

**A FENOMENOLOGIA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
UM OLHAR SOBRE A ETNOMETODOLOGIA E A ETNOPESQUISA CRÍTICA**

**PHENOMENOLOGY IN THE EDUCATION RESEARCH: A LOOK AT
ETHNOMETHODOLOGY AND CRITICAL ETNOPESQUISA**

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves
marcosmaia@uft.edu.br

UFT – Universidade Federal do Tocantins

ROCHA, José Damião Trindade
damiao@uft.edu.br

UFT – Universidade Federal do Tocantins

RESUMO Este trabalho problematiza a pesquisa em educação. Objetiva mostrar a Etnometodologia e a Etnopesquisa crítica enquanto possibilidades de pesquisa, de inspiração fenomenológica, para a pesquisa em educação. É uma pesquisa bibliográfica. Apresenta a etnometodologia enquanto crítica ao positivismo comteano, durkheimiano e weberiano que se faz na busca dos etnométodos, enquanto atividades e possibilidades dos indivíduos em sociedade darem sentido ao mundo. A etnopesquisa crítica segue o mesmo caminho e afirma que a prática do fazer/construir conhecimentos e saberes não está separada do seu contexto de manifestação. Ambas podem auxiliar no processo de construção e emancipação dos saberes e dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Metodologia da pesquisa. Pesquisa em educação. Sociologia.

ABSTRACT This paper discusses the research in education. It aims to show Ethnomethodology and critical Etnopesquisa as research possibilities of phenomenological inspiration for research in education. It is a literature research. It presents ethnomethodology as criticism of Comtean, Durkheim and Weber positivism showing that the etnomethods are activities and possibilities of individuals in society to make sense of their world. The etnopesquisa criticism follows the same path and says that the practice of making / building knowledge and learning is not separate from its expression of context. Both can assist in the process of building and the emancipation of knowledge and the people.

Keywords: Education. Methodology. Education research. Sociology.

1 INTRODUÇÃO

Problematizamos neste trabalho¹ a pesquisa qualitativa em educação, seus desdobramentos pela fenomenologia, etnometodologia e etnopesquisa crítica, bem como seus limites e possibilidades. Objetivamos compreender a etnometodologia e a Etnopesquisa crítica enquanto possibilidade de pesquisa, de inspiração fenomenológica, para a pesquisa em educação.

Apresentamos a pesquisa em educação e sua ruptura com o paradigma positivista²; a fenomenologia como possibilidade de ruptura com o modelo generalista e universalizante da pesquisa que pretensamente separa indivíduo-pesquisado e indivíduo-pesquisador; bem como a etnometodologia que, ao se inspirar nessa corrente, apresenta um novo modo de fazer-sociológico-educativo, e também a etnopesquisa crítica; como aportes para a pesquisa em educação.

Seja na crítica ao positivismo comteano ou ao neopositivismo do Círculo de Viena e seus falsefacionismos (REALE, 1994; POPPER, 1980), a fenomenologia perpassa uma profunda transformação na “produção” da ciência. Para a fenomenologia não é possível inferir “uma lei geral a partir da observação de casos particulares e da constatação da sua regularidade” (TOURINHO, 2010, p. 386). Essa atitude demonstra uma diferença na abordagem da compreensão do mundo.

Para a fenomenologia, assim, o que haveria é um saber eidético do mundo, isto é, um saber a partir das e pelas essências. Estas entendidas não como fundamentalmente estanques, mas como elementos invariantes das experiências (BICUDO, 2010). Por isso, a fenomenologia questiona a possibilidade do real e do conhecimento a partir de bases “duras” das ciências seja do racionalismo, do empirismo ou do positivismo (PEIXOTO, 2011). Husserl (2008) não criticou a razão em si, mas a demasiada interpretação matemática da natureza, sendo necessário renovar, não inovar, o pensar “ocidental”, “europeu”. Por isso, ele diz: “É um contra-senso olhar a natureza circum-mundana como em si mesma alheia ao espírito e, em consequência, alicerçar as Ciências do Espírito nas Ciências da Natureza de modo a, pretensamente, torná-las exactas” (HUSSERL, 2008, p. 15).

¹ Este texto é resultado da construção da metodologia de uma pesquisa de mestrado.

² Para compreender a utilização do método positivista na pesquisa social *vide* a proposta de Paiva (2014).

Nesse re-pensar as bases e o fazer científico, a pedagogia e a educação, como campos científicos, também se refazem como “pedagogia fenomenológica” (BICUDO, 2010). Num primeiro momento é a aceitação de que o sujeito/educando deve se apropriar do seu processo de vivência e relacionamento inter-subjetivo na construção do conhecimento (SILVA, 2009). É a valorização dos aspectos racionalistas e também dos aspectos espirituais, sentimentais e intuitivos. Assim, essa pedagogia fenomenológica, segundo Maria Aparecida Bicudo (2010), se comporia tanto da vertente “conteúdo” das áreas dos conhecimentos, bem como da dimensão do “humano” que é próprio à Educação. Assumir essa postura didático-pedagógico-fenomenológica é estar atento à dinâmica em ação que é aquela do cuidado da área trabalhada “e com a constituição da subjetividade/intersubjetividade de aluno-alunos-professor-conteúdo” (BICUDO, 2010, p. 45).

É o reconhecimento do mundo vida, do tempo vivido, da subjetividade na constituição não somente dos sujeitos, mas do mundo numa inter-relação. Nessa perspectiva, “a educação precisa ser compreendida como formação, e não como instrumentalização”; abre-se mão da separação entre trabalho técnico e pensamento e se começa a pensar a educação como desenvolvedora do humano numa perspectiva de totalidade intersubjetiva (PEIXOTO, 2011, p. 500).

2 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Para Menga Lüdke e Marli André (1986), pesquisa é confronto de informações coletadas e construídas sobre um determinado tema com um olhar a partir de um conhecimento acumulado. Afirmam as autoras supracitadas que, em geral, a pesquisa parte de um problema com o intuito de propor ou ajudar a construir soluções. Além de não ser isenta das marcas de seu tempo e do processo histórico, a pesquisa, em especial a em educação, não é “asséptica”, isto é, isolada da realidade nem de seu produtor, o pesquisador que é sempre conduzido por seus princípios e valores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Entretanto, a pesquisa, em especial em educação, no Brasil e no mundo, nem sempre foi assim compreendida; outrora fora marcada por uma visão positivista, na busca de inserção de critérios das ciências físicas, matemáticas etc. (LÜDKE;

ANDRÉ, 1986; GATTI, 2010). Dessa maneira, o fenômeno educacional “foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em laboratório” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Além disso, no Brasil, a pesquisa em educação, no seu início entre as décadas de 1960/1980, teve a pós-graduação como “*locus privilegiado*” o que reduzia o conceito de pesquisa, em especial da sua importância no processo de formação docente (SOUSA; BIANCHETTI, 2007). E foi nesse cenário que a pós-graduação em educação precedeu a pesquisa em educação no Brasil (FERRARO, 2005). É importante ressaltar que pesquisa em educação não é sinônimo de pós-graduação em educação. Entretanto, no Brasil, essa confusão se deu desde o início do surgimento da pós-graduação (SOUSA; BIANCHETTI, 2007). O que podemos destacar é que a pesquisa em educação se deu inicialmente com a aplicação de métodos da ciência positivista e foi se modificando e se consolidando, não necessariamente “melhorando”, com outras perspectivas ao longo do tempo (GATTI, 2010).

De acordo com Marli André (1995), a pesquisa qualitativa não é necessariamente uma distinção entre aquela que se utiliza ou não de dados numéricos, mas antes é uma proposta que se orienta pela visão idealista-subjetivista, ou seja, fenomenológica³ de mundo, isto é, que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (p. 17). Assim, é considerada um estudo naturalista, por entender que se deve estudar o fenômeno no seu estado de ocorrência natural⁴, sem deslocá-lo para laboratórios, ou pela divisão dos fenômenos em partes a serem analisadas separadamente.

A abordagem qualitativa da pesquisa tem algumas características, conforme apresentamos a seguir: a) ocorre em ambiente natural, não em laboratórios; b) o pesquisador é o instrumento fundamental - o próprio pesquisador coleta os dados; c) os pesquisadores qualitativos se validam de múltiplas fontes de dados; d) a análise dos dados é preponderantemente indutiva; e) o foco deve ser no significado

³ Marli André (1995) chama atenção que nem todos os estudos qualitativos têm como fundamento filosófico a fenomenologia, mas esta serviu de base; surgiram outras fundamentações para a abordagem qualitativa: o cognitivismo, interacionismo, construtivismo, a teoria crítica, dentre outros.

⁴ Utilizamos a palavra “natural”, mas com ressalva, já que para Husserl, essa é possivelmente contrária à atitude fenomenológica. Utilizamos tal palavra mais no sentido de ocorrência natural, tal como a medicina natural, ou naturalista, notadamente diferente da medicina científico-tradicional (HUSSERL, 2008).

apreendido pelos participantes e não naqueles levados a campo pelo pesquisador ou aqueles que se manifestam na literatura; f) o projeto é emergente, isto é pode ser alterado com o andar da pesquisa; g) os pesquisadores usam com frequência lentes teóricas (método) para enxergar seus estudos; h) a pesquisa qualitativa é uma forma interpretativa do que se enxerga, se ouve e se entende (CRESWELL, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2006).

Assim, entendemos que a pesquisa em educação deve se pautar por um método, um rigor, e ser capaz de se preocupar com sua efetividade e capacidade de atuação no social, tendo em vista que sua aplicação é dessa natureza e sempre contextualizada. Esse método de investigação científico e filosófico se preocupa mais com o deixar falar e transparecer os sentidos e significações da consciência, descrevendo sua lógica interna sem se preocupar muito com sua “análise” mediante teorias e conceitos pré-formados, dogmáticos.

Apresentamos a seguir a fenomenologia como inspiradora desse processo de transformação do pesquisar e também a Etnometodologia, inspirada naquela, bem como a Etnopesquisa Crítica; estas se pautam por uma maneira de descortinar in-certezas sobre os fenômenos educacionais.

3 A FENOMENOLOGIA

A fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo (HUSSERL, 1988; HEIDEGGER, 2008; MACEDO, 2010; BICUDO, 1994, 2011), afirma que no processo de conhecer não há separação entre objeto e pesquisador. Ao contrário, “o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra” e o vê dali onde se encontra como figura, delineada como fenômeno e fundo, que carrega “o entorno em que o fenômeno faz sentido” (BICUDO, 2011, p. 30).

Para Roberto Macedo (2010, p. 15, grifo no original) a fenomenologia entende a realidade como compreendida, interpretada e comunicada. Assim, não haveria uma única realidade, “mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectival*. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade e relatividade da verdade”. Dessa maneira, não

haveria absolutismo, conforme Heidegger (2008) e Husserl (1988) também defendem.

De acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 14), a fenomenologia não está em busca do que torna a experiência de mundo possível, ou seja, suas origens, ou como se constitui, mas tenta buscar “aquilo que ela [a experiência] é”, a sua essência. Para Heidegger (2008) não é busca causal, mas a essência do ser, por isso ele a considera ontológica. Entretanto, essa essência não deve ser entendida “como realidade abstrata dada *a priori*” (BICUDO, 1994, p. 21), mas antes como unidade de sentido dada por cada indivíduo de maneira diferente (MOREIRA, 2002) não podemos esquecer, todavia, que sofre influência do contexto e do vivido, do mundo-vida, ou seja, espaço e tempo. Por isso, é sempre uma pesquisa *in situ* (GARFINKEL, 1984), nunca universalizante.

Para Aquiles Guimarães (2012), é importante termos em mente a “primordialidade” dada ao “mundo vivido” na reflexão fenomenológica. Segundo esse conceito o mundo é sempre percebido. É o olhar que se dá para o horizonte. Não é a objetividade do “natural”, mas a percepção que se dá no “mundo-vivido”. Um objeto pode ser visto sob diversos olhares, de diversas maneiras, nunca de uma única e exclusiva maneira. O ser se manifesta no mundo da vida em sua infinitude de sentidos. Logicizar a passagem da doxa à episteme foi característica de uma visão fechada que reduz a manifestação do ser. Assim, mundo vivido, ou mundo da vida (Lebenswelt), “é o mundo corpóreo e espiritual que vivenciamos na temporalidade” (GUIMARÃES, 2012, p. 45).

A fenomenologia trata de “descrever, não de explicar nem de analisar” esse mundo vida (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3). A descrição é ponto chave na pesquisa qualitativa fenomenológica. Ela deve ser entendida como descrição dos fenômenos conforme compreendidos pelo pesquisador. Não traz julgamentos interpretativos, mas um relato da vivência da experiência e suas nuances. O pesquisador não diz: foi assim! Todavia, ele descreve “conforme percebeu” (BICUDO, 2011, p. 38).

Essa descrição tenta ao máximo se aproximar do olhar do outro que está sendo descrito, mas essa descrição é sempre construção a partir de um vivido pelo descritor, pesquisador. “A interrogação que expressa a perplexidade do pesquisador orienta os passos a serem dados em busca da compreensão e explicitação do compreendido e interpretado” (BICUDO, 2011, p. 38). Assim, se a interrogação se

indaga “pelo dito em textos que expressam discursos já articulados” sobre um determinado tema, a interpretação/hermenêutica não pode abrir mão dos aspectos culturais e históricos (BICUDO, 2011, p. 39).

De acordo com Martin Heidegger (2008) o termo fenomenologia possui dois componentes: fenômeno e logos, ambos de origem grega. Fenômeno significa mostrar-se, revelar-se; “deve-se *manter*, portanto, como significado da expressão “*fenômeno*” o que se revela, o que se mostra em si mesmo” (p. 67, grifo no original). Para o filósofo alemão, fenômeno não pode ser entendido como manifestação já que esta, juntamente com a aparência, se funde *no* fenômeno. O outro componente de fenomenologia é *Logos*; Heidegger (2008) destaca que logos é fala, e fala “reside num puro deixar e fazer ver, deixar e fazer perceber o ente” (p. 73). Logos não pode ser entendido, segundo Heidegger, como o racional, a razão, o discurso de razão sobre algo, mas o simples ato da fala, que descreve o manifestar-se e aparentar-se, que é próprio do fenômeno. Ele afirma ainda que no sentido mais puro e originário “verdade” e “verdadeiro” “é simples percepção sensível de alguma coisa” (p. 73). Dessa maneira, nunca pode existir in-verdade, en-coberto, “o máximo que pode acontecer é *não haver percepção*” (p. 73, grifo no original). Assim, *Logos* é o que “pode ser dito como algo que se tornou visível em sua relação com outra coisa” (p. 74). Dessa maneira, há uma íntima relação entre “fenômeno” e “logos” e não uma simples justaposição de palavras como em “biologia” ou “sociologia”.

Heidegger (2008, p. 74), então, define fenomenologia como o “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. Fenomenologia se refere ao *como* se demonstra (para Husserl (1988) não é possível demonstrar nada, apenas mostrar) e se trata do que deve ser tratado. Quando se fala que a fenomenologia se pauta por trazer o ente à luz é no sentido de tornar algo fenômeno, ou seja, mostrar-se por si mesmo. Heidegger demonstrou que o encobrir-se é parte do ser, não é que ele está escondido, ou foi escondido, mas o ser se esconde, encobre-se e à fenomenologia caberia descobri-lo. Em suas palavras:

o que num sentido extraordinário, se mantém velado ou volta novamente a encobrir-se ou ainda só se mostra distorcido não é este ou aquele ente, mas o ser dos entes. O ser pode-se encobrir tão profundamente que chega ser esquecido, e a questão do ser e de seu sentido se ausentam. O que, portanto, num sentido privilegiado e em seu conteúdo mais próprio, exige tornar-se fenômeno é o que a fenomenologia tematicamente tomou em suas “garras” como objeto (HEIDEGGER, 2008, p. 75).

Para a fenomenologia heideggeriana o ser não se mostra objetivo, mas fático. Isto é, Heidegger defende que a “ontologia deve compreender o ser não como uma estrutura fixa, objetual, que pode ser apreendida e esgotada [antes se] apresenta a nós em sua ocasionalidade, em seu encobrir-se e velar-se” (SANTOS, 2013, p. 77). Essa análise interpretativa do “fático” demonstraria a impossibilidade de uma filosofia permanente, bem como da necessidade “de levar em conta posições prévias da facticidade (historicidade) para que uma ontologia fundamental possa ser levada a efeito” (KAHLMAYER-MERTENS, 2015, p. 255).

Para Husserl (1988, p. 172), o fenômeno é a consciência e consciência é fluxo de vivências no tempo, é “percepção daquilo que se passa no próprio espírito de um homem”; é imanente e capaz de dar sentido às coisas externas, ao mundo. Consciência, para Husserl (1988) não é uma substância, mas atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc), com os quais visa algo. A estes atos ele denomina *noesis* e, àquilo a que visam, *noemas*; estas são as essências ou as significações. Essa relação noesis-noema se dá na relação percepção percebido e, devido a sua característica *perspectival* e de inacabamento, está sempre criando novas possibilidades de significados. Dessa maneira para Edmundo Husserl, a fenomenologia possibilita abertura para nuances e possibilidades de significados.

Para Maria Aparecida Bicudo (1994, p. 20), fenomenologia é “o discurso do que se mostra como é, uma vez que discurso é o falar inteligível sobre o que se mostra. Discurso é o logos, a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação (na linguagem)” em busca de sentidos, significados.

A pesquisa fenomenológica é considerada rigorosa e radical, possuindo dois momentos básicos: *epoché*, “quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador” e *redução*, “quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno” (BICUDO, 1994, p. 20). E, assim, com esses recursos, a fenomenologia tenta cumprir ao que se propõe: voltar-se às coisas mesmas.

A fenomenologia como apresentamos acima⁵, bem como as leituras schützianas do fenômeno, serviu de inspiração para a etnometodologia e para a

⁵ Não a compreendemos de maneira unificada nem colocamos Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger numa mesma escola fenomenológica (se é que se pode falar numa; alguns autores até chegam a

etnopesquisa crítica. Suas aproximações se dão pela crítica à separação entre pesquisador e objeto pesquisado, na importância do contexto para a representação e sentido do mundo e em especial na aplicação dos métodos fenomenológicos na apreensão da “realidade”, sempre entendida como intersubjetiva. Como metodologia é um “método descritivo, intuitivo, rigoroso e reflexivo” (CEREZER, 2011, p. 29).

Apesar de termos apresentado os três mais expoentes pensadores da fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger), isso não quer dizer que os compreemos como próximos de uma mesma “escola fenomenológica”. Eles se aproximam em alguns pontos, mas se distanciam em inúmeros outros (BICUDO, 2010; LÉVINAS, 1997). Essa aproximação com esses autores, mesmo que diversos, dentro de um espectro comum “não é algo negativo, desde que se saiba usar com inteligência as contribuições de cada um” (BICUDO, 2010, p. 11).

4 A ETNOMETODOLOGIA

No ano de 1967, nos Estados Unidos, o sociólogo Harold Garfinkel⁶ publica o livro *Studies in Ethnomethodology* (Estudos em Etnometodologia). Nesse livro ele apresenta uma nova abordagem para as ciências sociais; a qual ele denomina Etnometodologia. Essa abordagem tem como principal aporte filosófico a fenomenologia. Naquele livro fundacional, Harold Garfinkel apresenta sete estudos empíricos⁷ sobre “atividades e circunstâncias práticas”, bem como sobre o “entendimento sociológico prático” (*practical sociological reasoning*), procurando estudá-los como “fenômenos de pleno direito” (GARFINKEL, 1984, p. 1).

Essa abordagem proposta por Garfinkel é considerada uma ruptura com a Sociologia clássica de Weber, Durkheim e de seu próprio orientador, Talcott

dizer que Heidegger é um antípoda filosófico de Husserl). Mas, assim como Bicudo (2010, p. 16), compreendemos que se aproximam na impossibilidade da “separação entre sujeito-objeto na construção do conhecimento, nas questões levantadas sobre homem e mundo, em Linguagem, História, cultura e sobre as críticas ao modelo de ciência europeia”.

⁶ Harold Garfinkel nasceu em 1917, no estado de Nova Iorque, EUA. Obteve o mestrado em Sociologia em 1942 e o doutorado em 1952. O título de sua tese é: *The perception of the other: a study in social order* (A percepção do outro: um estudo sobre a ordem social), sob a orientação de Talcott Parsons (COULON, 1995).

⁷ São estudos sobre o júri popular, sobre uma pessoa em situação de transição de sexo, clínicas psiquiátricas, dentre outros. Watson e Gastaldo (2015) destacam que a pergunta focal desses estudos não é o que faz, por exemplo, de um júri um grupo, mas antes, o que faz de um grupo ser considerado um júri popular.

Parsons. Segundo Alessandro Leme (2008), Durkheim propõe que não seriam as representações de cada indivíduo que comporiam a sociedade, antes, estas representações individuais seriam objetivações das representações coletivas. Assim, para Durkheim, os fatos sociais são exteriores e coercitivos aos indivíduos. Isso quer dizer que, para ele, os indivíduos internalizam a consciência coletiva de um determinado grupo social.

Enquanto Durkheim tem suas investigações centradas na estrutura social, Max Weber centra suas análises e interpretações na ação. Ele pressupõe que as ações dos indivíduos são conduzidas por uma lógica racional, porém assume que a tradição e o carisma também podem ser uma forma de organização social. Seu principal trabalho é “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, de 1905; nessa obra ele tentou buscar uma compreensão da construção do ethos capitalista no ocidente e suas possíveis relações com seus elementos de sentido e motivação (LEME, 2008).

De acordo com Philippe Corcuff (2008), entretanto, a ruptura com Durkheim não é completa já que Garfinkel ainda se preocupa com a ordem social, se aproximando da sociologia clássica nos aspectos macrossociais. Porém, se afasta deles por se concentrar nas ações situadas, nas interações e nos métodos de raciocínio práticos comuns.

De acordo com Rod Watson e Édison Gastaldo (2015), a Etnometodologia e a Sociologia clássica, que Garfinkel denomina de Análise Formal, são mutuamente excludentes: enquanto a tecnologia de uma está presente, a da outra está ausente, como numa transformação *Gestalt*, que a fenomenologia concebe como relação “figura-fundo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 35). Assim, a Etnometodologia não é uma síntese com a sociologia clássica, por outro lado é uma re-especificação de modo radical, contudo, com forte respeito a Durkheim e Parsons (WATSON; GASTALDO, 2015).

Para Garfinkel (1984), a Sociologia clássica tem uma representação essencialmente teórica da ordem social. É como se o sociólogo fosse o único capaz de fazer e dar sentido às práticas sociais, seriam os únicos a entenderem e proporem que a realidade é externa e objetiva. Para ele, isso é impossível já que ele compreende que os relatos (*account*) só são relatáveis (*accountable*) porque são dependentes do contexto, isto é, os próprios membros (*members*) da sociedade é

que dão sentido às suas práticas. Nas palavras iniciais de seu livro fundacional da Etnometodologia, “o fazer sociológico” não é matéria de elucubrações objetivas independentes de contextos, mas de leigos e profissionais, de práticas contextualizadas inseridas no cotidiano de pessoas comuns em lugares comuns.

Para Alain Coulon (1995), essa abordagem não é uma subárea da etnologia, tampouco um novo enfoque metodológico da Sociologia, como vimos acima. Etnometodologia se refere mais a um campo de investigação do que a um método de pesquisa (ANDRÉ, 1995). *Etno* se refere a pessoas/grupos, os métodos são entendidos como os procedimentos do cotidiano dos quais as pessoas se validam para darem sentido às coisas do mundo. Seu objeto de estudo são esses métodos e seu objetivo é “trazer à luz as regras e os princípios que tomamos como dados, mas por meio dos quais cada um de nós faz “o mundo” ter sentido” (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 15). Segundo Marli André (1995, p. 19), seus focos de interesses são: “os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais”.

Em resumo, a Etnometodologia: a) é uma abordagem praxiológica; b) entende que as ações dos membros não são cognitivas, mas socialmente fundamentadas; c) entende cultura como um corpus leigo de conhecimento; aceita o conhecimento científico, mas duvida de sua pretensa objetividade e reconhece que esta, mesmo que “objetiva”, surge como conhecimento leigo, afirma que é situado; d) o indivíduo social não é um “imbecil cultural”, conforme apregoa a sociologia clássica, antes ele é capaz de entender e dar sentido às coisas, nas palavras de Garfinkel ele se valida do “entendimento sociológico prático” (*practical sociological reasoning*) (GARFINKEL, 1984, p. 17); e) a linguagem é fundamental para a produção de sentido; f) a ordem social é localmente organizada (aqui entra o conceito de indexicalidade) (WATSON; GASTALDO, 2015; GARFINKEL, 1984; COULON, 1995).

Os conceitos de indexicalidade (*indexicality*) e reflexividade (*reflexivity*) são centrais para a Etnometodologia. Indicialidade, ou indexicalidade, remete ao contexto, não sem dificuldade já que é um conceito problemático, sendo compreendido por diversas áreas do conhecimento e abordagens epistemológicas tais como psicologia, antropologia, linguística, estudos culturais, para o pós-

estruturalismo, o pós-modernismo dentre outros. Contexto, para a Etnometodologia, pode ser estrutura social, esta entendida como sendo uma situação, por exemplo, em que uma pessoa escolhe as palavras que serão usadas nas construções das falas numa conversa, escolha esta feita não a priori, mas naquele momento, naquele espaço, naquele contexto. Não foi um termo criado por Garfinkel, já estava presente em textos da Grécia Clássica⁸. Indicialidade distancia-se de objetividade. Enunciados objetivos pressupõem valores universais que valem sempre e em qualquer lugar, já enunciados indiciais pressupõem que mesmo aquelas que se declaram objetivas tem sua indicialidade ou sua existência contextual. Um exemplo é a expressão “Eu sou um recruta”. Essa expressão ao ser dita num ambiente por uma pessoa recém admitida nas forças armadas “está de acordo com o contexto”, enquanto dita por uma pessoa que não pertence às forças armadas, ou por uma que pertença, mas está há décadas nesse serviço, “está fora de contexto”. A própria ideia de construção de sentido é contextual, indexical. Não existe uma maneira única de dar sentido ao mundo. Cada situação tem sua constituição específica à maneira de um caleidoscópio que nunca tem a mesma forma e imagem. É aqui que entra a ideia de construção situacional, ou contextualizada, do sentido. As ações culturais/práticas culturais são altamente padronizadas, mas estritamente vinculadas ao contexto. Já a reflexividade é uma característica do próprio processo de produção de sentido, é a maneira pela qual os membros produzem padrões, e estes participam do processo de produção de sentido dos membros/indivíduos (WATSON; GASTALDO, 2015).

Apresentados esses conceitos, podemos entender o enunciado dado por Garfinkel sobre a definição de Etnometodologia:

[...] investigação das propriedades racionais de expressões indexicais/indiciais (*indexical expressions*) e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas astutas/engenhosas (*artful practices*) da vida cotidiana (GARFINKEL, 1984, p. 11, tradução nossa).

⁸Harold Garfinkel (apud (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 52) cita a palavra indexicalidade no “Dissoi Logii” – um exercício de retórica sem autoria e de data incerta, presumivelmente do começo da Era Cristã.

Assim, a Etnometodologia é uma forma de investigação, de leigos e profissionais, sobre as expressões e práticas cotidianas, contextualizadas, situadas e contingentes (COULON, 1995). Sempre com o intuito de dar sentido às coisas e ao mundo (GARFINKEL, 1984). Os estudos apresentados em seu livro fundacional mostram, em especial, o estudo sobre Agnes⁹, que os fatos sociais podem até ser externos e coercitivos (como afirma a Sociologia clássica), mas essas não são suas mais importantes características, antes, e talvez mais importante, é a possibilidade de dar sentido a eles.

Para Alain Coulon (1995), as desigualdades e suas (re)produções no sistema educacional são temas de estudos da Etnometodologia, que vai em busca dos sentidos produzidos pelos atores em interação e não nas suas origens. Para ele “os estudos etnometodológicos em Educação se propõem a descrever as práticas dos atores do sistema educativo” com a finalidade de mostrar que as práticas fenomênicas do cotidiano, inclusive as desigualdades, “não respondem a uma ordem diabólica oculta, mas são os participantes no ato educativo quem, dia a dia, as vão criando” (COULON, 1995, p. 113). Assim, o intuito da etnometodologia escolar não é culpabilizar professores, diretores ou instituições, mas “colaborar na **modificação de suas práticas, abrindo-lhes o acesso aos mecanismos dessas interações**” (COULON, 1995, p. 163, grifos nossos).

5 A ETNOPESQUISA CRÍTICA

A fenomenologia, a etnometodologia, os estudos culturais, o interacionismo simbólico e a tradição de Chicago serviram de aportes filosóficos fundantes para a etnopesquisa crítica (MACEDO, 2010). Esta, assim como a etnometodologia, se preocupa com os “etnométodos” a partir dos quais as pessoas dão sentido ao mundo. Assim como Garfinkel (1984), Roberto Macedo (2010, p. 10) entende que os atores sociais são instituídos e instituidores da/na/pela estrutura social que são reflexivamente configurados, tendo, então, a etnopesquisa sua criticidade “na

⁹ Agnes foi o pseudônimo dado por Garfinkel (1984) à primeira pessoa que conseguiu autorização, em 1958 para cirurgia de mudança de sexo. Este estudo está apresentado no capítulo 5 do livro aqui citado.

desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial”. Ainda, segundo Roberto Macedo (2010, p. 82), a perspectiva sociofenomenológica é intensamente valorizada porque “orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial, ou seja, a bacia semântica e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam” o mundo (pensamentos, sentimentos e ações).

Com esse modo crítico-fenomenológico de pesquisar, seu processo de ir às coisas mesmas não se dá na manipulação, mas na participação e na abertura por meio de interpretação fenomenológica que entende a construção do *self* na co-participação coletiva. O ser humano não é uma mônada fechada (BICUDO, 2010), isto é, está a formação de sua subjetividade na relação de sua abertura para o outro. Assim, subjetividade se relaciona com objetividade e intersubjetividade.

A intersubjetividade é uma ideia que se consubstancia no conceito de tipicabilidade que pode ser entendido como

[...] formas individuais de ações e de significados. A tipicabilidade de uma ação pode passar a ser de qualquer um, na medida em que vai se despreendendo do particular, generalizando-se e caminhando para a anonimidade. Outrossim, é o processo de interação que vai dar movimento a tipicabilidade das múltiplas realidades construídas cotidianamente (MACEDO, 2010, p. 24).

Para a etnopesquisa crítica o amplo e coletivamente aceito começa, então, no pessoal e é transformado nos movimentos de significações cotidianas num processo dialético e dialógico até o momento de se chegar ao anonimato, que todos os membros “pretendem” entender como universal. Assim, não compreende o membro/indivíduo como sendo um “idiota cultural”, ideia proposta pela sociologia clássica. Essa mudança na visão da atuação do membro/indivíduo só pode ser compreendida com a intercríticidade, que se dá pelo olhar do outro a partir de seu olhar para o mundo (MACEDO, 2010).

Segundo Roberto Macedo (2010), a etnopesquisa não pretende chegar à verdade totalizante, mas também não abandona o rigor científico, o que fica bem claro para as abordagens qualitativas de fundamentação fenomenológicas (HUSSERL, 1988; HEIDEGGER, 2008). “É interessante notar que os recursos metodológicos qualitativos da etnopesquisa apontam para uma outra forma de se

fazer ciência, uma ciência que aceita, sem escamotear, o desafio inquietante e maravilhoso *de saber que quer saber sobre aquele que pensa e sabe*” (MACEDO, 2010, p. 41-42, grifo no original).

A etnopesquisa crítica é contrária ao pensamento nomotético que busca leis gerais e prescritivas. A separação entre senso comum e ciência é superada, sendo senso comum e ciência transformados numa outra forma de conhecimento que, de acordo com Boaventura Santos (*apud* MACEDO, 2010), é uma forma de transformação e emancipação.

Epistemologicamente, a etnopesquisa se valida da interpretação dos “dados” de uma pesquisa que se refaz num ato contínuo e de produto final inacabado, por meio da redução fenomenológica e da análise de conteúdos a fim de “compreender/explicitar a realidade humana tal como esta é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas” (MACEDO, 2010, p. 141).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação, a partir das abordagens fenomenológicas, começa a entender o processo de construção do saber científico como precário e provisório. Aqui problematizamos que a distinção entre pesquisa qualitativa e quantitativa não se faz enquanto divisão dual: as que usam e as que não usam números. Antes, essa distinção se faz pela maneira de construção e do olhar para o mundo, sem distinção entre pesquisador e “objeto” pesquisado. Propondo, inclusive, que o saber não é o saber unicamente do “cientista”, mas que todos os indivíduos, em suas trocas e inter-relações, estão nesse processo dialógico e dialético da construção dos saberes.

Assim como os desenhos de Antoine de Saint-Exupéry, que tinham seu sentido e conteúdo parcamente compreendidos, isto é, nem todas as pessoas viam os mesmos significados em seus desenhos: chapéu, elefante; sendo que para ele era uma cobra alimentada; também são os fenômenos: construídos a partir de uma visão de mundo, porém sempre contextualizada e indexicalizada.

Apresentamos a Etnometodologia e a Etnopesquisa crítica, ambas de fundamentação fenomenológica, como subsídios para a pesquisa em educação.

Ambas têm suas preocupações voltadas para a manifestação dos sentidos dos fenômenos na construção da ordem social. São estudos que anseiam por entender os grupos, os processos antropossociais e as instituições em suas caracterizações como intersubjetivas, porém contextualizadas nas e pelas relações sociais que são instituídas e instituintes; sempre nessa relação dialética e dialógica. Nesse processo de construir conhecimentos e saberes, as abordagens dos etnométodos se preocupam precipuamente com o ouvir sensivelmente, porém nunca alijando o rigor.

Quando problematizamos a “fundamentação fenomenológica” da etnometodologia e da etnopesquisa crítica não quisemos afirmar a “unidade” de uma “escola fenomenológica”. Com essa apresentação, ainda que introdutória, quisemos mostrar a riqueza do debate filosófico sobre a possibilidade do conhecimento; a pretensa separação entre objetividade e subjetividade que sempre se dá numa relação entre as duas e também com a intersubjetividade. E acima de tudo, com a observação husserliana da crise e da necessidade de “renovação” do pensar “europeu”, “ocidentalizado”. Essa forma de pensar fenomenologicamente é capaz de mostrar que o apego a vertentes, dogmas e conceitos pode reduzir a “compreensão” da vida, aliás, do mundo-vida, que não é estanque, natural e imutável; mas sempre fluídico, com saberes contingentes e situados.

Estas abordagens fenomenológicas aqui problematizadas, tanto a etnometodologia quanto a etnopesquisa crítica, conforme nos lembrou Alain Coulon (1995), são capazes de nos mostrar que a ordem social, bem como as desigualdades não são produtos de um ser diabólico externo ao meio, mas que são e foram criadas por nós mesmos. Dessa maneira, não se buscam culpados, mas antes as possibilidades de alteração da realidade social e suas desigualdades que marcam, ferem, segregam.

MARCOS FELIPE GONÇALVES MAIA

Bacharel em biblioteconomia pela Universidade de Brasília (UnB) e especialista em Educação e Direitos Humanos pela mesma instituição. Especialista em Filosofia pelo CLARETIANO. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Sexualidade, Corporalidade e Direitos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFT.

JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins PPGE-UFT.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BICUDO, M. A. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica*. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40. Disponível em: <<http://www.mariabicudo.com.br/resources/DOC041114-011.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- BICUDO, M. A. *Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas*. São Paulo: UNESP, 2010.
- BICUDO, M. A. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.; ESPOSITO, V. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994. p. 15-22
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Allyn e Bacon, 2006.
- CEREZER, C. Da carne sensível à singularidade ética: a sensibilidade como condição-gênese da individuação na fenomenologia levinasiana. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, 2011. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppgf/menuesp2/467d6ff185b58b0a6d16cad104dbd3d5.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- CORCUFF, P. A. V. Cicourel: de l'éthnométhodologie au problème micro/macro en sciences sociales. *SociologieS, Découvertes/Redécouvertes*, 2008. Disponível em: <<https://sociologies.revues.org/2382>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- COULON, A. *Etnomedología y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.
- CRESWELL, J. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- FERRARO, A. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 47-69, set./dez., 2005.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.
- GATTI, B. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- GUIMARÃES, A. O conceito de mundo da vida. *Cadernos da EMARF*, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 29-45, abr./set. 2012.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HUSSERL, E. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Lisboa: LusoSofia, 2008. Disponível em:
<http://www.lusosofia.net/textos/husserl_edmund_crise_da_humanidade_europeia_filosofia.pdf>. Acesso em 11 out. 2016.
- HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Nova cultural, 1988.
- KAHLMAYER-MERTENS, R. Hermenêutica da facticidade: contraprojeto à fenomenologia transcendental? In: FERRER, D.; UTTEICH, L. (Org.). *A Filosofia transcendental e a sua crítica: idealismo, fenomenologia, hermenêutica*. Coimbra: Editora da Universidade de Coimbra, 2015. p. 235-257.
- LEME, A. A sociologia de Max Weber e Émile Durkheim: questões preliminares acerca dos métodos. *Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 18, n. 9/10, p. 725-744, set./out. 2008. Disponível em:
<<http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/720/548>>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- LÉVINAS, E. *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, R. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livros, 2010.
- MACEDO, R. O rigor fecundo: a etnografia crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. *Revista da FAGED*, Salvador, v. 1, p. 39-56, 2001. Disponível em:
<<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2946/2110>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, D. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Thomson, 2002.

PAIVA, W. Como o método positivo pode ser positivo? *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-48, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3715/3103> >. Acesso em: 09 fev. 2016.

PEIXOTO, A. Fenomenologia, ética e educação: uma análise a partir do pensamento de Husserl. *Revista Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 21, n. 7/9, p. 489-503, jul./set. 2011.

POPPER, K. *Conjecturas e refutações*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

RICOEUR, P. *Husserl: an analysis of his phenomenology*. Evanston, Illinois, USA: Northwestern University Press, 1967.

SANTOS, J. A hermenêutica da faticidade no pensamento heideggeriano. *Filosofando: Revista de Filosofia da UDESC*, v. 1, n. 1, p. 73-82, jan./jun. 2013.

SILVA, C. *A didática na perspectiva fenomenológica*. 2009. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SOUSA, S.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 389-546, set./dez. 2007.

TOURINHO, C. Fenomenologia e ciências humanas: a crítica de Husserl ao positivismo, *Revista de Filosofia Aurora*, v. 22, n. 31, p. 379-389, jul./dez. 2010.

WATSON, R; GASTALDO, É.. *Etnometodologia e análise da conversa*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC RIO, 2015.