

**Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo**

**Qualitative research and the phenomenological approach: the course of the researcher Maria Aparecida Viggiani Bicudo**

**Manuelle P. da Costa Simeão**  
[manuellepereiradacostasimeao@gmail.com](mailto:manuellepereiradacostasimeao@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-4140-3573](https://orcid.org/0000-0002-4140-3573)  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

**Luciane Ferreira Mocrosky**  
[mocrosky@gmail.com](mailto:mocrosky@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-8578-1496](https://orcid.org/0000-0002-8578-1496)  
Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Maria Aparecida Viggiani Bicudo



Fonte: arquivo pessoal da entrevistada.

#### RESUMO

O presente texto trata de uma entrevista cedida pela professora Dra. Maria Aparecida Viggiani Bicudo durante o evento “Jornadas da Educação em Ciências e Matemática”, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Na entrevista a professora descreve e discute a sua trajetória acadêmica, bem como a sua relação com a pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica em Educação Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Maria A. V. Bicudo. Pesquisa Qualitativa. Postura fenomenológica. Educação. Educação Matemática.

**KEYWORDS:** Maria A. V. Bicudo. Qualitative research. Phenomenological posture. Education. Mathematical Education.

## APRESENTAÇÃO

Aconteceu na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, em Curitiba, nos dias 23 e 24 de novembro no ano de 2017 a primeira “Jornadas da Educação em Ciências e Matemática”, organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGCET). O evento reuniu educadores de renome da Educação em Ensino de Ciências e Matemática. Uma das palestrantes foi a professora Doutora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, que se dispôs a conceder uma entrevista para a revista do Programa.

Maria Aparecida Viggiani Bicudo é formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1963), é Mestre em Educação Orientação Educacional pela Universidade de São Paulo (1964) e doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (1973). Foi livre-docente em Filosofia da Educação na Unesp – Araraquara em 1978, Professora Titular em Filosofia da Educação na Unesp - Rio Claro em 1988 e Presidente da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos<sup>1</sup>.

A professora entrevistada trabalha desde os anos de 1980 com pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica<sup>2</sup> em Educação e Ensino de Matemática. Nesta entrevista ela conta parte de sua trajetória, esclarecendo aspectos importantes desse modo de pesquisar, de conduzir ações e de agir perante a vida.

A entrevista foi realizada com a intenção de aproximar a perspectiva fenomenológica dos leitores e pesquisadores. Posto que a professora Maria A. V. Bicudo foi uma das precursoras a seguir essa abordagem nas pesquisas em educação matemática, a entrevista busca trazer a público parte da experiência da autora sobre a fenomenologia e suas possibilidades para a área.

## REFERÊNCIAS

ALES BELLO, A. A. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução de Ir. J. T. Garcia e M. Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BATISTELA, R.F. **O Teorema da incompletude de Gödel em cursos de licenciatura em Matemática**. 2017. 137 f. Tese. (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148797>. Acesso: 16 jun. 2018.

BICUDO, M. A. V. Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento (da educação matemática). In: FLORES, C.R.; CASSIANI, S. (org.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em educação matemática e científica**: sobre linguagens e práticas culturais. 1ªed.campinas: mercado das letras, 2013, v. 01, p. 17-40.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, v.1, Cap 1, p. 11-55, 1999.

BICUDO, M. A. V. A Possibilidade de trabalhar a educação matemática na ótica da concepção heideggeriana. **Quadrante**, v.5, n.1, p.5-27, 1996.

EDITORA UNICAMP. **Avaliação de quarta geração** – Sobre o autor. Disponível em: <[http://www.editoraunicamp.com.br/produto\\_detalhe.asp?id=969](http://www.editoraunicamp.com.br/produto_detalhe.asp?id=969)>. Acesso em: 05 maio 2018.

GOMES, Marcos. Martin Buber, um teólogo que prega o diálogo. **Revista Nova Escola**, 1 set. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1938/martin-buber-um-teologo-que-prega-o-dialogo>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MAX SCHELER – **Biografia**. Porto Editora. Disponível em: <<https://www.portoeditora.pt/autor/max-scheler>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

## ENTREVISTA

### NOS CAMINHOS PERCORRIDOS COMO PESQUISADORA, EM QUE MOMENTO ACONTECEU O ENCONTRO COM A PESQUISA QUALITATIVA NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA? A PROFESSORA JÁ REALIZOU PESQUISAS COM ABORDAGENS METODOLÓGICAS DIFERENTES?

Na graduação, entre 1960 e 1963, cursei Pedagogia na Universidade de São Paulo, quando o currículo era diferente do atual. Nesse curso estudávamos um ano de Introdução à Matemática, cujo nome era, se não me engano, “Elementos da Matemática” e dois anos de estatística. Assim, nesses dois anos estudando estatística, nós aprendíamos muito sobre a pesquisa quantitativa. Trabalhávamos com fórmulas estatísticas para analisar os dados. Era colocada com força a questão da hipótese e respectiva comprovação, do cálculo do  $X^2$  - Qui-Quadrado, etc. Para a Educação era importante compreender como calcular uma amostra significativa, por exemplo.

Já àquela época, eu não me sentia confortável com o “quantitativo”, porque, como eu era da pedagogia, trabalhava com a questão do humano, com a dimensão filosófica e psicológica da pessoa. Para mim, destacavam-se as questões da aprendizagem e da ética e eu ficava sempre me questionando a respeito dos testes, por exemplo, testes de inteligência, teste de personalidade, teste de alfabetização, etc. Então eu me perguntava, ainda que silenciosamente, sem discutir: como que eu poderia ter certeza que esses testes estavam medindo aquilo que estava sendo afirmado que estavam medindo? Isso não estava claro para mim; eu não me sentia confortável.

Quando eu terminei o curso de Pedagogia, já no último ano nós pudemos cursar duas optativas. Eu fiz uma de filosofia e outra de orientação educacional com uma professora chamada Maria José Garcia Werebe, que já faleceu, e ela foi apresentando, àquela época, a teoria do “Moreno”, Jacob Moreno<sup>3</sup>, que é sobre psicodrama e sociodrama. Moreno tem todo um pensar a respeito de formação, de constituição de grupos sociais e de como se pode organizar grupos sociais. A partir do que poderiam ser organizados? A partir do desejo das pessoas, do que as aproxima. Nesse curso, tanto ao estudar “Moreno”, quanto ao serem apresentadas e debatidas outras questões que ela foi trazendo, fui sendo despertada para pensar questões de caráter quantitativo, postas pela estatística, pelos testes de personalidade, de inteligência, por exemplo.

Ao terminar o curso de Pedagogia, eu e algumas colegas fizemos um curso de pós-graduação coordenado pela professora Maria José Garcia Werebe, de orientação educacional. Nesse curso ela nos trouxe toda a leitura do Carl Rogers<sup>4</sup> que, naquela época, não tinha tradução para o português. Então, comecei a estudar Carl Rogers e a questão do “tornar-se pessoa”. Entendi que nessa visão já não cabia uma pesquisa quantitativa. Entretanto, ainda não falávamos em pesquisa qualitativa. Fiz a pós-graduação com ela, que seria em nível de mestrado, e depois eu fiz o doutorado com o professor Joel Martins<sup>5</sup>. Minha tese foi teórica. Estudei toda a teoria do Rogers e, em filosofia, eu estudei o “Buber”<sup>6</sup>. Foi ficando claro, para mim, que não daria, naquela visão, para realizar pesquisa de caráter quantitativo.

Depois que fiz o doutorado eu fui para os EUA. Na academia ainda não se falava em pesquisa qualitativa, embora ela fosse realizada. Voltei-me para a questão da ética e realizei estudo sobre valores. Nessa época estudei Max Scheler<sup>7</sup>, a questão da teoria de valores, a questão ética em educação.

Ao voltar para o Brasil, como eu já havia obtido o título de doutora, direcionei os estudos realizados durante o estágio nos Estados Unidos para a elaboração de uma tese a ser apresentada como exigência, parcial, em concurso para receber o título de Livre-Docente. Comecei, também, a frequentar o grupo de estudos e de orientações da PUC-SP coordenado pelo professor Joel Martins, que havia me orientado. Estudamos Heidegger<sup>8</sup>, depois Husserl<sup>9</sup>, Merleau-Ponty<sup>10</sup>. O Joel, que ia muito para os EUA, trabalhava com “Amedeo Giorgi”<sup>11</sup>. Na década de 80 ele começa a falar em pesquisa qualitativa e, com Amedeo Giorgi, desenvolve um modo de fazer pesquisa qualitativa fenomenológica. Um pouco depois disso, aparece aquele primeiro livro da Marli André<sup>12</sup> e da Menga Ludke<sup>13</sup>, que tem o nome “A pesquisa qualitativa”. Elas falam de pesquisa-ação e apresentam modalidades de pesquisa qualitativas, sem aprofundar as questões filosóficas que as subjazem.

Com o Joel, estávamos estudando Heidegger, Husserl e Merleau-Ponty de modo bastante aprofundado, com a intenção de compreender a questão da filosofia da ciência. As visões de ciência, que trazem consigo a de realidade e de conhecimento, é que estão na base da pesquisa ser quantitativa ou qualitativa e, conforme o que se busca investigar, quali-quantitativo. Joel orientava teses e dissertações cujas pesquisas eram realizadas na modalidade qualitativa, na visão fenomenológica. Quando ele orientava, eu ficava junto em grupos de orientação, estudando e aprendendo com suas orientações. No final da década de 80 saiu o primeiro livro dele comigo. Ele, quando dava aula, escrevia “notas de aula” e as escrevia para cada aula, para cada curso. Nessas notas trazia textos dos autores que se estava estudando no momento. Em cursos por ele ministrados na UNICAMP e na PUC-SP, sobre pesquisa qualitativa, foram produzidas muitas notas de aula. Eram esquemáticas e ele articulava os itens dessas notas em aula, expondo e discutindo as questões. Não havia um discurso que articulasse, nessas notas escritas, um item ao outro; faziam sentido apenas para nós que ali estávamos e que estudávamos os autores indicados. Propus a ele escrever um livro com base nessas notas. Com o seu consentimento eu as analisei, organizei em tópicos, que se constituíram em capítulos, e redigi o livro “Pesquisa Qualitativa em Psicologia – abordagem fenomenológica”. Esse livro evidencia modos de investigar qualitativamente, tendo como fundo os textos de Husserl, em educação, na psicologia e nas ciências sociais. Focamos as pesquisas nessas áreas e trazer a fenomenologia husserliana para essa realidade demandou muito esforço para saber fazer e fazer com rigor, uma vez que não era qualquer pesquisa, era uma pesquisa acadêmica. E foi então que se deu esse encontro para uma criação do modo de fazer a pesquisa qualitativa, numa vertente fenomenológica. Nessa época, entre 1980 e 1990, se não me engano, foram publicados outros livros, principalmente nos Estados Unidos. Dentre eles está o de “Lincoln e Guba”<sup>14</sup>.

## COMO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA SE TORNOU O FOCO DE SEUS ESTUDOS?

Com relação à Matemática, foi uma questão casual, “aconteceu”! Eu sou da Unesp, que não era universidade. Inicialmente, foram reunidos os Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, que eram cursos de graduação de boa qualidade, públicos e gratuitos. Eram isolados no sentido de cada um ter o seu núcleo administrativo e a sua organização. Em 1976 foi criada a Unesp, reunindo esses institutos em uma universidade. No processo dessa criação muitos cursos foram fechados, por exemplo, Pedagogia em Rio Claro, onde eu trabalhava.

Meu ex-marido era professor de Matemática, o curso de Matemática existia em Rio Claro e permaneceu. Como o curso de pedagogia foi fechado, eu fui transferida para Araraquara. Só que, em Araraquara, tinham fechado o curso de Matemática. Inicialmente, tentei permanecer lá naquele campus, que fica a uns 100 km de Rio Claro. Trabalhei lá durante dois/três anos, mas não deu certo, porque eu tinha minhas filhas com idade de 11 e 12 anos, idade esta que demanda muito cuidado. Não dava para nós dois morarmos em Araraquara, um sempre iria ter que viajar. Assim como eu, muita gente da universidade se encontrava nessa situação e estava explicitando descontentamento pelas dificuldades encontradas. Como resultado de toda essa manifestação fomos “retransferidos” para os campus<sup>15</sup> de onde éramos provenientes. Eu sempre dei aula de filosofia e quando eu fui retransferida para Rio Claro, eu já era livre-docente e tinha uma formação bastante avançada na vida acadêmica. Como não havia o Departamento de Educação, fui colocada no Departamento de Matemática, onde não havia disciplinas de filosofia, nem de educação. Aí é que tem o “acontecimento”; assim se deu meu encontro com a Matemática.

Como eu vim para o Departamento de Matemática e no campus só haviam disciplinas da área da Educação para as Licenciaturas, ou seja, as quatro determinadas pela legislação — Didática, Estrutura e Funcionamento e as duas Psicologias, da Aprendizagem e do Desenvolvimento —, e eu sendo da Filosofia, cuja disciplina não existia, ficaria sem trabalho. O Departamento De Matemática era orientado por uma visão muito aberta; preocupava-se com compreender a Matemática como ciência, com compreender o pensar matemático. Os seus professores trabalhavam muito com o que denominavam “Fundamentos da Matemática” e me acolheram, então comecei a dar um curso optativo em Filosofia da Educação para a Matemática, um curso em Filosofia da Ciência para Física e outro em Filosofia da Matemática, abordando questões de epistemologia para quem fazia licenciatura. Não havia pós-graduação. Como eu continuava muito ativa e presente no grupo do professor Joel lá na PUC de São Paulo, vivenciando as questões de filosofia, de estrutura e de funcionamento da pós-graduação no Brasil, passei a ficar atenta à força que existia no Departamento De Matemática já direcionada para a questão de fundamentos, para a questão da história e para a questão do ensino de Matemática. Então comecei a conversar sobre a possibilidade de pensarmos em um curso de pós-graduação stricto sensu. E aí o Joel foi muito importante, porque ele me deu toda a orientação sobre a legislação em vigor, sobre as questões administrativas, sobre o modo de estruturar o projeto a ser apresentado. Os professores da Matemática foram conversando comigo e me mostrando ideias sobre o pensar e o fazer matemático. Do mesmo modo, conversava com as professoras da Educação que tinham também sido retransferidas, mas que estavam em outros departamentos no campus de Rio

Claro e que já eram doutoras (uma delas era livre-docente). Fomos nos reunindo para organizar e propor um projeto de criação de um curso de pós-graduação. Foi então surgiu a Educação Matemática. Nós começamos a pensar nesse curso no fim de 1982 junto aos professores da Unicamp. A primeira turma começou a cursar o programa em março de 1984. Ainda hoje estou nesse programa; agora, como voluntária e atualmente com cinco orientandos.

### NA FENOMENOLOGIA, É POSSÍVEL ESTABELECEER RELAÇÕES COM OUTRAS ABORDAGENS DE PESQUISA, COMO POR EXEMPLO, A PESQUISA-AÇÃO?

Se é possível? É possível, mas, temos que pensar sobre o que você está perguntando: qual a sua interrogação? O que você quer saber?

É preciso esclarecer o que é importante para a fenomenologia, o que é nuclear na visão fenomenológica. Penso que devemos compreender o sentido de fenômeno, o que se quer dizer quando se fala no fenômeno, na fenomenologia. O fenômeno é o que se mostra a quem intencionalmente o olha. Ele se mostra no encontro entre o ver e o visto (noesis-noema), entre o que se mostra e ao olhar de quem olha de modo intencional<sup>16</sup>. Esse encontro se dá num instante, que é o agora, em que o fenômeno se mostra no ato de perceber (percepção). Então, fenomenologicamente, o que nós buscamos? Compreender o fenômeno que se mostra. Porém, o que a mim se mostra é o que eu percebo, não é o objeto em si. É o que percebo “agora” e todo agora se esvai na temporalidade. E, fenomenologicamente, como compreendemos o tempo? O tempo vai escorregando do futuro, do ainda não foi, para o agora, que está acontecendo, e para o já foi, que aconteceu. A percepção acontece no agora e esse agora é um “átimo”, é um instante. Para eu falar disso que aconteceu, só posso falar em termos do acontecido, do já foi; então eu tenho que descrever como eu percebi o fenômeno. Daí a descrição se torna importante. E essa descrição, de quem é? É a descrição daquele sujeito que percebe, que vivencia o fenômeno. Por exemplo, quem é que pode descrever a aprendizagem de Matemática? O ser que aprende Matemática. Esse é o foco, é a descrição da vivência que nós vamos buscando compreender, ou seja, do que está sendo dito a respeito do fenômeno interrogado. Assim, se eu pergunto: O que é isso, a aprendizagem da Matemática? Fenomenologicamente, eu não vou ter uma resposta, em termos de uma definição: “É tal coisa”. Mas eu vou explicitar uma compreensão dessa aprendizagem de Matemática, em termos da análise de uma descrição de situações em que essa aprendizagem se deu e de como ela se deu!

Se você estiver trabalhando com pesquisa-ação, você pode descrever o percebido. Mas a pesquisa-ação é o desenrolar de uma intervenção planejada em uma situação de ensino e aprendizagem, por exemplo. Começa-se a pesquisa tendo em vista uma determinada proposta delineada como busca por compreender uma pergunta. Ao estar junto das pessoas que estão no movimento do processo da ação, a pesquisa também avança. O pesquisador também está no movimento da ação. Tem-se um par: “pesquisa-ação”; a ação do que acontece e a pesquisa como movimento em que se vai compreendendo o que acontece. No caso de o pesquisador ser o professor que ensina e que está atento à ação desencadeada pelo projeto interventivo, ele próprio também se põe a



compreender o que acontece. Para tanto, relata (descreve) o que ocorre, analisa o descrito e o interpreta.

Se você for trabalhar fenomenologicamente pesquisa-ação, você tem que saber o que você está perguntando sobre esse fenômeno interventivo, o que você quer ver, o que quer compreender. E, então, deve começar a relatar e trabalhar com a descrição. A análise da descrição se dá tendo-se como foco a interrogação efetuada. Então, não é que não se pode ter um ambiente de pesquisa-ação para fazer uma pesquisa fenomenológica, mas a pesquisa-ação sozinha não dá conta da pesquisa fenomenológica. Ela tem outra proposta, que é a da realização de “A” ou “B”, ou seja, do objetivo do pesquisador em situação de fazer naquela realidade. Sua meta é mostrar como esse movimento se deu e o que foi conseguido.

### **COM RELAÇÃO AO RIGOR NA PESQUISA FENOMENOLÓGICA, PODE-SE AFIRMAR QUE ALGUNS PASSOS SÃO IMPRESCINDÍVEIS NESSE MODO DE PESQUISAR?**

O rigor... A primeira questão (ou primeiro ponto) de toda a pesquisa é a interrogação, o que você quer saber — você, o pesquisador. Essa interrogação deve ficar muito clara. Conforme a modalidade da pesquisa, a interrogação pode ser uma pergunta na qual já pode estar contida uma hipótese, como uma resposta provisória. O que é uma hipótese? É uma “hipo – tese”, é uma suposição subjacente à tese. Dada a tese, vai-se em busca de comprová-la. Uma vez que se trabalhe com problema, a intenção é de que este seja solucionado. Conforme a visão de ciência assumida, pode-se trabalhar com teorias que trazem indícios ou mesmo categorias de respostas, as quais aguardam por confirmação, tornando-as mais confiáveis.

Porém, quando se trabalha com uma interrogação, não se tem uma suposição a respeito da resposta, mas busca-se compreender o que se interroga.

A fenomenologia não trabalha com teorias prévias. Não que ela não as considere, ou diga que não tenham validade alguma. Pelo contrário, o que já se estudou, o que já se pesquisou, sobre o que se está buscando conhecer, é estudado. Porém, o texto e seu autor não são tomados como uma autoridade que, a priori, diz como se deve compreender o buscado. O texto lido se abre ao diálogo entre o texto, o autor e o pesquisador, que foca a interrogação formulada. Desse modo, a fenomenologia não trabalha com fundamentos, enquanto sustentação da análise e da compreensão e interpretação realizadas. A fenomenologia não trabalha assim, ela interroga o sentido do mundo — falamos de mundo, mas o fenômeno é um aspecto específico, do que você quer conhecer do mundo. Nessa interrogação, como falei, voltamo-nos diretamente para a vivência do fenômeno que se está buscando conhecer. Quem vivencia<sup>17</sup> é o sujeito, corpo-próprio. A vivência é um movimento e todo movimento é temporal, tem uma duração e não se fecha no agora, mas se abre e se expande para a temporalidade: futuro, presente e passado. Na medida em que nós estamos falando da vivência, da vivência como tendo uma duração temporal, o nuclear em uma investigação é a descrição da vivência de que o sujeito se dá conta. Trata-se da descrição da experiência vivenciada e não de um objeto dado em sua objetividade que poderia ensejar comparação entre o dito pelo sujeito e o objeto (factual?). Não há, portanto, uma descrição correta. Há percepções do vivenciado e trazido na lembrança daquele que, ao ser interpelado pelo investigador, busca se dar conta

do sentido que o acontecido está fazendo para ele. Eu entendo que na entrevista do pesquisador com o sujeito significativo (entendido como aquele que vivencia o fenômeno) a pergunta disparadora age como um enredo da narrativa (descrição) realizada pelo entrevistado.

Suponhamos que eu esteja interrogando a aprendizagem matemática de crianças na faixa etária de sete anos. Busco compreender, por exemplo, como uma criança com sete anos de idade aprende as operações aritméticas de soma e de subtração. Eu tenho que estar junto a essas crianças, tenho que ficar atenta a elas e ouvi-las, ao passo que devo descrever o modo pelo qual elas realizam as suas atividades. Posso conversar com elas, perguntando: Como você fez isso? E isso aqui, o que é? O que significa? Também posso filmar (o filme é um modo de relato). A filmagem é interessante, pois, além de ouvir, vê-se a expressão corporal do sujeito que também diz.

A descrição é prévia à análise. A descrição relata o acontecimento, sem juízos de valores, sem explicações. Quando nos debruçamos sobre a descrição colocando o foco na interrogação, vamos destacando o que nos chama a atenção a partir da interrogação formulada. Esses destaques são relevantes. Indicam as passagens significativas em termos do que foi perguntado ao mesmo tempo em que apontam o que está sendo dito no texto da descrição. Este “o que diz?” é escrito na linguagem do pesquisador, tão claramente quanto possível, na medida em que procede a análise interpretativa desse texto. Essa análise toma como dado o texto todo da descrição, o sentido da linguagem explicitada, evitando trazer outras informações. A meta é deixar mais claro o dito.

Como no exemplo citado, quando se interroga o modo pelo qual se dá a aprendizagem matemática de crianças com sete anos que estão vivenciando a aprendizagem matemática, eu posso ter trinta crianças que se reúnem em dez encontros. Como trabalhar com esses dez encontros? Podemos trabalhar com todas as crianças no encontro A, no encontro B e etc., mas cada encontro é uma individualidade, é uma ocorrência e, olhando de modo atento e analisando a descrição desses encontros, tomados individualmente, buscamos pelos sentidos que se mostram em termos do que é interrogado. Partindo da interrogação exemplo: como as crianças... aprendem matemática? pode-se observar que esse “como” é um modo de fazer em que vão se mostrando as facilidades, as dificuldades, as maneiras pelas quais as crianças conversam e trocam ideias; esses modos vão aparecendo. Nos dez encontros relatados, buscamos compreender o sentido das Unidades de Significado destacadas olhando para o todo da descrição. Tais ideias foram transformadas em Unidades de Significado por expressarem a redação do pesquisador e, no movimento de investigação, mediante sucessivas perguntas como “o que diz?”, “qual o sentido disto que está sendo dito?”, passamos a reunir sentidos em ideias mais abrangentes, que abarcam o dito por diferentes sujeitos em diferentes encontros relatados. Esse é o procedimento pelo qual são articuladas convergências de sentido. As convergências mais abrangentes são interpretadas pelo pesquisador junto ao seu grupo de pesquisa à luz da interrogação formulada, do diálogo com os autores estudados, com os sujeitos significativos.

Como é que fica o rigor? Compreendo que podemos entendê-lo em termos da interrogação claramente formulada, da busca de sujeitos significativos, da

descrição que conta sem interpretação prévia, dos cuidados com os destaques e respectivas análises e articulações de convergências.

É difícil — ou impossível — para nós pesquisadores trabalharmos sozinhos: trabalhamos sempre com outros. Há uma discussão entre companheiros de trabalho quando nossa compreensão vai se dando e nós então apresentamos uma interpretação. Esta nunca é subjetiva, ela sempre vai ser do pesquisador junto ao outro. Assim, o pesquisador, junto à interrogação, ao interrogado, aos sujeitos significativos, aos autores e assim por diante se coloca pensando sobre o compreendido e vai articulando isso que está fazendo sentido e o que emerge do diálogo mantido.

E como é que se escreve e se dá conta desse pensar que você, enquanto pesquisador, veio articulando de um modo claro para dizer do fenômeno que você compreendeu da perspectiva da interrogação formulada? como oferecer este produto, agora escrito, aos seus companheiros de pesquisa da universidade e outros que você não conhece? Apresenta-se um produto à comunidade, um produto que é para ser lido, para ser retomado por você mesma, por outros e assim sucessivamente. O rigor se mostra nesse cuidado que tomamos passo a passo e na busca de sempre compreender porque se está indo em tal ou tal direção. Perguntamo-nos sucessivamente: por que esta escolha e não aquela? Então compreender, não a partir de uma teoria prévia, mas sim o que vai se mostrando na pesquisa. Essas questões podem nos levar a apresentar uma metacompreensão da investigação realizada.

### **SOBRE A ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA EM SALA DE AULA. COMO O DOCENTE, ASSUMINDO UMA POSTURA FENOMENOLÓGICA, PODERÁ CONDUZIR SUAS AÇÕES?**

Primeiro, é uma postura que não é imposta, ela reflete o que você pensa e o que você é. Não que cada um de nós possa ser definido como uma identidade específica que diga o que se é e acabou. Não, pois não somos seres estáticos, mas sim seres em movimento temporal e histórico. Estamos sendo, temos um estilo, um modo de proceder e a atitude reflete esse estilo e o modo de ser. Fenomenologicamente, essa atitude é a atitude de olhar, ver e respeitar o que você vê, respeitar o que está a sua frente. Então, eu respeito este copo? Em que sentido eu respeito esse objeto? Se estiver respeitando os outros e me respeitando, eu não vou pegar esse copo, jogar essa água, jogar em tudo, molhar esta sala, ou quebrar o copo só por quebrar. Então essa atitude de olhar de modo atento, de cuidar, de perceber e de acolher é uma atitude fenomenológica e isso vale para nosso modo de estar com pessoas, coisas, objetos, animais, plantas, com o mundo. Entendo como primordial à atitude fenomenológica o respeito, a si e ao outro. Sendo assim, o cuidado de si é importante para cuidar do outro também. Essa é uma atitude de respeito, de compreensão, de entender do que se trata isso que estamos fazendo, de entendermos o “onde” estamos. Não vou entrar em determinados ambientes nua só porque eu quero. Nesse caso, estaria desrespeitando o outro e por aí vai...

Para mim, o modo de pensar a respeito do professor, de assumir o respeito ao outro é decorrente de sua visão de vida, de realidade, do conhecimento. Ela não é imposta: ou a pessoa já foi mordida por essa questão e ela já começa a se perceber em situação de respeito ao outro e vai crescendo, ou não percebe e trabalha com

o objetivamente dado. A mesma coisa é com o conteúdo que se vai trabalhar: também há que ser respeitado. É preciso compreendê-lo; não é uma questão só de repetir aquele conteúdo, porém de compreender o sentido que esse conteúdo faz para o curso que está em movimento, visando a formação de um profissional. Por exemplo, se seu estiver lecionando filosofia para a pedagogia, devo me perguntar: por que filosofia para a pedagogia? O que significa essa disciplina nesse curso? Eu sozinha, na maioria das vezes, não vou saber responder, então tenho que dialogar com as pessoas do curso e perguntar: Por que vocês puseram essa disciplina aqui? O que vocês gostariam que fosse trabalhado? Abrir-me à realidade daquele curso, compreender o ele faz, quem quer formar, etc. E aí a filosofia, essa disciplina que eu vou trabalhar ali, ela vai tomar um corpo, ela vai ser trabalhada de um modo diferente daquele que seria estudada em um curso de filosofia, que busca formar o filósofo ou o professor de filosofia. Essa é uma questão também de respeito ao conteúdo.

### QUE ORIENTAÇÕES A PROFESSORA DARIA AOS PROFESSORES/PESQUISADORES QUE VÊM SE INTERESSANDO PELA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA PARA CONDUZIR SUAS AÇÕES PEDAGÓGICAS E INVESTIGAÇÕES?

Nenhuma investigação ou estudo tem um começo: é enlaçado pela pergunta, pela dúvida, no sentido de não aceitar o dito como verdade, pelo prazer em ler e discutir certos assuntos. Quando nos damos conta, já estamos dentro. Estando dentro, vai-se caminhando. Se essa região de inquérito em que você se encontra estiver respondendo às suas perguntas, respondendo a determinadas questões que são levantadas, vai-se em frente. Aquele que busca compreender, mas sempre procurando saber, não permanece na repetição do que dizem os autores, mas, ao lê-los, pergunta-se: O que diz? Então, trabalhar fenomenologicamente eu colocaria assim: estudar os textos que são considerados mais rigorosos em fenomenologia, tentar entender o que dizem, discutir com os colegas e com professores o que está sendo dito e ver como tudo isso que se está estudando se torna presente em nossa vida profissional e pessoal. O movimento é continuamente o de duvidar, perguntar, buscar clarear, buscar o sentido que a fenomenologia faz para nós como pessoas, como professores e como pesquisadores.

### BIBLIOGRAFIA DO ENTREVISTADO

#### PRINCIPAIS LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS SOBRE O TEMA DA ENTREVISTA

[BICUDO, M. A. V.](#) Mathematics Education Actualized in the Cyberspace: A Philosophical Essay. In: Ernest, Paul. (Org.). Philosophy of Mathematics Education Today. 1ed. Switzerland: Springer, 2018, v. 1, p. 253-270.

[BICUDO, M. A. V.](#) Filosofia da Educação Matemática: sua importância para a Educação Matemática. In: SILVA, R. S. R. da. (Org.). Processos Formativos em Educação Matemática: Perspectivas Filosóficas e Pragmáticas. 1ed. Porto Alegre: Fi, 2018, v. 1, p. 29-46.

[BICUDO, M. A. V.](#); AZEVEDO, D. C. ; BARBARIZ, T. A. M. . A pesquisa Qualitativa realizada segundo a abordagem fenomenológica. In: Costa, A. P.; Sánchez-Gomez, M. C.; Cilleros, M. V. M. (Org.). A prática da investigação qualitativa: exemplos de estudos. 1ªed.Evora: Editora Ludomedia, 2017, v. 1, p. 17-55.

[BICUDO, M. A. V.](#). Pesquisa em Educação matemática: Concepções e Perspectvas. 6ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014. v. 1. 313 p.

[BICUDO, M. A. V.](#). Educação para a ciência: focando o ensino de ciência e o de matemática. In: Silva, J. A. da; Kluth, V. S. (Org.). Aproximações e distanciamentos no ensino de ciências e matemática: questões de identidade da área no âmbito filosófico e institucional. 1ªed.São Paulo: Porto de Ideias, 2013, v. p. 15-27.

[BICUDO, M. A. V.](#); BORBA, M. de C. (Org.) . Educação Matemática - pesquisa em movimento. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. v. 1. 344 p.

TOURINHO, C. D. C.; [BICUDO, M. A. V.](#) (Org.) . A fenomenologia: influxos e dissidências. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2011. v. 01. 179 p.

[BICUDO, M. A. V.](#); GARNICA, A. V. M. Filosofia da Educação Matemática - 4ª edição revista e atualizada. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora Ltda., 2011. v. 01. 111 p.

[BICUDO, M. A. V.](#). Pesquisa Qualitativa : segundo a visão fenomenológica. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 1. 150 p.

[BICUDO, M. A. V.](#). A Fenomenologia do Cuidar na Educação. In: Adão José Peixoto; Adriano Furtado Holanda. (Org.). Fenomenologia do cuidado e do cuidar: perspectivas multidisciplinares. 1ªed.Curitiba: juruá, 2011, v. , p. 85-91.

[BICUDO, M. A. V.](#). Compreendendo a matemática de um ponto de vista fenomenológico. In: Duarte, A.M.; Lerner, R.R.P.; Quijano,A.Z.. (Org.). Phenomenology. 1ªed.Bucarest: Zeta Books, 2010, v. 2, p. 277-298.

[BICUDO, M. A. V.](#). Filosofia da Educação Matemática: Fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Edunesp, 2010. v. 1. 242 p.

MARTINS, J. ; [BICUDO, M. A. V.](#) . Estudos sobre existencialismo, Fenomenologia e Educação. São Paulo: Centauro Editora, 2006. v. 2ª ed.

[BICUDO, M. A. V.](#). Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: Borba, Marcelo de Carvalho; Araujo, Jussara de Looiola. (Org.). Pesquisa Qualitativa em educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 99-112.

[BICUDO, M. A. V.](#). Tempo, Tempo Vivido e História. Bauru: EDUSC, 2003. v. I. 96p.

[BICUDO, M. A. V.](#). Formação de Professores? da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003. v. 1. 190 p.

[BICUDO, M. A. V.](#). Fenomenologia: Confrontos e Avanços. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. 168 p.

[BICUDO, M. A. V.](#); ESPOSITO, V. H. C. O. PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCACAO: UM ENFOQUE FENOMENOLOGICO. PIRACICABA: UNIMEP, 1994. 233 p.

## NOTAS

<sup>1</sup> A Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos iniciou em 1989 (...). Surge em torno das ideias educacionais e das ideias de pesquisa do Prof. Dr. Joel Martins, seu primeiro Presidente, e de seus ex-alunos e orientandos. Desenvolve-se, no decorrer do tempo, à medida que o trabalho desses profissionais ganha espaço e credibilidade, agregando outros pesquisadores, prevista, quanto aos encontros associativos, em suas diversas modalidades. A sociedade tem, desde sua fundação, a finalidade de desenvolver estudos avançados em pesquisa qualitativa; publicar trabalhos apresentados; divulgar, nacional e internacionalmente, os resultados dos estudos e das pesquisas realizadas em uma abordagem qualitativa; capacitar pesquisadores em pesquisa qualitativa; e congrega pesquisadores que investigam de acordo com procedimentos da pesquisa qualitativa (...). (Texto informado no site: [sepeq.org.br/histórico](http://sepeq.org.br/histórico), acesso em: 15/02/2018)

<sup>2</sup> Fenomenologia é um nome composto: “fenômeno” vem da palavra grega *phainomenon*, que deriva do verbo grego *phainestai* e significa “o que se manifesta, se mostra, aparece”. Logo possui muitos significados, como “o que reúne, unifica, o unificante, raciocínio, discurso, reunião”. Fenomenologia, então, pode ser entendida como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado (BICUDO, 1999, p. 14).

<sup>3</sup> Jacob Levy Moreno (1889-1974). Nasceu na Romênia. Psiquiatra, considerado o pai do psicodrama, foi pioneiro no estudo sobre psicoterapia de grupo. O psicodrama é uma linha da psicologia que usa fundamentos do teatro do improviso como método de terapia e seu criador a define como a ciência que explora a verdade por meios dramáticos.

<sup>4</sup> Carl Ransom Rogers (1902-1987). Foi um psicólogo norte-americano, fundador da terapia não-diretiva e centrada no cliente (preferia cliente a paciente). Desenvolveu a Psicologia Humanista, que situa na pessoa a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

<sup>5</sup> Joel Martins (1920- 1993). Formado em Pedagogia, mestre e doutor em psicologia da educação e pós-doutor pela Universidade de Michigan (EUA). Destaca-se como um dos pesquisadores brasileiros mais críticos das ciências humanas, principalmente daquelas que tratam da Educação. Estudou autores do Existencialismo e da Fenomenologia, como Kierkegaard, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, sempre preocupado com a Educação e com a Psicologia da Educação. Foi o criador da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.

<sup>6</sup> Martin Mordechai Buber (1878-1965). “Foi um filósofo e teólogo, defensor da coexistência entre árabes e judeus, crítico do modelo adotado na construção do Estado de Israel. Como filósofo, publicou um livro de menos de 100 páginas que é considerado um dos mais densos e belos da área: *Eu e Tu*, de 1923. A base de seu pensamento é o diálogo, como única saída para o mundo em que viveu, dividido e marcado pela intolerância e pela violência. Buber aplicou à Pedagogia os conceitos que usava em sua defesa da paz. Ele explica como, a seu ver, o processo educativo deve privilegiar a conversa e a cooperação entre as crianças. Para ele, saber se relacionar é mais importante do que ser individualmente bem-sucedido” (GOMES, 2009).

<sup>7</sup> Max Scheler (1874 - 1928). Filósofo alemão, notabilizou-se pelo seu trabalho nas áreas da antropologia filosófica, da ética e da fenomenologia. Cruzou-se com figuras como Wilhelm Dilthey, Georg Simmel, Rudolph Eucken, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Edith Stein, Alexandre Koyré, e muitos outros (PORTO EDITORA, [201-]).

<sup>8</sup> Martin Heidegger (1889-1976) foi um filósofo alemão da corrente existencialista que exerceu grande influência em intelectuais como Jean-Paul Sartre. cursou Teologia na Universidade de Freiburg, onde foi aluno de Edmund Husserl, teórico e filósofo criador da fenomenologia. Aristóteles e Husserl são os dois grandes orientadores do pensamento heideggeriano e “Sua interrogação centra-se no Ser e ao efetuar sua analítica demora-se no modo mundano de o homem existir, buscando, pelo estudo da linguagem e do discurso, clarear o que interroga, o Ser” (BICUDO, 1996, p.5).

<sup>9</sup> Edmund Husserl (1859-1938). Filósofo alemão fundador da Fenomenologia, um método para a descrição e análise da consciência por meio do qual a filosofia tenta alcançar uma condição estritamente científica. Nasceu em Prossnitz, Morávia, no então Império Austríaco (hoje Prostejov, na República Checa) e faleceu em Freiburg im Breisgau, na Alemanha. Para Husserl, a base filosófica para a lógica e a matemática precisa começar com uma análise da experiência que está antes de todo pensamento formal, tomando-a não como empiria, mas como vivência da experiência realizada pelo sujeito. Isto obrigou-o a realizar um intenso estudo dos empiristas ingleses John Locke, George Berkeley, David Hume, e John Stuart Mill, e a familiarizar-se com a terminologia da lógica e semântica derivada daquela tradição.

<sup>10</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Foi um importante filósofo fenomenológico representante do Existencialismo na França. Assim como Heidegger, foi profundamente influenciado pela obra de Edmund Husserl.

<sup>11</sup> Amedeo P. Giorgi é um psicólogo americano conhecido por suas contribuições para a fenomenologia e psicologia humanista. Desenvolveu o Método Descritivo Fenomenológico em Psicologia.

<sup>12</sup> Marli André é Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Ph.D. em Psicologia da Educação pela Universidade de Illinois, nos Estados Unidos. Dedicada à área de formação de professores há 30 anos.

<sup>13</sup> Hermengarda Alves Ludke (Menga Lüdke). É formada em Filosofia, pela USP, doutora em Sociologia pela Universidade de Paris X e pós-doutora pela Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres. Pesquisadora convidada: Universidade Jules Verne, Amiens, França; INRP, Lyon, França e Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Professora titular da PUC-Rio e da Universidade Católica de Petrópolis, UCP. Experiência de pesquisa na área de Educação sobre problemas da formação, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional de professores e avaliação escolar.

<sup>14</sup> Egon G. Guba, doutor em investigação quantitativa pelo Departamento de Educação da Universidade de Chicago (1952), é professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Indiana, na qual trabalhou durante 23 anos antes de se aposentar em 1989. Yvonna Sessions Lincoln, doutora em educação pela Universidade de Indiana (1977), lecionou na Universidade de Kansas, na Universidade de Indiana e no Stephens College. É professora adjunta de ensino



superior na Universidade de Vanderbilt. [...] publicaram *Effective evaluation* (1981) e *Naturalistic inquiry* (1985). Em 1987 ganharam o Prêmio Paul Lazarsfeld da Associação Americana de Avaliação por suas “significativas contribuições para a pesquisa e a teoria da avaliação” (EDITORA UNICAMP,[201-]).

<sup>15</sup> Na UNESP optamos por escrever “campus” mesmo na forma de seu plural, uma vez que “campi”, como muitos escrevem, nem sempre está correto, pois a terminação das palavras na língua latina muda conforme sua função nas frases e de acordo com a sintaxe dessa língua, seguindo as declinações pertinentes.

<sup>16</sup> Intencional não é sinônimo de proposital. Diz da intencionalidade, como *intentio*, entendida como o próprio movimento consciência, que se estende ao que se mostra a... (alguém) e volta-se sobre (o visto).

<sup>17</sup> Vivência é uma palavra que deriva do grego *viventia*, que significa “o fato de ter vida”. Ales Bello (2006), pautada nos estudos das obras de Edmund Husserl, refere-se a vivência por atos psíquicos, como a percepção, a reflexão, a lembrança, a imaginação e a fantasia, que mobilizam emoções. Nesta perspectiva, a vivência solicita o dar-se conta da vida, pois a experiência vivenciada está no cerne da constituição da pessoa (ALES BELLO, 2006) e, sendo assim, também de homens e mulheres que produzem ciência. (BATISTELA, 2017, p. 10).

**Recebido:** 12 jun. 2018

**Aprovado:** 10 set. 2018

**DOI:** 10.3895/actio.v3n3.8626

**Como citar:**

SIMEÃO, M. P. da C.; MOCROSKY, L. F. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **ACTIO**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, set./dez. 2018. Seção Entrevistas. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

**Correspondência:**

Manuelle Pereira da Costa Simeão  
Rua David Bodziak, n. 100, Cachoeira, Curitiba, Paraná, Brasil.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

