



Pesquisa qualitativa em Educação: estudos transdisciplinares do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT)

Qualitative search in Education: transdisciplines studies of the Group of Humanities and Contemporary Society Research of the IFMT (GPHSC-IFMT)

Raquel Martins Fernandes Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* Bela Vista
raquel.mota@blv.ifmt.edu.br

Jair Aniceto de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* Avançado Sinop
jair.souza@snp.ifmt.edu.br

Paulo Alves de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* São Vicente
cos.paulooliveira@gmail.com

Marco Aurélio Bulhões Neiva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* Bela Vista
marco.neiva@blv.ifmt.edu.br

Rodney Mario de Almeida

Centro Universitário de Várzea Grande
rodney_mario@hotmail.com

Felicissimo Bolivar da Fonseca

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* Bela Vista
felicissimo.fonseca@blv.ifmt.edu.br

Resumo:

O presente artigo tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre o viés epistemológico da pesquisa qualitativa. Sua produção é o resultado de debates e intervenções críticas realizadas no percurso dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT). O objetivo é apresentar que os resultados das pesquisas apontam para o falso dualismo entre os termos qualitativo e quantitativo em Educação. Se constitui, metodologicamente, de uma pesquisa documental bibliográfica, de cunho fenomenológico e utiliza-se do júri de especialistas. Os resultados concentram-se, inicialmente, no esforço de construção da autonomia epistemológica e metodológica das ciências humanas, realizado por Dilthey, Weber e Merleau-Ponty. Esse esforço possibilitou a ruptura epistemológica com o dualismo sujeito-objeto que está na base das ciências naturais. Apresenta aspectos do debate que se instalou nas ciências humanas e na educação quanto à pertinência, adequação ou inadequação dos métodos quantitativos e qualitativos nos processos de validação de suas pesquisas. Concebendo a oposição simplificadora entre o quantitativo e o qualitativo como



produtora de um *falso dualismo*, coaduna-se com a ideia kantiana de que a quantidade evoca a qualidade do objeto, tal qual a qualidade é um aspecto da quantidade.

Palavras-chave: ensino; educação; ciências humanas; pesquisa qualitativa; fenomenologia.

Abstract

The present article has the purpose of presenting some reflections on the epistemological bias of the qualitative research. Its production is the result of debates and critical interventions made in the course of the researchers of the Group of Humanities and Contemporary Society Research of the IFMT (GPHSC-IFMT). The objective is to present that the results of the research point to the false dualism between the qualitative and quantitative terms in Education. It constitutes, methodologically, a documentary bibliographical research, of phenomenological character and is used of the jury of specialists. The results focus initially on the effort to construct the epistemological and methodological autonomy of the human sciences by Dilthey, Weber, and Merleau-Ponty. This effort made possible the epistemological rupture with the subject-object dualism that underlies the natural sciences. It presents aspects of the debate that has taken place in human sciences and education as to the pertinence, adequacy or inadequacy of quantitative and qualitative methods in the validation processes of their researches. Conceiving of the simplifying opposition between the quantitative and the qualitative as the producer of a false dualism, it fits in with the Kantian idea that quantity evokes the quality of the object, just as quality is an aspect of quantity.

Keywords: teaching; education; human sciences; qualitative research; phenomenology.

Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar algumas reflexões sobre o viés epistemológico da pesquisa qualitativa, considerando também os elementos sócio-políticos e estéticos da dimensão educativa. Sua produção é o resultado de debates e intervenções críticas realizadas no percurso dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT).

O GPHSC, fundado desde 2008, conta com pesquisadores das várias áreas das ciências humanas e sociais e busca interpretar a sociedade contemporânea a partir de diferentes concepções teóricas e autores, descrevendo e analisando de diferentes ângulos os mesmos fenômenos. Em outros termos, o GPHSC, coerente com sua estrutura multidisciplinar, produz diferentes recortes de um mesmo sujeito pesquisado, buscando encontrar, na diversidade de experiências e visões teóricas de seus pesquisadores, os conceitos e métodos adequados a uma compreensão interdisciplinar desse objeto.

Mas, para além da multidisciplinaridade que nos informa em direção a experiências interdisciplinares de produção de conhecimento, a perspectiva que orienta o grupo é transdisciplinar, ou seja, parte do pressuposto epistemológico de que a realidade social é constituída por diferentes níveis



em coexistência, sendo a mente humana o meio de conexão entre esses diferentes níveis de realidade. Conforme Galeffi (2009, pp. 28-29), a complexidade com que o real se manifesta na existência concreta do ser humano não pode ser apreendida apenas pela linguagem matemática, exigindo uma compreensão articulada que passa pela construção de imagens, afetos, metáforas, conceitos e juízos.

O dualismo epistemológico remete ao modo de interpretação do real de raiz nas concepções de mundo, idealista-subjetivista e relativista-objetivista; as discussões sobre quantidade versus qualidade, subjetividade versus objetividade, teoria e prática; retomam a construção de um mundo possível a partir dos modelos de compreensão do pesquisador, numa interpretação do real. Consideramos que seja possível a um mesmo grupo de pesquisa, trabalhar concepções epistemológicas diferentes, que busquem relativizar estas dicotomias e produzir múltiplos sentidos sobre uma mesma realidade; com o objetivo de aprofundar o olhar sobre a mesma e construir perspectivas de superação e transformação da realidade social e educacional, numa busca da qualidade de ensino e da compreensão da sociedade contemporânea (Mota, R. M. F, Silva, I. C., Santos, G. S., Souza, J. A.; 2017).

Sem ignorar as contradições e diferenças epistemológicas das correntes epistemológicas, nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo pesquisador, as interpretações foram predominantemente de cunho fenomenológico, participante e a análise do discurso. A pesquisa atual "Violação dos Direitos Humanos e Bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos" do GPHSC, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 60165016.0.0000.5165) encontra-se em andamento desde agosto de 2016 e encerrará em Agosto de 2018; pesquisa realizada em sete escolas, sendo uma particular, uma estadual e quatro campus do IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso).

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se, a aplicação de questionário, entrevistas, grupo focal. Os resultados parciais mostram que a institucionalização de valores acerca dos direitos humanos, permitiu a consciência do que tange a violação de direitos e ao bullying, mostrando o início de uma práxis transformadora, contudo, os casos continuam recorrentes. Outras vivências precisam ainda ser geradas para estimular à criança e ao adolescente a posse do seu lugar e que os mesmos possam se ver como sujeito de direitos e autores de sua própria história. Os resultados qualitativos mostram a necessidade de mudanças sociais e culturais a serem conquistadas no campo educacional.

Dentre os resultados encontrados nas pesquisas do GPHSC, algumas produções do grupo de pesquisa que utilizaram a concepção epistemológica abordada e podem exemplificar o enfoque defendido neste texto, são nas referências ao final do texto SILVA, V.C.G., *et alli* (2016); OLIVEIRA, P. A., MOTA, R. M. F. (2016); OLIVEIRA, P. A., DUARTE, V. C. O., ARAÚJO, M. G. O. (2017); SILVA, V. C. G., SOUZA, J. A., NEIVA, M. A. B. (2017); OLIVEIRA, A. M., QUEIROZ, F. C., MOTA, R. M. F. (2017); OLIVEIRA, C., *et alli* (2017); MOTA, R. M. F, NEIVA, M. A. B.; SOUZA, J. A. de; OLIVEIRA, P. A. de, ALMEIDA, R. M. de, FONSECA, F. B. da (2017); OLIVEIRA, P. A., SILVA, V.C.G., MOTA R. M. F., DUARTE V. C. O. , ASSUMPÇÃO Y. O. (2017); SOUZA, J. A. *et alli* (2017); MOTA, R. M. F, SILVA, I.C.; SANTOS, G.S.; SOUZA, J.A. (2017); OLIVEIRA, C., SOUZA, V., ASSUMPÇÃO, Y.O., OLIVEIRA, A. M., QUEIROZ, F.C. (2017); SILVA, V.C.G., *et alli* (2017), OLIVEIRA, P. A., MOTA, R.M.F.; OLIVEIRA, V.C.D.; SILVA, V.C.G. (2017).



O foco do grupo pesquisador é uma práxis transformadora, onde os pesquisadores através de uma análise perspectival não produzem verdades ou encontram essências; mas são capazes de interpretar a interrelação das intencionalidades dos sujeitos estudados. A interpretação do fenômeno social é complexa, pois envolve indivíduos diferentes, de grupos sociais diferentes que podem interpretar o mesmo fenômeno de formas diferentes.

No que se refere especificamente a este artigo, o interesse direciona-se para o processo de construção da autonomia epistemológica e metodológica das ciências humanas face às ciências da natureza, assim como para o processo de construção do objeto de pesquisa em educação a partir da perspectiva fenomenológica. Essa perspectiva, segundo a qual o sujeito pesquisado é um ser de representações, tem entre suas implicações específicas enquanto metodologia qualitativa, a recusa da construção de uma oposição radical entre o quantitativo e o qualitativo.

A pesquisa bibliográfica a ser apresentada, metodologicamente se constitui de um júri de especialistas; ou seja, parte do resultado de várias outras pesquisas realizadas pelos autores, bem como, de reflexões e debates nas reuniões de pesquisa e nos eventos participados. Este júri de especialistas foi constituído visto ser possível, através do trabalho já realizado por estes especialistas, ter uma possível referência para compreender o tema em questão.

Esta metodologia utilizada em outras pesquisas e publicações (Fernandes, 2002; Andrade, 2007) se baseia na noção de partilha, de Hannah Arendt (2001), cujo exercício da flexibilidade permite um movimento intrapessoal e interpessoal que permite a pluralidade e o diálogo num "duplo movimento relativo à cristalização dos sentidos e à circularidade do conceito" (Andrade, 2007, p. 83). Utilizou-se também de pesquisa documental bibliográfica, de cunho fenomenológico, em termos da abordagem de apreensão do real e dos conceitos articulados.

A construção da autonomia epistemológica e metodológica das ciências humanas

Como produto do século XIX, as ciências humanas¹ surgem num contexto em que as ciências da natureza já estavam constituídas, tinham definido uma concepção de cientificidade e dos métodos adequados a essa concepção e, dada a sua capacidade de explicar e intervir na natureza, tinham alcançado um enorme prestígio social. Era natural, então, que entre os fundadores das ciências da sociedade, se encontrassem aqueles que, como Auguste Comte, procurando constituir a ciência do social em bases rigorosas, objetivas e neutras, adotassem a concepção de cientificidade das ciências naturais, juntamente com seus pressupostos epistemológicos, seus métodos e procedimentos técnicos².

1 Também chamadas de ciências sociais, ciências da sociedade e, na época, especialmente na Alemanha, eram ainda chamadas de ciências do espírito ou de ciências da cultura.

2 Inspirando-se no modelo da física newtoniana de busca das leis universais que regem o movimento, Auguste Comte, ao buscar a fundamentação da ciência da sociedade em base objetiva e neutra, concebeu que esta deveria buscar as leis universais que regem o movimento das sociedades. Física Social foi o nome que Comte atribuiu inicialmente à ciência que buscava fundar.



Seguindo os passos de Comte, mas aproximando-se do discurso organicista da biologia do século XIX, Émile Durkheim também buscou a fundamentação da ciência da sociedade nas bases supostamente objetivas e neutras das ciências naturais. Na obra *As regras do método sociológico*, definiu que os fatos ou fenômenos sociais fossem estudados como “coisas” objetivas e exteriores aos indivíduos, de modo que o conhecimento do social não se perdesse na produção de um discurso subjetivo.

Por outro lado, na segunda metade do século XIX e início do século XX, outros pensadores, também interessados na constituição das ciências humanas, se perguntavam se aquele modelo de cientificidade poderia ser transposto literalmente para o estudo do ser humano, sem que daí resultassem grandes prejuízos na compreensão daquilo que lhe é específico. Compreendendo o homem como um ser singular em face da natureza e, portanto, recusando a transposição literal do conceito de cientificidade das ciências naturais para as ciências sociais, Dilthey e Max Weber erigiram o enorme esforço inicial na construção da autonomia epistemológica e metodológica das ciências sociais frente às ciências da natureza. Dilthey procurou fundamentar essa autonomia partindo da natureza histórica do sujeito e do objeto das ciências do espírito.

No entendimento desse autor, essa característica singular – a historicidade do humano - exigia das ciências do espírito o afastamento dos procedimentos de experimentação e matematização típicos das ciências da natureza, dando lugar à descrição, à análise daquilo que é particular à cada época histórica, com suas visões de mundo, seus sentidos e significados específicos. Dilthey adotou a distinção entre explicar e compreender, afirmando que as ciências da natureza objetivam a “explicação” dos fenômenos por meio de suas conexões causais e que as “ciências do espírito” objetivam a apreensão dos sentidos e significados que os seres humanos atribuem às suas ações, sendo, por isso, baseadas na “compreensão”. Para este pensador, cada época possui sua própria visão de mundo e deve ser compreendida em suas causalidades específicas.

Por sua vez, Max Weber procurou aprofundar as reflexões iniciadas por Dilthey e se esforçou para dar às ciências sociais uma constituição metodológica e epistemológica que as definissem como ciências rigorosas, porém afastadas do sentido de rigor matemático que caracterizou as ciências da natureza desde as suas origens. Weber, reconhece a historicidade do humano e constrói uma teoria da ação social em bases intersubjetivas, compreensiva e interpretativa.

Do exposto até aqui, pode-se concluir que, durante o século XIX e em princípios do século XX, dois movimentos se constituíram no processo mesmo de construção das ciências sociais. O primeiro concebeu os princípios epistemológicos e metodológicos das ciências da natureza como universais à todo conhecimento científico e o segundo erigiu seus esforços no sentido de fundamentar a construção da autonomia e singularidade das ciências da sociedade - frente às metodologias e concepções epistemológicas que impregnavam o campo de produção de conhecimento das ciências naturais.

Nesse sentido, se o rigor no campo científico estava ligado, inicialmente, às ciências físico-matemáticas e à quantificação, os pensadores que procuraram estabelecer a autonomia das ciências sociais frente às ciências da natureza, tiveram que construir e estabelecer novos critérios e/ou parâmetros para atender às exigências da construção de uma ciência do



homem autônoma e rigorosa. O resultado desse processo foi a ampliação do próprio estatuto epistemológico da ciência.

Em outras palavras, o esforço daqueles pensadores levou à ampliação das bases sobre as quais se entende atualmente o que é fazer ciência e como o conhecimento científico é produzido. Dentre muitas questões, procurou-se perceber a natureza e método das ciências. Segundo Fernandes & Passos (2010), as distinções entre as ciências se pautou nas seguintes frentes divergentes: - que as ciências se identificam quanto ao método; - que as ciências se diferem quanto à natureza do objeto; - que se diferem quanto ao método; - ou quanto a ambos os aspectos; - ou, ainda, que se diferem quanto ao interesse de investigação.

Percebe-se que 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); diferenciando-se em termos de natureza e método. Os métodos e técnicas podem ser adequados segundo a especificidade do universo pesquisado e do recorte próprio da área de estudo. No entanto, o presente século, aponta para uma necessidade de transdisciplinariedade e complementação dos campos de estudos.

Outro elemento a ser destacado é o que diz respeito aos resultados nas ciências sociais; que se diferem das ciências naturais no âmbito da relação de causalidade. A natureza dos resultados e dos instrumentos de pesquisa não reduzem o status de cientificidade das ciências sociais. As questões referentes às relações causais podem ser percebidas no texto “La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos” de Max Weber (1993). “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). Com isso, Weber mostra que a relação entre os fenômenos sociais não se dá como nos fenômenos naturais, em termos de leis universais e necessárias. Os resultados das pesquisas sociais não podem emitir juízos sobre o necessário e o contingente, de modo a pensar a:

realidade cultural através de um critério decisivo, único e absoluto, que se pretende lei (...) Com isso, o autor revê o próprio conceito de 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 (Fernandes & Passos, 2010, p. 02).

Sendo assim, os resultados que um pesquisador social encontra podem ser apresentados como uma singularidade do fenômeno observado, neste sentido, a natureza dos resultados interfere nos instrumentos de pesquisa, visto que um ser humano ao observar o fenômeno social, uma vez que se insere no mesmo contexto social, direta ou indiretamente, o contato pesquisador-objeto de pesquisa não é mais imparcial, como nas ciências naturais, a pesquisa experimental toma outra dimensão. A relação do pesquisador com o sujeito pesquisado se torna mais direta e evoca significados, o recorte do fenômeno realizado pelo observador, diz respeito a uma qualidade a



ser observada, uma intencionalidade presente nos sujeitos envolvidos. Dentro desta perspectiva, temos a contribuição da fenomenologia para com as ciências humanas e sociais.

A construção da autonomia e especificidade das ciências humanas teve na fenomenologia um dos seus mais importantes momentos de consolidação, promovendo uma ruptura epistemológica com o dualismo sujeito-objeto que está na base das ciências naturais. Segundo Chauí (2015, p. 307), ao propor uma diferenciação rigorosa entre o que constitui a essência natural e a essência humana, a fenomenologia garantiu legitimidade e validade aos projetos de construção de áreas específicas do conhecimento científico do mundo humano, tais como: sociologia, antropologia, história, linguística, entre outras.

A psicologia positivista, por exemplo, considerando-se uma ciência natural, estudava o campo do psiquismo analisando fatos diretamente observáveis do comportamento como resultados ou efeitos externos de causas fisiológicas, físicas, químicas e anatômicas. Para essa ciência, não existiria, de fato, um objeto denominado "psiquismo", tratando-se apenas de "efeitos psíquicos de causas não psíquicas". A psicologia como ciência humana, isto é, como ciência do psiquismo, só se tornou possível quando, partindo de uma perspectiva fenomenológica, definiu-se "um conjunto de fatos ligados à consciência (...) como dotados de significação objetiva própria". Ainda segundo Chauí:

Antes da fenomenologia, cada uma das ciências humanas desfazia seu objeto num agregado de elementos de natureza diversa do todo, estudava as relações causais externas entre esses elementos e os apresentava como explicação e lei de seu objeto de investigação. A fenomenologia garantiu às ciências humanas a existência e a especificidade de seus objetos (Chauí, 2015, p. 306).

Na concepção de conhecimento da fenomenologia, sujeito e objeto não são concebidos como entidades separadas. O lema fenomenológico de que a consciência é sempre consciência de alguma coisa nos obriga a concluir que a consciência não se refere a um eu que pensa a si mesmo independente de seu pertencimento ao mundo. A consciência não existe voltada para si mesma; ela sempre está voltada (dirigida, intencionada) para algo fora dela, está sempre referida a algum objeto que não se confunde com ela mesma, mas que ao mesmo tempo a constitui como consciência de alguma coisa. Todo pensamento (consciência) é pensamento sobre alguma coisa, sobre algum objeto.

É impossível pensar sem que o pensamento se refira a algo, sem que se refira a alguma experiência do mundo. Consciência (pensamento) e mundo são inseparáveis: como seres conscientes estamos desde sempre mergulhados no mundo, mundo esse que aparece à consciência e que no seu *aparecer* se manifesta como experiência fenomênica. Portanto, sujeito (consciência/pensamento) e objeto (as coisas do mundo, o algo a que se refere o pensamento) são inseparáveis. É essa característica que define a intencionalidade da consciência e que permite afirmar a inseparabilidade do sujeito e do objeto.



Subjetividade e intersubjetividade na fenomenologia de Merleau-Ponty

Segundo Merleau-Ponty: "eu sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo" (1994, p. 515), não podendo me separar do meu corpo e nem da situação histórica na qual efetivamente existo. "Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo." (*Idem, ibidem*, p. 26). A intersubjetividade é interpretada 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). "O mundo fenomenológico (...) 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, ibidem*, p. 18).

Nesse sentido, a ênfase da fenomenologia na subjetividade não conduz o pesquisador para um "eu" que se retira do mundo objetivo em direção a uma busca introspectiva de si mesmo, a uma busca de seu "eu interior". Pelo contrário, a subjetividade relaciona-se ao mundo do qual temos consciência, isto é, relaciona-se à consciência subjetiva de como, na experiência concreta do mundo no qual estamos desde sempre inseridos, as coisas *aparecem* a nós. É importante ressaltar que a fenomenologia não pode ser interpretada como um método introspectivo. Não se trata, assim, de um método que, possibilitando um mergulho no interior das nossas mentes, vasculha à procura de conceitos, ideias inatas ou de verdades universais anteriores a qualquer experiência.

Também a fenomenologia não está interessada ou preocupada em descrever como o mundo objetivamente é. Fosse assim, ela não seria diferente de qualquer ciência empírica-positiva voltada para a explicação da realidade a partir da construção de conceitos e teorias baseadas na observação e na experimentação. O estudo de como as coisas aparecem à consciência não se confunde, portanto, com o estudo de como são objetivamente as coisas do mundo exterior. Trata-se de pesquisar, partindo da experiência humana compartilhada, como as coisas aparecem a nós subjetivamente.

Partir da experiência humana compartilhada significa recusar a ideia da existência de um sujeito separado do mundo, de um sujeito que basta a si mesmo e que, dotado de uma essência pensante imutável, existe como consciência independente de qualquer relação com o mundo exterior. Para Merleau-Ponty (1994), a consciência de mim mesmo como sujeito me obriga a reconhecer a presença e a existência de outros sujeitos no mundo. Nenhum "eu" pode existir sem referência a um "você", sem referência a um "outro" e sem referência a um mundo no qual o "eu" compartilha experiências com os "outros" sujeitos. O mundo é o lugar onde se fundem os horizontes, onde diferentes sujeitos experienciam e compartilham as suas experiências.

A partir deste conceito cada subjetividade constrói suas experiências no mundo e é o mundo que dá sentido às experiências do sujeito. Se a consciência se constitui como consciência de alguma coisa, isso significa que nenhuma subjetividade (consciência) pode romper seus laços com o mundo. Assim, nenhum sujeito (vale dizer, nenhuma consciência) está fora do tempo e do espaço. Somos todos essencialmente sujeitos corporificados e historicamente situados no mundo. Para Merleau-Ponty, portanto, o sujeito não pode ser pensado fora do tempo, não existindo a



possibilidade da existência de uma consciência isolada, autônoma e não situada temporalmente e espacialmente face ao mundo.

Uma consequência fundamental da concepção fenomenológica de inseparabilidade do sujeito e do objeto, aqui apresentada na versão de Merleau-Ponty, foi a superação da dicotomia instaurada por Descartes quando da fundamentação da ciência e, posteriormente, reafirmada pelas concepções positivistas como base da produção de conhecimento tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências da sociedade. A fenomenologia, aprofundando o debate em torno da cientificidade do conhecimento do mundo humano, redefiniu o estatuto da ciência, colocando-a sobre novas bases epistemológicas, objetivo esse que já vinha sendo desenvolvido desde os argumentos rigorosos por Dilthey e Max Weber sobre a singularidade humana face ao mundo natural.

Pesquisa em educação a partir do viés fenomenológico

A princípio a própria fenomenologia envolve um teor pedagógico, pois é um método que não impõe o caminho; ressalta a liberdade e permite, ao pensar o fenômeno educação, entendê-lo como um contexto que envolve um mundo e a percepção de que o discurso humano é inacabado numa polissemia de sentidos. Rezende (1990) apresenta elementos para compreendermos a educação a partir da fenomenologia e adverte que nenhum dos grandes autores da fenomenologia escreveu diretamente sobre educação (*idem ibid.*, p. 13), no entanto, é possível à luz do estilo desta corrente filosófica pensar a educação, assim como outros fenômenos. O autor se baseia em Merleau-Ponty e Paul Ricoeur ao mostrar que “o estilo característico da fenomenologia consiste também em cada um buscar o seu próprio, como estilo de trabalho, de pensamento, de ação, de discurso e posicionamento diante dos homens, do mundo, da história e da sociedade.” (*idem ibid.*, p. 14).

Na direção de uma filosofia da educação, segundo Rezende (1990), a fenomenologia traz a noção de cultura, como forma de entender o sentido de existência na maneira de ser dos homens, ao compreender a “existência humana como fenômeno histórico, social, concreto” (*idem ibid.*, p. 95). A educação, enquanto, uma aprendizagem humana e humanizante, em um nível significativo, seria a ‘aprendizagem da cultura’, embora esta significação seja diversa, conforme as diferentes culturas. A cultura enquanto forma histórica da existência tem a ação social como serviço e expressa o aspecto social e ideológico que permeiam a cultura. O autor salienta “a ação cultural como fator de uma revolução cultural permanente” (*idem ibid.*, p. 95). A política passa a ser entendida como um lugar de manifestação do projeto coletivo, onde se busca um sentido que expresse o bem comum.

Enquanto fenômeno, a educação é uma experiência profundamente humana, visto que só os homens se educam, há uma coincidência entre humanização, história, cultura e aprendizagem. Para perceber esta complexidade é preciso entender a estrutura do fenômeno humano, não o reduzindo ao comportamento animal ou associando a modelos matemáticos (tecnológico); mas percebe-o a partir da experiência humana da existência que se dá de modo simbólico, através da noção corpo-sujeito (*idem ibid.*, pp. 47-48). “Para fenomenologia, ao falar de aprendizagem



humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais." (*idem ibid.*, p. 14).

O que envolve o fato da aprendizagem ser uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa permite que a educação não seja uma mera reprodução, contudo, há vários sentidos inerentes à noção de significação, que vão desde perceber o sentido da existência; os diversos sentidos do sentido até apreender os sentidos. Uma aprendizagem significativa tem um componente cognitivo de aprender a pensar; desenvolver a capacidade de refletir e a de dar sentido, próprias do humano. Acrescemos a isso a noção de que a ação e seu sentido permeiam não só o processo, mas também o projeto:

*A liberdade, o projeto, a u-topia, a revolução, são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual quanto coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa. Semelhante 'aprendizagem' seria antes um processo de desumanização e de perda do sentido (*idem ibid.*, pp. 57-58).*

O autor ao definir a educação como aprendizagem da cultura, faz uma caracterização do que seria cultura, a partir da fenomenologia; e contrapõe a esta outras concepções historicamente constituídas. A cultura, como palavra vivida, é a forma própria da existência, seus elementos não são ideais, mas reais e históricos; gerados pelo trabalho, pela práxis, nas relações sociais. A existência tem um sentido a ser redescoberto e a educação deveria permitir ao educando ser um sujeito da cultura, como agente, que responde significativamente ao mundo e percebe o sentido de sua própria vida.

Sobre a pesquisa em educação, Rezende (1990) apresenta três momentos, que deveriam estar presentes na mesma, corresponderiam a três sentidos da palavra sentido: - a constatação; - a compreensão; - a projeção-prospectiva. A fenomenologia merleau-pontyana assume a singularidade e a vinculação com a totalidade como um vivido denso, aberto à imprevisibilidade. Os parâmetros do cientificismo não são pertinentes para avaliar uma pesquisa em fenomenologia, pois esta evidência o reconhecimento do ser único e inacabado. Percebe-se que por mais avanços que se tenha sobre o comportamento humano, as criações culturais e as combinações são intermináveis, singulares e históricas, levam à necessidade de novos estudos para dimensionar o comportamento, o conhecimento e a vida humana.

A tendência a um trabalho transdisciplinar é uma perspectiva importante pela superação do entendimento de um mundo que fora pensado por meio de lócus e antíteses ciumentas e inconciliáveis. A transdisciplinaridade permite a complexidade viva, aberta, inconclusa o que facilita os estudos e não inviabiliza os múltiplos olhares sobre o mesmo objeto; de modo a evitar um reducionismo que resultaria na perda em termos de avanço para o conhecimento humano. Utilizamos as palavras de Peter Büttner, para ilustrar esta necessidade: "O conhecimento da natureza do homem e a visão das condições da existência humana não podem ser conquistados por reflexões unilateralmente filosóficas, antropológicas ou somente biológicas, econômicas, etc. Unilateralidade leva ao erro" (Büttner, 1999, p. 32).



Dentro dos limites propostos na pesquisa em educação, numa perspectiva fenomenológica, consideramos que: "A fenomenologia nos põe diante de uma realidade complexa, a estrutura do próprio fenômeno, cuja experiência não se reduz a nenhuma das formas da intencionalidade mas as integra todas." (Rezende, 1990, p. 170). A descrição proposta pela fenomenologia envolveria os seguintes aspectos segundo o autor (*idem ibid.*, pp. 17-30): significância, pertinência, relevância, referência, provocação, suficiência, compreensão e interpretação; em que um complementa o outro.

Consideramos que a pesquisa em andamento pelo GPHSC, percorreu, até o momento, estes aspectos na descrição do fenômeno, principalmente no que se refere à significância e à suficiência. Constatamos a problemática da violação dos Direitos Humanos e do *Bullying* e fizemos um levantamento e descrição inicial sobre a situação. Buscamos a *compreensão* ao tentar evidenciar as relações internas e contradições e a 'descoberta de possibilidades de auto superação', este último aspecto será aprimorado. Já o terceiro item é vislumbrado em termos de se pensar uma outra 'situação histórica preferível' e 'desejada pelos sujeitos e para eles'; sugerimos que qualquer projeção precisa passar pelo âmbito das singularidades e complexidades do fenômeno (Oliveira, C., Souza, V., Oliveira, F., Silva, V. C. G., 2017; este texto apresenta resultados da pesquisa qualitativa do GPHSC também no âmbito da análise do discurso).

Do quantitativo e do qualitativo nas ciências sociais e na educação

No contexto das ciências humanas e da educação há um intenso debate quanto à pertinência, adequação ou inadequação dos métodos quantitativos e qualitativos no processos de validação de suas pesquisas. O que levou à construção de metodologias qualitativas - em oposição à busca de regularidades estatísticas e às tentativas de descoberta de leis objetivas e universais que determinariam a história dos eventos humanos - foi a compreensão de que os fenômenos humanos são marcados pela subjetividade, que os significados que os seres humanos atribuem às coisas, incluindo suas ações e interações, são produzidos intersubjetivamente e que qualquer definição de humano deve passar pelo reconhecimento de sua historicidade.

Um aspecto importante, e frequentemente ressaltado por distintos autores, quanto às diferenças entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa é que, na primeira, o pesquisador parte de um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis claramente especificadas e definidas (Godoy, 1995). A medição, a quantificação e a busca da precisão pressupõem que o sujeito trabalha com certo nível de segurança, controle e objetividade em relação aos dados e informações por ele recolhidos, assim como em relação à sua análise.

Quanto à pesquisa qualitativa, longe de produzir medições, enumerações e estatísticas, tem no contato direto do pesquisador com a comunidade ou a situação estudada a sua característica mais marcante. Partindo do contato direto com os sujeitos estudados (o objeto) - contato esse que pode alcançar um tempo relativamente longo, como acontece com grande frequência no trabalho etnográfico dos antropólogos - é que o pesquisador constrói sua descrição sobre a comunidade, sobre o que as pessoas fazem e dizem, sobre como interagem umas com as outras



e sobre sua interação com elas, sobre os lugares e as situações que vivencia durante o tempo em que está mergulhado em sua pesquisa de campo participante.

Os pesquisadores de campo supõem que o mergulho que realizam na cultura do outro por meio da pesquisa de campo os tornam capazes de reconhecer as categorias de pensamento, os conceitos e os valores que as pessoas do grupo pesquisado mobilizam em suas ações cotidianas e na compreensão da realidade na qual estão inseridos. O objetivo é a compreensão das categorias de pensamento e de ação que movem os atores sociais nos diferentes contextos sociais de que participam e estão situados, ou seja, busca-se a compreensão da lógica cultural interna que possibilita a ação coerente das pessoas no grupo pesquisado.

Segundo Ollaik & Ziller (2012, p. 233), não se pode simplesmente transferir os critérios ou a lógica de validação das pesquisas quantitativas para aquelas de caráter qualitativo, ou vice-versa. Elas possuem critérios distintos de validação, possuem objetivos distintos, constroem caminhos distintos e chegam a resultados distintos. Se as pesquisas quantitativas objetivam a explicação, a generalização e a previsão dos fenômenos sociais partindo de procedimentos estatísticos e de outras formas de quantificação, as pesquisas qualitativas possuem um caráter compreensivo e interpretativo, sua capacidade de generalização estendendo-se apenas às situações e aos fenômenos similares e possuem caráter descritivo e narrativo.

Descrever, narrar, contextualizar, analisar, compreender, interpretar seriam, nesse sentido, os conceitos mais adequados para a caracterização da pesquisa qualitativa. Discutindo as concepções de validade na pesquisa qualitativa, essas autoras afirmam que "nesta perspectiva, a validade estaria relacionada com a coerência interna da pesquisa" (*Idem*, p. 233). Em outras palavras, as pesquisas qualitativas enfatizam os aspectos relacionados à coerência do processo de construção da pesquisa, enquanto a pesquisa quantitativa procura a sua validação pelos resultados alcançados, a validação externa. Ainda segundo essas autoras, "para verificar a validade externa de uma pesquisa qualitativa, a opção por adotar, sem adaptações, a concepção positivista, verificando a capacidade de replicação e generalização dos resultados, redundaria em um esforço com poucas perspectivas de sucesso" (*Ibidem*, p. 234).

Sobre a pesquisa qualitativa e o falso dualismo

No contexto das pesquisas em ciências humanas e em educação, vários autores têm chamado a atenção para a existência de um *falso dualismo* na contraposição já tradicional entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Para Bogdan & Biklen (1994, pp. 49-51), não existe a possibilidade de compreender esse dualismo como real, uma vez que, ao colocar em primeiro plano a coleta e análise dos dados, escamoteia-se a questão principal referente às diferenças de natureza dos objetos das ciências sociais em relação aos objetos das ciências da natureza, ou seja, diferenças epistemológicas. Outro autor, Gamboa (2003), ao chamar a atenção para a necessidade de conhecimento dos pressupostos epistemológicos que subjazem a esses dois tipos de pesquisas, afirma que as suas diferenças não podem ser reduzidas à quantificação ou à sua ausência no tratamento dos dados e informações da pesquisa:



Essas formas de elaboração do conhecimento científico, embora igualmente válidas, contêm pressupostos históricos-filosóficos muito diferentes que o pesquisador em educação não pode ignorar. Cada uma dessas abordagens científicas desenvolve procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver o mundo (cosmovisões). Daí que a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas (Gamboa, 2003, p. 395).

Howard S. Becker (2014, p. 186), pesquisador oriundo da Escola de Sociologia de Chicago, também vê com estranheza a construção de um dualismo radical entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. Do seu ponto de vista, os dois modos de pesquisa são interdependentes e haveria mais semelhanças entre eles do que diferenças, de modo que “os mesmos argumentos epistemológicos sustentam ambos os métodos”.

Partir de uma oposição simplificadora entre o quantitativo e o qualitativo pode levar o pesquisador qualitativista, segundo esses autores, a perder de vista aspectos importantes da realidade social que pretende descrever. Isso porque, partindo do falso dualismo que situa estes termos como oposições absolutas, passaria a recusar a incorporação em suas pesquisas de toda e qualquer relação quantitativa, interpretada como tomada de uma posição epistemológica empirista e positivista. Para 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”.

Minayo (2013, p.43), referindo-se à obra *Matemática Transcendental*, afirma que Kant desenvolve ali a ideia de que “a quantidade é, em si mesma, uma qualidade do objeto, assim como a qualidade é um dos elementos da quantidade”. Nesse sentido, afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo não significa recusar a incorporação, no processo de pesquisa, de aspectos e relações de quantidade que, pertencentes ao objeto, poderiam, se fossem apresentadas, contribuir para a percepção de certas regularidades no próprio dinamismo da vida social, cuja totalidade o pesquisador qualitativo almeja compreender. Conforme as palavras de Minayo: “A possibilidade de enumeração dos fatos é uma qualidade do indivíduo e da sociedade que contêm, em si, elementos de homogeneidade e regularidades” (Minayo, 2013, p. 42).

Também Merleau Ponty poderia concordar com essa afirmação, pois, para ele, a percepção não é fragmentada, sujeito e objeto se inter cruzam, participando de um mesmo mundo. Nesse sentido, não se separa o sujeito do objeto percebido, a natureza e a cultura, o corpo e a mente, a quantidade e a qualidade. Tanto a quantidade quanto a qualidade são propriedades do fenômeno que se manifesta na consciência. A riqueza e a complexidade da realidade social, para as quais clamamos a necessidade de tanta atenção nas pesquisas qualitativas em educação, pode tornar-se menos rica e menos complexa do que gostaríamos se nos recusamos a perceber aspectos relacionados à magnitude dos fenômenos. A realidade sobre a qual se detém a pesquisa qualitativa é, a um só tempo, objetiva, subjetiva e intersubjetiva.

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 o autor 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 (Fernandes & Passos, 2010, p. 04).

Mesmo que se utilize dados quantitativos, a compreensão dos mesmos já configura a percepção de suas qualidades. Diferentemente da epistemologia positivista, acredita-se ser possível entender os fenômenos em profundidade, fazer emergir aspectos da *extensividade* que podem nos ajudar na interpretação das dimensões complexas de *intensividade* nas quais mergulhamos em nossas pesquisas qualitativas. Podemos realizar pesquisas qualitativas, de característica predominantemente etnográfica ou com entrevistas orientadas por questões abertas, complementando com outros procedimentos de pesquisa, como os estatísticos, os iconográficos, os documentais, entre outros, que podem ser úteis para a construção da visão do todo que pretendemos descrever. A mera quantificação em si, pode levar a uma compreensão superficial das coisas, contribuindo para fixar meras aparências. Ultrapassar as aparências, no caso, significa atingir os significados nos lugares, relações, situações e contextos onde eles emergem, sendo esse o objetivo da pesquisa qualitativa.

Quanto à oposição simplificadora entre quantidade e qualidade, e que, favorável à quantificação, confirmaria a "objetividade" dos números, estamos acostumados a ouvir, ler e aceitar que os números não mentem. Entretanto, os números não falam por si próprios, como costuma imaginar o senso comum estatístico, assim como uma imagem não vale por mil palavras, doutrina também aceita e propagada pelo senso comum. Números e imagens estão sempre inseridos em contextos determinados e, para que se tornem produtores de sentidos e significados, eles necessitam ser compreendidos e interpretados nesses contextos.

O que dizem os números?, pergunta-se recorrentemente. Sabemos, entretanto, que sozinhos, sem a ação compreensiva e interpretativa de um sujeito (o pesquisador), *eles nada dizem*. Os números (e os dados em geral) só passam a constituir-se em informação, e de informação em conhecimento, na medida em que um sujeito consegue situá-los num contexto significativo, interpretando-os.

Sobre os números, assim como em todas as formas de dados e informações, temos que nos perguntar pela sua qualidade e pertinência para as respostas às questões/problemas que construímos quando elaboramos um projeto e desenvolvemos uma pesquisa científica. Assim, podemos perguntar, de forma legítima, sobre a qualidade das relações quantitativas que produzimos nas nossas explicações sobre o mundo, seja o mundo natural ou o social. Da mesma forma perguntamos sobre a qualidade das informações, técnicas, métodos, relações, descrições, narrativas, intuições, compreensões, críticas, interpretações, etc. que construímos



nas nossas tentativas de conhecer cientificamente o mundo social. Formular essa pergunta e tentar dar a ela uma resposta nos coloca em cheio na problemática do rigor nas pesquisas das ciências da sociedade.

Para Bauer & Gaskell (2002, p. 24), este recorte de qualidade pode ser qualificável (enumerado) ou não conforme recursos empregados. A partir daí o problema não estaria dentro do recurso utilizado, porém na possibilidade ou não de fazer o recorte oferecido (enumerável ou não) e na posição desse recurso (métodos e técnicas) o que é plausível na proposta dada. Cabe assim um pluralismo metodológico conforme necessidade metodológica. Observando que há uma postura crítica por parte do pesquisador, o qual mostra qual seria a atitude mais emancipatória, em relação à escolha da técnica a ser usada baseando-se apenas em um obscurantismo epistemológico sobre o dilema quantitativo/quantitativo (Bauer & Gaskell, 2002, pp. 28 e 35).

Sem dúvida, o reconhecimento de que os critérios de validação são distintos na pesquisa qualitativa e na pesquisa quantitativa, reconhecendo também suas especificidades, nos obriga a reconhecer também certa relativização naquilo que tradicionalmente tem sido entendido como verdade científica. Isso não implica, no entanto, que quaisquer critérios possam validar como científica uma pesquisa, nem que qualquer discurso produzido sob o nome de ciência possa ser aceito como realmente científico. A relativização a que fazemos referência é consequência intrínseca ao processo de ampliação do conceito de ciência operado quando da constituição da autonomia epistemológica e metodológica das chamadas ciências da sociedade, processo que tem Dilthey, Max Weber e os pensadores do campo da fenomenologia como figuras de destaque.

O que pretendemos enfatizar é que, tratando-se das ciências humanas, ao se estudar um objeto que é um sujeito com representações, a pesquisa se torna qualitativa, independente de utilizar-se da quantificação; pois há um fluxo de intencionalidades entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, que não pode ser ignorado. A produção de sentidos nas ciências humanas vai além da reprodução de um método e de uma universalização pela quantificação.

Da qualidade das pesquisas qualitativas e dos critérios de validação

Thomas Kuhn (2010), no livro *A estrutura das revoluções científicas*, desenvolve a ideia de que a atividade científica é intrinsecamente comunitária, ou seja, que é constituída por um grupo de praticantes em torno de um objeto ou especialidade determinada. Através de uma iniciação científica comum, por meio da resolução de problemas exemplares, pela leitura e pela aquisição de uma linguagem comum, os cientistas, em sua formação, vão adquirindo uma visão comum sobre o que é a realidade e como ela funciona. Envolvidos com problemas semelhantes, falando a mesma língua e entendendo-se com facilidade acerca de determinados problemas, os cientistas possuem, portanto, uma existência coletiva que extrapola sua existência individualizada.

Zanem (2004), seguindo de perto essa definição de comunidade, afirma que uma pesquisa só faz sentido na medida em que acrescenta algo novo ao conhecimento historicamente acumulado por uma determinada tradição científica. Todo trabalho científico se inscreve num campo de produção científica determinado. Nesse sentido, o fazer ciência exige do pesquisador sua



inserção numa tradição e, por consequência, numa comunidade científica que se forma a partir dessa tradição. Qualquer conhecimento, antigo ou novo, remete-se a um campo de produção de conhecimento e a uma comunidade nos quais busca ser reconhecido como contribuição. Nas palavras da autora:

Deve-se levar em conta que se a investigação não faz senão demonstrar o que já existe, não interessa fazê-la. Toda investigação verdadeira aponta algo novo ao campo total do conhecimento. Aquelas que não apontam algo novo não são investigações (Zanten, 2004, p. 36).

Nesse sentido, o primeiro critério estabelecido pela comunidade de pesquisadores a respeito da pertinência e da validade dos novos conhecimentos é o de se eles acrescentam algo (ou se não acrescentam) ao conhecimento já acumulado na área de conhecimento em torno da qual a comunidade é constituída. A questão da validação ou da não validação dos procedimentos da pesquisa científica possui, portanto, relação com as formas de organização das comunidades acadêmicas e científicas e, naturalmente, com a distribuição desigual de poder entre elas.

Galeffi (2009, 53), ao tratar do rigor nas pesquisas qualitativas, afirma que por detrás dos processos de validação de pesquisa há sempre “uma relação de poder”, constituindo-se um jogo de forças entre as distintas áreas do conhecimento, assim como no interior de cada área e de cada linha de pesquisa. Esse jogo de forças afeta e, ao mesmo tempo, é afetado pela política de distribuição dos recursos financeiros promovida pelas agências oficiais de fomento à pesquisa científica.

As áreas de conhecimento, as escolas teóricas e tendências no interior de cada área, os textos e pesquisas exemplares, o prestígio das instituições acadêmicas nas quais os pesquisadores estão inseridos, a existência de revistas especializadas e sua classificação em formas estratificadas em termos de prestígio³, a publicação de artigos em revistas de maior ou menor prestígio, a publicação de livros e o poder econômico das editoras que os publicam, suas relações com determinadas universidades e setores da produção do conhecimento, os personagens fundadores e os de destaque nas áreas e linhas específicas de pesquisa; enfim, todos esses aspectos acabam por contribuir nas formas hierarquizadas de atribuição de valor, de validação e certificação da pesquisa científica. Nas palavras de Galeffi, “cada área de conhecimento tem seu universo próprio, sua linguagem apropriada, suas artimanhas de certificação e de controle de qualidade” (*Idem*, p. 54).

De acordo com Macedo (2009), a construção do rigor nas ciências da sociedade e da educação não pode ser confundida com a construção de “uma forma exata de pensar” (p. 76). Ao contrário, o rigor exige que se ampliem, cada vez mais, “as discussões epistemológicas, metodológicas, éticas, políticas, estéticas e culturais” (p. 84), de modo que os processos de validação das pesquisas ultrapassem a oposição simplificadora entre quantidade e qualidade, assim como as concepções de pesquisa que pressupõem uma neutralidade ingênua do pesquisador, exigindo dele uma posição apolítica.

3 No Brasil, a classificação oficial das revistas científicas por meio de conceitos A, B, C e sua subdivisão tem contribuído para reforçar tendências teóricas e linhas de pesquisa, conferir prestígio desiguais a universidades, revistas e autores. Aliás, as políticas voltadas para a pesquisa no país “medem” a qualidade da pesquisa a partir da sua capacidade de incrementar a produção capitalista.



Além disso, é preciso investir contra a banalização/simplificação de que não há necessidade de rigor nas pesquisas qualitativas ou de identificar como rigoroso apenas o modo quantitativo de pesquisar. Quando falamos de rigor, também não podemos nos ater ao sentido convencional encontrado nas pesquisas que aplicam burocraticamente e acriticamente certos métodos e técnicas, acabando “por confundir rigor com rigidez e neutralismo” (p. 77). Para este autor, o rigor fecundo deve ser “epistemológica, social e politicamente referenciado” (p. 80). Aliás, as ciências humanas, desde o seu nascimento, encontraram nas discussões epistemológicas, éticas e políticas o modo de atenderem às suas necessidades de justificação e validação. Trata-se de uma característica própria e específica das ciências humanas, contribuindo fortemente para a construção de sua identidade e da sua diferença em relação às ciências da natureza e que diz respeito à natureza do seu objeto de estudo: sujeitos que também realizam representações.

Conclusões

O propósito desse artigo foi o de sintetizar algumas discussões sobre cientificidade e sobre pesquisa qualitativa que vem sendo realizadas no percurso das experiências dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC-IFMT). O debate se concentrou, inicialmente, no esforço de construção da autonomia das ciências humanas em relação às ciências da natureza no que se refere ao método e às concepções epistemológicas.

O resultado desse esforço foi a ruptura epistemológica com o dualismo sujeito-objeto que está na base das ciências naturais, garantindo legitimidade e validade aos projetos de construção de áreas específicas de conhecimento científico do mundo humano. Nesse sentido, do confronto com a rigidez dos conceitos de cientificidade e de método científico oriundo das ciências físico-matemáticas emergiu também um conceito ampliado de cientificidade e do que significa fazer pesquisa científica.

Sobre o debate que se instalou nas ciências humanas e na educação quanto à pertinência, adequação ou inadequação dos métodos quantitativos e qualitativos nos processos de validação de suas pesquisas, acolhemos a ideia kantiana, também defendida por outros autores, de que o quantitativo e o qualitativo são inerentes à própria manifestação dos fenômenos na consciência. Tomando, portanto, como referência um grupo específico de pesquisadores foi possível observar que a oposição entre a *pesquisa quantitativa* e a *pesquisa qualitativa* constitui-se em um falso dualismo.



Referências

- Andrade, Daniela B. S. Freire. (2007). O Lugar do Feminino. Cuiabá, MT, Brasil: EduUFMT/FAPEMAT.
- Arendt, Hannah. (2001). A Condição Humana. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bauer, G., & Gaskell, M. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Trad.: Alvarez, Santos e Baptista. Portugal: Porto Editora.
- Büttner, Peter (1999). Mutação no Educar. Cuiabá: EdUFMT.
- Chauí, M. (2015). Iniciação à filosofia. São Paulo: Ática.
- Dilthey, W. (2010). A construção do mundo histórico nas ciências humanas. São Paulo: Editora UNESP.
- Fernandes, R. (2003). Comunidade de investigação Filosófica no Ensino Superior – teoria e prática. / Orientador Dr Peter Büttner. Cuiabá, MT, Brasil: UFMT/IE.
- Fernandes, R.M., Passos, L.A. (2010). Pesquisa Qualitativa em Educação: por uma Práxis Transformadora. IV SIPEQ - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão. Fundamentos-Métodos-Desdobramentos. Rio Claro: SE&PQ. v.1. <http://www.sepq.org.br>.
- Fernandes, R. M. (2012). O Olhar, A Menina dos Olhos, Única e Total: compreensão fenomenológica do Programa Meninas dos Olhos de Deus e das dimensões da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes em interface com a educação Orientador: Dr. Luiz Augusto Passos. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá.
- Galeffi, D. (2009). O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S., GALEFFI, D. e PIMENTEL, A. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador, BA, Brasil: UDUFBA.
- Gamboa, S. (2003). Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*. Itajaí, vol. 3, nº 3, p. 393-405.
- Gatti, A. (2005). Quantificação em pesquisa: questões. In *Revista de Educação Pública*. vl. 14, n. 26 (jul-dez, 2005). Cuiabá, MT, Brasil: EdUFMT, pp. 11-22.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, nº 2, p. 57-63.
- Kuhn, T. (2010). A Estrutura das Revoluções Científicas. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Macedo, R. (2009). Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S., GALEFFI, D. e PIMENTEL, A. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: UDUFBA.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Fenomenologia da percepção. Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes.
- Minayo, M. (2013). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.
- Mota, R.M.F, Silva, I.C., Santos, G.S., Souza, J.A. (2017). Estudo sobre a violação dos direitos humanos e Bullying no IFMT. In *Seminário de Educação 2017*, Cuiabá, MT, Brasil: UFMT.



- Mota, R.M.F., Neiva, M.A.B., Souza, J.A., Oliveira, P.A., Fonseca, F.B. (2017). A pesquisa qualitativa em Educação: um ensaio pragmático. In *Anais Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa (CIAIQ) 2017*, Salamanca, Espanha: CIAIQ. Recuperado a partir de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1388/1345>.
- Oliveira, A. M., Queiroz, F.C., Mota, R. M. F. *Bullying* no contexto escolar: apontamentos à luz de Foucault. In *Anais IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias 2017*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil: UERJ. Recuperado a partir de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR563.pdf>.
- Oliveira, C., Souza, V., Assumpção, Y.O., Oliveira, A. M., Queiroz, F.C. (2017). Práticas identitárias: *bullying* em contexto escolar. In *XII Congresso Internacional ALED*, Chile, Santiago.
- Oliveira, C., Souza, V., Oliveira, F., Silva, V. C. G. (2017). Violência escolar no Brasil: desafios em curso na educação do século XXI. In *Anais Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa*, Salamanca, Espanha: CIAIQ. Recuperado a parte de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1540/1497>.
- Oliveira, P.A., Duarte, V.C.O., Araújo, M.G.O. (2017). Educação, gênero e formação humana: o processo de ensino aprendizagem agropecuário e a ressignificação da mulher no mercado de trabalho. In *Anais, IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as tecnologias*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil: UERJ. Recuperado a partir de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR547.pdf>
- Oliveira, P.A., Mota, R.M.F., Oliveira, V.C.D., Silva, V.C.G. (2017) O *Bullying* e o ensino aprendizagem na vivência e cotidianidade das mulheres na educação técnica em agropecuária. In *Seminário de Educação 2017*. Brasil, MT, Cuiabá: UFMT.
- Oliveira, P.A., Mota.R.M.F. (2016). Educação, diversidade de gênero e inclusão: o direito de uso do nome social pelas travestis e transexuais nas instituições de ensino do Brasil. In *VI Seminário Internacional de Práticas Educativas*, Mamanguapé, PB, Brasil.
- Oliveira, P.A., Silva, C.G.S., Mota, R.M.F., Duarte, V. C.O., Assumpção, Y.O. (2017). Violação dos direitos humanos e *bullying*: a sociabilidade no cotidiano escolar. In *69ª Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) 2017*, Belo Horizonte, MG, Brasil: UFMG.
- Rezende, A. M. (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Silva, V. C.G., Souza, J. A., Oliveira, C.E., Mota, R. M.F. (2017). Cotidiano escolar do IFMT: análise do discurso de proposituras de combate ao *bullying*. In *Seminário de Educação 2017*, Cuiabá, MT, Brasil: UFMT.
- Silva, V.C.G., Assumpção, Y.O., Neiva, M.A.B., Mota, R.M.F. (2016). Violação dos direitos humanos e *bullying* no contexto escolar: uma realidade que precisar ser enfrentada. In *Anais Seminário de Educação 2016*, Cuiabá, MT, Brasil: UFMT. Recuperado a partir de <http://srvdotnet.com.br/semiedu2016/FrmAnais.aspx?eventoUID=117>.
- Silva, V.C.G., Souza, J.A., Neiva, M.A.B. (2017). *Bullying* e a construção da identidade do adolescente. In *Anais IX Seminário Internacional – As Redes Educativas e as Tecnologias 2017*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado a partir de <http://www.seminarioredes.com.br/ixredes/adm/trabalhos/diagramados/TR564.pdf>, Rio de Janeiro: UERJ.



- Souza, J.A., Silva, V.C.G., Oliveira, P.A., Mota, R.M.F., Neiva, B.M.A., Silva, I.C. (2017). *Bullying e identidade*. In *69ª Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) 2017*, Belo Horizonte, MG, Brasil: UFMG.
- Tragtenberg, M. (1993). Introdução à edição brasileira. In: WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Zanem, A. (2014). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, nº 1, p. 25-45. Recuperado a partir de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>.