de síntese teoria-prática. Procura-se observar como este movimento de síntese epistemológica vem culminar na perspectiva freireana de uma *práxis* transformadora do meio social, numa perspectiva existencialista fenomenológica.

**Palavras-chave:** valores, vivência, natureza.

## QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION IN A STRICT TRANSFORMATIVE PRAXIS

### Abstract

Historically there is the epistemological debate about educational research, and how in the midst of the discussion are the embrication of issues concerning dichotomies and the enunciation of paradigms and ruptures. We performed a literature search since the research in Masters in education with an overview to the methodological characterization of research in Doctorate in education. From the characteristics of qualitative research cited by Bogdan & Biklen and the qualitative-quantitative relationship discussed by Gamboa and considerations of Bauer and Gaskell on research tools and choices abord qualitative-quantitative epistemological. Among the philosophical concepts, stand out the ones that discus the problem on the ways of interpreting what is real, grotesquely, into two poles: realism and idealism (autonomy), which deal with the reflection on abilities and the relationship between theory and action. It aims to show how the epistemological issues have been displaced from central points in relation to educational research, which would send us back to the nature of educational research, the nature of the object being studied, the nature of possible outcomes and the nature of the research tools in education. The results of this study show that one must avoid two extremes: the ideological crystallization of the theory and the arbitrariness of the choices and decisions, and also the methodological implications in educational research from contemporary positions of theory and practice synthesis. It aims to observe how this movement of epistemological synthesis has lead to the Freire's perspective of a transformative praxis of the social environment, in an existential phenomenological perspective.

**Keywords:** values, experience, nature.

## Introdução

O trabalho originou-se de um recorte da pesquisa concluída no mestrado em educação IE/UFMT<sup>1</sup> e foi ampliado na perspectiva de ser utilizado como referencial metodológico para a pesquisa do doutorado<sup>2</sup>, que no caso enfatizará os elementos sócio-políticos da dimensão educativa. A partir do percurso epistemológico vivenciado pela pesquisadora percebe-se o desdobramento do mesmo em âmbitos estéticos, éticos e políticos e discute-se a questão do rigor epistemológico.

Dentro do contexto da educação popular e da pesquisa educacional nesta área, a perspectiva epistemológica percebe-se imbricada aos elementos políticos, éticos e estéticos. Discute-se os valores que permeiam o processo epistemológico na construção do objeto de pesquisa nas ciências humanas e sociais e no desenvolvimento da mesma, visto que o sujeito pesquisado também é um ser de representações.

## Natureza, cultura e método

Um primeiro aspecto a ser apontado em relação à pesquisa em ciências humanas e sociais refere-se ao reconhecimento da mesma, tendo estes posicionamentos divergentes: - que as ciências se diferem quanto à natureza do objeto; - que se diferem quanto ao método; - ou quanto a ambos os aspectos; - que se diferem quanto ao interesse de investigação; e - que as ciências se identificam quanto ao método. O desmembramento das ciências humanas da filosofia remonta o século XIX, neste período surge também a ciência da educação, com reconhecimento tardio - somente em 1954 nos EUA foi aprovada a atribuição de bolsas a instituições com programas de pesquisa em educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 19). Considera-se que as ciências humanas e sociais diferenciam-se das ciências da natureza em objeto e método<sup>3</sup>. Cada ciência possui uma construção “lógica própria que se identifica com uma visão de mundo e com os interesses que comandam o processo cognitivo” (GAMBOA, 1995, p. 98) levando à utilização de métodos e técnicas mais adequados aos contextos específicos da pesquisa. O que não significa um radicalismo epistemológico entre as ciências numa incompatibilidade total entre áreas e metodologias.

Um segundo ponto a ser observado diz respeito à *natureza da pesquisa* em educação. A princípio com a epistemologia positivista julgava-se possível apreender o fenômeno educacional de forma isolada, separando-se rigorosamente o sujeito a ser pesquisado do pesquisador, isolando possíveis variáveis e alcançando resultados que se pretendiam neutros, permanentes, necessários e universais. Isso gerou uma tradição de uso da metodologia estatística nos campos da ciência social (BAUER & GASKELL, 2002, p. 23). Contudo, os resultados nas ciências sociais não produzem relações de causalidade necessárias como as ciências naturais; daí a *natureza do objeto*, afetar diretamente a *natureza dos resultados*. A adequação teoria-fatos no caso da pesquisa experimental em educação pode ser elucidada sob duas óticas: 1)- *a natureza dos resultados*, 2)- *a natureza dos instrumentos de pesquisa*.

Sobre o item 1, pode-se observar uma ponderação a respeito no artigo “La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos” de Max Weber (1993). Em linhas gerais o autor discute a garantia de que os critérios utilizados na análise empírica possam produzir leis universais e necessárias sobre o fenômeno cultural, ou seja, a possibilidade de classificar o *necessário* e o *contingente* (ou o *essencial* e o *acidental*) dessa realidade cultural através de um critério decisivo, único e absoluto, que se pretende lei. Com isso, o autor revê o próprio conceito de

---

<sup>1</sup> Comunidade de investigação filosófica no ensino superior: teoria e prática, orientado pelo Dr Peter Büttner.

<sup>2</sup> Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE-IE/UFMT).

<sup>3</sup> Como pressuposto epistemológico inicial para análise.

objetividade das ciências de cultura e coloca a questão do método para a análise cultural. Dado que a realidade cultural constitui-se de singularidades, a ordenação da mesma se dá de forma exterior, um recorte da diversidade, que o pesquisador faz. Para Weber é possível uma relação de causalidade entre teoria e fatos na pesquisa das ciências de cultura, causalidade que oscila da *acidental* à *adequada*, mas não é *necessária* ou *absoluta*. “Em suma, juízos probabilísticos formados objetivamente através de uma adequação causal, para Weber, constituem o fundamento do conhecimento histórico-social, isso apesar das irregularidades, do acaso e da contingência” (TRAGTENBERG, 1993, p. XXVIII). Esta seria a natureza dos resultados da pesquisa em educação. Esta proposição valorativa da natureza dos resultados remetem as questões de rigor epistemológico ao item 2, que enfoca os métodos e instrumentos de pesquisa. A insatisfação quanto a não identidade entre as ciências frente à natureza dos resultados levou os pesquisadores sociais de um modo geral a reverem seus métodos no que tange a *pesquisa experimental* ou de *documentação direta*:

Foram aparecendo então novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação. Assim surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 7).

### **Novos paradigmas ou reconhecimento da dimensão qualitativa?**

Essas mudanças produziram efeitos significativos a ponto de alguns autores considerarem uma *ruptura paradigmática*. Considerando a definição de Kuhn (1995) para paradigma, que diz respeito a uma constelação de realizações, valores, técnicas de uma comunidade científica, que legitima alguns problemas; percebe-se que houve esta ruptura nas ciências naturais no século XVII. No século XIX, houve a tentativa de transposição do modelo moderno das ciências naturais para as ciências humanas e sociais. As técnicas utilizadas nas pesquisas experimentais, que permitiam quantificar os dados tinham por pressuposto que nas ciências naturais os cientistas objetivavam uma generalização a partir da seleção de caracteres comuns, ao passo que nas ciências de cultura, a seleção é realizada a partir de valores. Então, surge a necessidade no segundo grupo, das ciências de cultura, de métodos e técnicas que trabalhassem os dados não apenas em função do que é passível de quantificação, o *foco* que é dado pelo objeto e o que é observável é diferente, devido à natureza do objeto. E neste caso seria a formação do paradigma das ciências de cultura.

A interpretação que o pesquisador faz no contexto educacional pressupõe a recriação do objeto de estudo que também é um sujeito com projeções mentais. Contudo, ao observar as características da *pesquisa qualitativa* citadas por Bogdan & Biklen, não é possível perceber um dualismo real, apenas a reafirmação do que foi dito acima: o problema não está na forma de trabalhar os dados, mas na mudança referencial necessária quanto aos limites e possibilidades das ciências sociais, ou seja, no *direcionamento* da coleta de dados; visto que há diferença na natureza dos objetos. Seguem algumas das características da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, elencada pelos autores, e em parêntese a explicação que mostra o reflexo de uma discussão mais ampla, em um embate apenas técnico (qualitativo *versus* quantitativo): 1)- “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (Diz respeito no caso à diferença entre os objetos das ciências). 2)- “A investigação qualitativa é descritiva” (A natureza do objeto, das questões e dos resultados das ciências sociais é interpretativa e não explicativa GAMBOA, 1995, p. 24-9, o que leva à descrição). 3)- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. (Os fenômenos sociais são processuais). 4)- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. (Devido à natureza do próprio objeto, pois a realidade cultural é um conjunto de significados). (BOGDAN & BIKLEN, 1994, pp. 49-51).

Para Merleau-Ponty, a qualidade não é um elemento da consciência, mas uma propriedade do objeto. “Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro.” (1994, p. 25). O puro sentir ou termos absolutos para o sentir ou a qualidade pura, negam as *percepções de fato* e redundariam em nada sentir. Segundo Merleau-Ponty, estes seriam os enganos em relação à qualidade: - supor que ela é um elemento da consciência, sendo que é objeto para a consciência; tratá-la como não dotada de sentido ou como se este sentido seja pleno e determinado; - ou ainda, ter um prejuízo do mundo, onde o campo visual é limitado pelo *fragmento do mundo* – uma imagem que construímos, pela ótica e pela geometria, enquanto que ao restante estamos como de olhos fechados. Sendo assim, para Merleau-Ponty não é possível deixar de perceber a qualidade, pois ela está dada no objeto percebido e não pode ser limitada a categorias subjetivas definidas pela consciência do pesquisador.

O dilema técnico quantidade *versus* qualidade constitui-se um falso problema, uma vez que a qualidade é inerente ao objeto pesquisado nas ciências de cultura<sup>4</sup>; e o pesquisador ao fazer um recorte epistêmico, uma seleção do real, elege o que é significativo observar, portanto uma qualidade própria do objeto observado (*não há quantificação sem qualificação*; BAUER & GASKELL, 2002, p. 24). Esse recorte de qualidades pode ser quantificável (enumerado) ou não, conforme os recursos empregados. Assim o problema não estaria no recurso utilizado, mas na possibilidade ou não de fazer o recorte proposto (enumerável ou não) e na adequação desse recurso (métodos e técnicas) ao que é significativo na observação proposta. Sendo possível um pluralismo metodológico conforme a necessidade metodológica; visto que uma postura crítica por parte do pesquisador seria a atitude mais emancipatória, que a escolha da técnica a ser empregada baseando-se apenas em um obscurantismo epistemológico sobre o dilema quantitativo/qualitativo (BAUER & GASKELL, 2002, pp. 28 e 35).

### Soluções contemporâneas de síntese

Ao remeter o “*falso dualismo técnico*” para os enfoques epistemológicos passa-se a discutir o problema num âmbito maior do que a dimensão técnica, que diz respeito às alternativas de interpretações do real (pesquisa): • o *relativista-objetivista* e o • *idealista-subjetivista*; duas visões de mundo relacionam-se com as perspectivas técnicas - quantitativas e qualitativas, respectivamente e podem limitar a possibilidade de síntese (GAMBOA, 1995, p. 92). Sobre esta articulação, nos diz Gamboa (1995, p. 100): “a proporção de utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, dependem da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa.” A discussão acerca da natureza da pesquisa em educação reporta à dicotomia: *teoria e prática*, e às questões filosóficas: *realista-objetivista* e *idealista-subjetivista*. As metáforas, ou modelos de compreensão, que o homem cria para interpretar o real através da teoria vêm do “esforço para encontrar uma ordem no caos do mundo, a teoria científica opera segundo o mesmo princípio do mito: explicar o mundo visível por forças invisíveis” (JAPIASSU, 1983, p. 25) estabelecendo assim dois polos, a teoria e os dados, “a pesquisa científica começa sempre pela invenção de um mundo possível, ou de um fragmento do ‘real’ possível” (*idem ibid.*, p. 26). Sem objetivar, contudo, uma cristalização da teoria como um ideal referencial exterior inflexível ao próprio real, que seria um pretenso rigor idealista<sup>5</sup>, inviável em qualquer tipo de ciência ou técnica/instrumento de pesquisa: “A imagem do mundo que as ciências elaboram, de forma alguma pode ser confundida com uma espécie de instantâneo fotográfico da realidade tal como ela é percebida. De uma forma ou de outra, ela é sempre uma ‘interpretação’.” (JAPIASSU, 1983, p. 32).

---

<sup>4</sup> E nas outras também!

<sup>5</sup> Nota-se aqui que a crítica ao idealismo refere-se a uma postura de incontestabilidade dos resultados científicos tanto das áreas naturais e/ou humanas; tanto com dados quantitativos ou qualitativos.

Perceber que o saber científico não é infalível e é metódico (rigoroso) a ponto de reconhecer o erro e o acerto, é importante na pesquisa científica, para que seja evitada a *cristalização ideológica da teoria* e a *arbitrariedade das escolhas e decisões*. No primeiro caso a exacerbação do idealismo e no segundo a do realismo.

Heidegger e Merleau-Ponty procuram suplantar estas dicotomias epistemológicas, onde à pergunta: O que é realidade? Responderiam:

(...) é justamente a existência do mundo material, natural, ideal, cultural e a nossa existência nele (...) A realidade ou o Ser não é o Objeto-Coisa, sem a consciência (realismo). Mas, também, não é o Sujeito-Consciência, sem as coisas e os outros (idealismo). A realidade ou o Ser é o cruzamento e a diferenciação entre sensível e o inteligível, entre o material-natural e o ideal-cultural, entre o quantitativo e o qualitativo, entre o fato e o sentido, entre o psíquico e o corporal, etc. (CHAUI, 1997, pp. 241-2).

A pesquisa social sendo algo humano, não é neutra, mas nem por isso poderá ser transformada em juízos aleatórios e circunstanciais. Sendo assim, a pesquisa é um processo de escolha crítica (BAUER & GASKELL, 2002, p. 20) e intersubjetiva.

É possível ter uma ‘visão holística do processo de pesquisa social’ onde se perceba as “vantagens e desvantagens funcionais das diferentes correntes de métodos e dos métodos dentro de uma corrente” (BAUER & GASKELL, 2002, p. 26). Ou ainda, evitar um *caminho metodológico régio para as ciências sociais* (*idem ibid.*, p. 22 e p. 35). Para os autores (*idem ibid.*, p. 10) a pesquisa envolve princípios de delineamento, geração de dados, análise de dados e os interesses do conhecimento. Neste item os autores desmistificam a neutralidade, mostrando que os interesses, segundo Habermas, podem ser: de controle técnico, consenso ou emancipação.

O pesquisador e o sujeito pesquisado que compartilham um interesse de emancipação, durante o processo de pesquisa exercem como *competência*, em sua *práxis*, a *autonomia* do pensar e agir. Rompe-se a passividade através do *diálogo* e *criação* efetivos entre os agentes, que lhes permita interferir significativamente em seu meio social (FREIRE, 1996b). Constituindo-se esta relação o núcleo da pesquisa em educação - uma emancipação por meio da *práxis*.

## **Fenomenologia, objetividade, subjetividade e intersubjetividade**

A dicotomia *sujeito cognoscente frente ao objeto a ser conhecido*, para alguns autores já foi superada com o *criticismo* kantiano. Kant defende que não existe certeza a respeito do conhecimento do objeto, não haveria a garantia de que conhecemos a *coisa em si*. O conhecimento da *coisa em si*, a representação fiel de um objeto, a objetividade, portanto, pertence ao realismo ingênuo, enquanto o realismo crítico se contenta com a intersubjetividade, com aquilo que *entre (inter) sujeitos competentes* é possível reconhecer como características prováveis comuns de um objeto. Este realismo crítico é a busca de critérios de cientificidade entre saberes, opiniões, pensamentos, sentimentos e crenças são, em última análise, as bases para a intersubjetividade. A relação epistemológica de produção de significados oscila entre objetividade e subjetividade. Metodologicamente há uma oscilação que produz conhecimento, na idéia de construção advinda do construtivismo. Esta relação aparece na educação como método de ensino e de pesquisa.

Em *A fenomenologia da percepção* Merleau-Ponty baseia-se em Husserl e o corrige no sentido do existencialismo. O existencialismo da obra de Merleau-Ponty pretende evitar a negação da possibilidade da existência e da sua liberdade finita (ABBAGNANO, 1984). A ‘consciência não é um olhar lançado sobre o mundo por um espectador desinteressado’ - mas de um eu “consagrado ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 05). Segundo Merleau-Ponty: “eu sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo” (*idem ibid.*, p. 515), com o corpo e com situação histórica; neste sentido: “Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos

finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo.” (*idem ibid.*, p. 26). Define-se a consciência e a existência como um inacabamento do significado das coisas, a *ambigüidade*. O mundo não é a soma de coisas e o tempo a soma de instantes. As coisas e os instantes só podem articular e formar o mundo pelo ser ambíguo chamado subjetividade.

Neste sentido, Merleau-Ponty defende a intersubjetividade no processo fenomenológico enquanto teoria e método: “O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, *ser* uma intersubjetividade.” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 09). Neste caso, a intersubjetividade se realiza em uma vivência em que pesquisador-pesquisado, se interpõe. Para o autor no verdadeiro *Cogito* não se define a existência pelo pensamento de existência, nem a certeza do mundo pela certeza do pensamento do mundo, nem o mundo pela significação mundo; pelo contrário o próprio pensamento torna-se fato inalienável, revelando o *Cogito* como “ser no mundo” (*idem ibid.*, p. 09).

**O mundo fenomenológico** é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que forma sua unidade pela retomada das minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (*idem ibid.*, p. 18).

Na concepção teórico-metodológica fenomenológica não se separa o objeto de estudo do sujeito pesquisador, o objeto de uma pesquisa é sempre para um sujeito que lhe dá significado, a consciência é consciência de algo, visa algo fora de si, é intencional, não é separada do mundo. A experiência existencial do mundo precede a sua consciência, vive-se o mundo para pensá-lo. Não existe pensamento do mundo sem experiência do mundo. Sendo assim, um pesquisador em ciências humanas e sociais não pode negar a intersubjetividade na relação dos sujeitos: pesquisador/pesquisado. A fenomenologia reconsidera o estatuto de cientificidade das ciências humanas saindo da perspectiva positivista para a superação da dicotomia sujeito/objeto. Numa tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e não de explicação como é próprio às ciências da natureza. A fenomenologia permite o trabalho com categorias abertas ou convergência; “abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquérito investigada.” (BICUDO, 1994, p. 22). Podendo dar origem a novas interpretações, neste sentido o resultado da pesquisa fenomenológica não é conclusivo, mas perspectival, os resultados são obtidos via interpretação, ou seja, são transcendentais<sup>6</sup>. O aspecto vivencial e a relação com o sujeito pesquisador são imprescindíveis. O rigor, no caso, estaria na própria relação pesquisador/sujeito pesquisado; na ambigüidade das relações; visto não ser possível estabelecer sobre o objeto de cultura uma universalidade, apenas generalizações circunstanciais; não se busca constâncias, mas singularidades a serem confrontadas com a totalidade.<sup>7</sup> O pesquisador não é o único a promover sentidos ao fenômeno observado, mas o próprio sujeito pesquisado compõe a interpretação do vivido; na relação com o grupo e com o pesquisador.

Na fenomenologia percebe-se o ser sintetizado (corpo/mente). Esta noção contemporânea de síntese não é uma lógica em que fique tudo muito claro e evidente. A perspectiva vivencial e valorativa das ciências humanas e sociais remete o pesquisador a uma descrição perceptiva, ou seja, de caráter estético; uma foto focada por um pesquisador em determinado ângulo; um corte epistemológico<sup>8</sup> que permite uma prática-teórica que extraí o que é visível no real, que envolve valores, mas não deixa de ser rigoroso a medida em que se foca e desfoca a mesma foto e se encontra elementos antes não percebidos e se aprofunda no *foco* focado, compreendendo o real como um processo em que o pensamento e as coisas se inter cruzam, num movimento dialético. Em uma metodologia de cunho existencial-

<sup>6</sup>O transcendental, diferente de Husserl, não é a subjetividade, mas ‘a ambigüidade originária da transcendência’ (mundo natural e mundo social).

<sup>7</sup> No sentido da descrição densa de Geertz.

<sup>8</sup> No sentido de Althusser.

fenomenológica. A dúvida persiste, há abertura e precisão; mas não fechamento. Os fenômenos precisam ser intersubjetivos - campos simbólicos, ricos em significações nos quais se constrói hipóteses interpretativas -, a pesquisa não estabelece uma verdade, enquanto universalidade. Neste sentido, o atual posicionamento do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) de Cuiabá/UFMT, que brincando chamamos uma “Fenomenologia dos Trópicos” estaria marcado por uma fenomenologia mais existencial; não fenomenologia existencial, mas existencialismo fenomenológico, onde predomina a vivência e radicaliza-se a intersubjetividade, numa escolha rigorosamente praxiológica<sup>9</sup>:

Não há sujeito cujo ser não seja feito pela relação com seus objetos, porque se é verdade que não existe objeto que não seja feito do jeito da relação com um sujeito, também não existimos como sujeitos se não formos seqüestrados de nós mesmos, pelos objetos de nossa eleição. Ambos, na intencionalidade, se escolhem. (PASSOS, 2008, p. 2).

### **Considerações Finais: reconsiderando as questões levantadas por uma práxis transformadora**

Estas considerações sobre a fenomenologia oriundas de estudos durante o doutoramento avançam na perspectiva conceitual-metodológica sobre o fenômeno educacional em termos de apreensões epistemológicas, estéticas e políticas. Percebe-se, portanto, tanto através dos resultados bibliográficos como da re-leitura dos resultados da pesquisa de campo do mestrado, o embricamento entre os dois eixos o epistemológico-metodológico e o ético-político, observando que no processo de conhecimento, na relação sujeito-objeto que incluem o mundo que nos precede, ao se ter como referência a intersubjetividade, o segundo eixo passa a ser indispensável para a execução do primeiro.

Portanto, pesquisar possíveis práticas de inclusão evidenciando o que diz respeito às pessoas, suas relações e transformações sociais. Procuraremos no doutorado, ampliar a análise compreensiva e o objeto de estudo<sup>10</sup> em vista a perceber até que ponto podemos nós intervir pela inclusão democrática sem diminuir a autonomia do sujeito, promovendo uma verdadeira emancipação. Um estudo a partir do viés fenomenológico e na perspectiva de uma educação emancipadora, defendida por Paulo Freire, poderão sular<sup>11</sup> novas reflexões a partir das experiências vividas.

“Enquanto prática social, a prática educativa em sua riqueza, em sua complexidade, é um fenômeno típico da existência e, por isso mesmo, um fenômeno exclusivamente humano.” (FREIRE, 1996a, p. 54). Paulo Freire ressalta o caráter educativo como consequência da compreensão do diálogo da dimensão política com a epistemologia, e da opção filosófica feita pelo pesquisador-educador. Entendendo ainda que a questão epistemológica é uma questão política, e que não se trata da adesão à teoria, mas implica *corporeificação* – na perspectiva do

---

<sup>9</sup> Esta radicalidade existencial mostra a impossibilidade de não haver intencionalidade no processo de escolha em pesquisa fenomenológica, além de que o rigor durante o processo da pesquisa se estabelece na intersubjetividade também, onde a relação pesquisador/sujeito pesquisado permite dizer quem o outro é na relação, sem estabelecer categorias cristalizadas e sem afirmações aleatórias. Os valores podem desviar um juízo de fato de sua objetividade, portanto, não se deve analisar o objeto a partir de categorias valorativas. No momento inicial da pesquisa o rigor da descrição é marcado pela *époche*, suspensão do juízo, mas que se estabelece no encontro com o outro, ao ir-ao-mundo-do-outro, e não pela neutralidade e sentido de rigor positivista utilizado nas ciências naturais (embora nestas já haja rupturas); visto não ser possível partir de idéias claras e distintas como desejava Descartes; ou de um referencial totalmente neutro.

<sup>10</sup> No doutorado estudaremos sobre a *Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes (ESCCA)* e práticas pedagógicas de emancipação de meninas exploradas de prevenção ao ESCCA.

<sup>11</sup> Sular em Paulo Freire expressa o sentido de por o sul e não o norte (nortear) como referência. Este mesmo sentido de colocar o sul como referência aparece na obra de Boaventura de Souza Santos e de Enrique Dussel.

mesmo Paulo Freire - da mediação teórica assumida como opção ético-praxiológica de diálogo com os educandos; e esta perspectiva está para além da sala de aula, produzindo um movimento dialético que permite reverberações ulteriores, tanto por parte do educador quanto do educando. E que permite o retorno a processos pedagógicos enquanto pesquisador referenciado pelas experiências vividas, em Freire, *o corpo molhado de história*.

Procurar um olhar fenomenológico como ‘óculos’ do pesquisador, além de se constituir uma escolha, com aspectos políticos condizentes a ela, significa também assumir uma forma linguística de fazer isso. O que altera nas pesquisas com este olhar a partir de realidades vividas consiste numa abertura epistêmica para um desenho estético da realidade percebida nas relações sociais-ético-políticas. O rigor consiste na busca do conhecimento, nas descobertas em persistir no novo, procurar os vazios e silêncios existentes a materialização de sentido. O ‘óculos’ que se encanta com o novo; que do deslumbramento vai ampliando a visão, permitindo, num momento posterior, até ser retirado, dialogando com outras teorias e instrumentos, pois não há um pré-juízo. O rigor estaria neste percurso da linha que desenha quadros, que percebe o que se mostra e vai atrás do inusitado. E quando tudo parece conclusivo, percebe que ainda há muito mais a ser desvelado; o rigor estaria na busca do conhecimento em um sentido filosófico da incessante busca, reconhecimento freireano do ser humano inacabado.

Mesmo a um bom tempo Nicolau de Cusa anteviu as questões epistemológicas que vivemos de uma forma muito ampla, através do conceito de contração, onde o poder e o poder-ser referem-se, além de uma relação com a eternidade de Deus, a uma relação “com o outro”. O ser é a medida que *con-trai*<sup>12</sup> o todo, *que é* “com o outro” de si mesmo: no que ele é *em relação* ao outro e *do que é* no outro. Saindo da perspectiva substancial da pré-existência inalterável de si mesmo. Se desde o período medieval, Nicolau de Cusa já antevia um ser construído a partir de relações existenciais, como podemos hoje exigir um rigor na pesquisa em termos de apreensão do outro em si; se este em si só o é com o outro; numa intersubjetividade que permite localizar o rigor de uma pesquisa qualitativa em educação, na relação estabelecida entre os sujeitos e seus universos?<sup>13</sup> O autor discute estas questões na relação matemática e exemplifica a qualidade e as relações qualitativas do universal, particular e singular:

E assim como a esfera infinita está plenamente em ato e é simplíssima assim o máximo está em ato simplissimamente. Tal como a esfera é o ato da linha, do triângulo e do círculo, assim o máximo é o ato de tudo. Por isso, toda existência atual tem dele tudo que existe de atualidade; e toda existência existe em ato, na medida em que está em ato no mesmo infinito. Daí que o máximo é a forma das formas e a forma do ser ou a máxima entidade atual. (CUSA, 2002, p. 90).

Para o autor, Deus seria a única razão simplíssima do universo, para qual todos seres se movimentam. Sem nos atermos aos desprendimentos teológicos da questão, e retomando a discussão inicial sobre o rigor em pesquisa qualitativa, tece-se o seguinte paralelo observando a citação acima. O máximo a ser pesquisado interpretado e conceituado pode apresentar-se no atual, no vivido; e este se relaciona com o universal; mas por ser o(s) sujeito(s) pesquisado(s) finito(s) este “participa do fim por meio dos outros, assim como a linha é transferida para a esfera por meio do triângulo e do círculo, e o triângulo por meio do círculo e o círculo é transferido para a esfera por si mesmo” (*idem ibid.*, p. 91). Sendo assim, no processo intersubjetivo da pesquisa qualitativa; ao se estabelecer primeiramente uma relação existencial,

<sup>12</sup> Utilizando-se da palavra latina *contractio* mostra a relação de uma (*con-*) comunidade que leva e atrai para si (*traho*, *-êre*) a pertença de todas as coisas a uma mesma identidade de sentido (MEES, 2010, p. 05).

<sup>13</sup> Rigor seria não perder o *foco*, para um objeto que é um sujeito de representações, observa-se que os dados são qualitativos e o recorte é uma escolha que envolve um posicionamento, não só epistemológico, mas político. Sendo assim, o *foco* é uma práxis transformadora, um pesquisador que se reconhece incapaz de produzir verdades, de encontrar essências; mas capaz de instaurar-se nas ambigüidades das relações e em uma análise perspectival dizer *o que é*; rigorosamente na intencionalidade dos sujeitos (que é transcendental).



um trabalho vivencial; é possível puxar círculos, linhas, triângulos a medida em que na relação se participa do fim por meio dos outros; vai se ‘pegando o fio da meada’ e tecendo uma ‘colcha de retalhos’ que se torna rigorosa não por onde vai chegar<sup>14</sup>, mas exatamente por continuar tecendo.

“Se houvesse uma linha infinita, ela seria uma reta, um triângulo, um círculo, uma esfera. Da mesma maneira, se houvesse uma esfera infinita, ela seria um triângulo, um círculo e uma linha.” (*idem ibid.*, p. 13).

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *História da filosofia*. Vol. XIII. 3.ed. Lisboa: Ed. Presença, 1984.
- BAUER & GASKELL (editores) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (orgs). *Pesquisa Qualitativa em educação – um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimep. 1994.
- BOGDAN & BIKLEN. *Investigação qualitativa em educação*. Trad.: Alvarez, Santos e Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- COLL et alli. *Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CUSA, Nicolau de. *Douta Ignorância*. Trad.: Aloysio Ullmann. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FERNANDES, Raquel Martins. *Comunidade de investigação Filosófica no Ensino Superior – teoria e prática*. / Orientador Dr Peter Büttner. Cuiabá: UFMT/I E, 2003.
- FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: ArtMédicas, 1996a, pp. 53-61.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GATTI, Bernardete A. *Quantificação em pesquisa: questões*. In: *Revista de Educação Pública*. vl. 14, n. 26 (jul-dez, 2005). Cuiabá: EdUFMT, 2005, pp. 11-22.
- JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das Revoluções Científicas*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

---

<sup>14</sup> Afinal, voltando rigorosamente e ironicamente a Nicolau de Cusa, o fim é Deus, a única razão simplíssima do universo, a esfera máxima. Talvez no que temos de possível e exequível na análise do universo pesquisado pudéssemos nos contentar em compreender o fenômeno cultural em linhas, quiçá em pequenas esferas; visto ser nossa ‘rigorosidade’ circunscrita à realidade contraída nas relações. Sobre estes limites da *douta ignorância*, Nicolau de Cusa já havia nos advertido.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEES, Leonardo. Nicolau de Cusa e a visão do princípio que fala no universo em contração. In: [www.revistaitaca.org/versoes/vers07-07/131-144.pdf](http://www.revistaitaca.org/versoes/vers07-07/131-144.pdf) (acessado em 28-07-2010).
- PASSOS, Luiz Augusto. *Filosofia para Educadores*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- TRAGTENBERG, Maurício. Introdução à edição brasileira. In: WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- WEBER, Max. La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos. In: BOURDIEU. Pierre et al. *El oficio de sociólogo*. 15ed. México: Siglo Editores, 1993.
- HABERMAS. *Consciência Moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1989.