

O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais

The dialectic method in educational research: contributions to cultural-historical studies

Método dialéctico en la investigación educativa: aportes a las investigaciones histórico-culturales

Rafael Fonseca de Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851X>

Resumo: O presente ensaio objetiva tecer contribuições teórico-práticas sobre o uso do método dialético em pesquisas educacionais. Sua relevância se justifica pela escassez de produções com orientações didáticas relacionadas à aplicação do método dialético em pesquisas na área da Educação. Quando direcionadas ao referido método, centram-se em seus aspectos epistemológicos, o que é fundamental, todavia, são pouco explicativas no sentido de orientar os pesquisadores que intencionam utilizá-lo em suas pesquisas quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados, principalmente no que se refere ao processo de análise de dados. Especificamente, as contribuições aqui suscitadas estão relacionadas a pesquisas que se baseiem em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O texto está organizado, primeiramente, de forma a contextualizar as bases teóricas que sustentam o que se compreende por dialética, com contribuições de autores clássicos e de pesquisadores brasileiros sobre a temática. Na sequência, com fins didáticos, relaciona conceitos-chave da pesquisa qualitativa (lógica formal) e da pesquisa de base dialética (lógica dialética), adotando como exemplos uma pesquisa de doutorado e duas pesquisas de mestrado que fizeram uso do supracitado método em investigações baseadas na Teoria Histórico-Cultural. Nas considerações finais, é enfatizado o teor didático-explicativo do presente ensaio e que o mesmo apresenta contributos que não cessam em si mesmos, mas que abrem espaço para promover mais discussões didático-metodológicas acerca do uso do método dialético em pesquisas educacionais.

Palavras-chave: Método dialético; pesquisa educacional; teoria histórico-cultural.

Abstract: This essay aims to make theoretical and practical contributions to the use of the dialectic method in educational research. It is relevant due to the scarcity of studies which provide didactic guidelines for the application of the dialectic method to research into the field of Education. However, they focus on its epistemological aspects – a fundamental step – rather than guiding researchers who intend to use it in terms of methodological procedures, mainly regarding data analysis. Contributions of this essay are related to studies that are based on the Cultural-historical Theory. The text has been organized to contextualize the theoretical foundation that supports the understanding of Dialectics with the use of contributions made by classical authors and Brazilian researchers. Afterwards, it didactically relates key concepts of qualitative research (formal



logics) to research with a dialectic foundation (dialectic logics). A doctoral dissertation and two master's theses which applied the method to investigations based on the Cultural-historical Theory were used. Its final remarks highlight the didactic-explanatory nature of this essay whose contributions may enable to trigger other didactic-methodological discussions about the use of the dialectic method in educational research.

Keywords: Dialectic method; educational research; cultural-historical theory.

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo realizar aportes teóricos y prácticos sobre el uso del método dialéctico en la investigación educativa. Su relevancia se justifica por la escasez de producciones con pautas didácticas relacionadas con la aplicación del método dialéctico en la investigación en el campo de la Educación. Cuando se centran en este método, lo hacen en sus aspectos epistemológicos, lo cual es fundamental, pero son poco explicativos a la hora de orientar a los investigadores que pretenden utilizarlo en sus investigaciones en cuanto a los procedimientos metodológicos que deben adoptar, especialmente en lo que se refiere al proceso de análisis de datos. Específicamente, los aportes aquí planteados están relacionados con investigaciones que se basan en supuestos de la Teoría Histórico-Cultural. El texto está organizado, primeramente, de forma a contextualizar las bases teóricas que sustentan lo que se comprende por dialéctica, con contribuciones de autores clásicos y de investigadores brasileños sobre la temática. En la secuencia, con fines didácticos, relaciona conceptos clave de la investigación cualitativa (lógica formal) y de la investigación de base dialéctica (lógica dialéctica) adoptando como ejemplos una investigación de doctorado y dos investigaciones de maestría que hicieron uso del mencionado método en investigaciones basadas en la Teoría Histórico-Cultural. En las consideraciones finales se enfatiza el contenido didáctico-explicativo de este ensayo y que presenta aportes que no cesan en sí mismos, sino que abren espacio para promover más discusiones didáctico-metodológicas sobre el uso del método dialéctico en la investigación educativa.

Palabras clave: Método dialéctico; investigación educativa; teoría histórico-cultural.

1 Introdução

Teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário, muitos erros e acertos aparecem, não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem constantemente retomados (Gadotti, 1987, p. 12).

A Educação é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca entender justamente esse fenômeno para melhor compreender o que faz, já dizia Gadotti (1987), há mais de três décadas. A pesquisa em Educação, ao estudar este fenômeno dinâmico e multifacetado, também se dinamiza, ou deveria. Diferentes abordagens, modelos, métodos e instrumentos vêm sendo desenvolvidos e aplicados por educadores-pesquisadores no sentido de compreender os movimentos que constituem o fenômeno educacional, desde suas origens, passando por políticas, gestão, práticas pedagógicas, processos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Escolas e universidades, bem como os atores que nelas se apresentam, estão em constante relação com a sociedade da qual fazem parte, sendo um produto desta socieda-

de. Neste contexto, o modelo socioeconômico ditará as políticas educacionais e as condições materiais ditarão o alcance dos sujeitos às diferentes possibilidades educacionais de um país, de um estado, de uma cidade, de um distrito ou mesmo de uma pequena localidade. Partindo dessa prerrogativa, “é indispensável que a pesquisa e a reflexão em educação não visem apenas a reconstituição histórica da educação ou a fundamentação psicológica do ato educativo, mas sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva (Gadotti, 1987, p. 13)”.

Nessa perspectiva, o presente ensaio intenciona tecer e divulgar contribuições teórico-práticas e didático-metodológicas sobre uso do método dialético em pesquisas educacionais. Sua relevância se justifica pela escassez de produções com orientações didáticas relacionadas à aplicação do método dialético em pesquisas na área da Educação. Quando direcionadas ao referido método, centram-se em seus aspectos epistemológicos, o que é fundamental, todavia, acabam sendo pouco explicativas no sentido de orientar os investigadores que intencionam utilizá-lo em suas pesquisas quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados.

Especificamente, as contribuições aqui suscitadas estão direcionadas a pesquisas que se baseiem em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Pressupostos vinculados a essa corrente têm embasado um considerável número de pesquisas, em especial, na Psicologia e na Educação. Sua riqueza conceitual permite o estudo e o desenvolvimento de práticas educacionais relacionadas a variados níveis e contextos, em diversos países – como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015). Em termos de fazer ciência, concordamos com Zanella *et al.* (2007, p. 28, grifo nosso) quando estes afirmam que Vygotsky¹ “explicitou as relações inexoráveis que existem entre o *que* e o *como* se investiga, relações marcadas por uma compreensão de ciência que conota o processo de produção de conhecimento”.

Ao propor uma mudança epistemológico-metodológica nas pesquisas sobre desenvolvimento humano, Vygotsky elaborou um dos principais alicerces à compreensão do ser humano, como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, contrariando perspectivas que isolavam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo, na concepção deste autor, é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito-sociedade. Doravante, investigações que se baseiam nessa linha de pensamento devem estar alinhadas a esta concepção no intuito de se fazerem coerentes com tais pressupostos. Daí a importância da compreensão do método dialético por parte de quem elabora e desenvolve pesquisa educacional com base nesse referencial.

¹ Há uma miscelânea quando se trata do nome deste autor. Aqui, adotamos Vygotsky mantendo a grafia original das obras citadas/mencionadas.

O texto está organizado, primeiramente, de forma a contextualizar as bases teóricas que sustentam o que se compreende por pensamento dialético e método dialético, com contribuições de autores clássicos e de pesquisadores brasileiros sobre a temática. Na sequência, com fins didáticos, relaciona conceitos-chave da pesquisa qualitativa (lógica formal) e da pesquisa de base dialética (lógica dialética), adotando como exemplos uma pesquisa de doutorado e duas de mestrado que fizeram uso do supracitado método e que se basearam em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nas considerações finais, é enfatizado o teor didático-explicativo do presente ensaio e que o mesmo apresenta contributos que não cessam em si mesmos, mas que abrem espaço para promover mais discussões didático-metodológicas acerca do uso do método dialético em pesquisas educacionais.

2 O pensamento dialético

A dialética, que surge da explicação do movimento, da transformação das coisas, perpassa os pensamentos de Heráclito, Arquimedes, Platão e Aristóteles na antiguidade (Prado Júnior, 1963). No terceiro século depois de Cristo, com o ressurgimento do platonismo, ressurgue também o debate em torno da dialética – Plotino, inclusive, a considerava parte da Filosofia e não apenas um método (Gadotti, 1987).

Mas a Filosofia “oficial”, subserviente à Teologia, alerta Gadotti, não demorou a condenar a dialética por desconhecer a onipotência divina, comparando-a, pejorativamente, à sofística. Somado a esse contexto, como salienta Konder (1981), a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, preocupadas em organizar duradouramente o que já estava “funcionando”, sempre interessadas em “amarrar” bem, tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens prosperassem no interesse e em ações de querer mudar um regime social vigente.

No início da Idade Moderna, a dialética foi julgada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a se acrescentar. A dialética, neste ponto da história, destaca Gadotti (1987), limitar-se-ia ao silogismo, a uma lógica das aparências, como pensavam Descartes e Kant.

Apesar disso, a concepção do método dialético avança com a exposição feita por Descartes em seu **Discurso do Método**, propondo regras para **análise**, para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a síntese ou reconstituição do conjunto (Gadotti, 1987, p. 17) (grifos do autor).

A constituição das bases do pensamento dialético também está em constante movimento. A concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa

a criar forma com Rousseau. Para este pensador, somente uma organização democrática da sociedade levaria os indivíduos a se desenvolverem plenamente (Gadotti, 1987). Em uma outra concepção, Lalande (1960, p. 227) aponta que a dialética seria o momento negativo de toda a realidade, “aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma”.

Mas é somente a partir de Hegel que a dialética retorna como tema central da Filosofia e como Filosofia. Para ele, a razão não seria apenas o entendimento da realidade como queria Kant, mas a própria realidade (Mayos, 2012). Segundo Mayos (2012), em Hegel, a ideia, a razão é o próprio mundo que evolui, muda, progride, portanto, a história universal seria, ao mesmo tempo, domínio mutável e manifestação da razão. Hegel chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato; e essa razão é dialética, pois procede por unidade oposição de contrários – retomando o conceito de unidade de contrários de Heráclito:

Hegel concebe o processo racional como um **processo dialético** no qual a **contradição** não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na antítese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (Gadotti, 1987, p. 19) (grifos do autor).

A partir do pensamento hegeliano, com Feuerbach (2012), a dialética ganha um novo defensor, segundo o qual, a dialética não se apresentaria como um monólogo especulativo, mas como a efetiva relação estabelecida entre a especulação e a empiria. Esse processo é tão claro para Feuerbach que este afirmava que o verdadeiro oposto do Ser puro, o Ser tratado na lógica, não seria o Nada, mas o Ser sensível, empírico e real. Para Feuerbach (2012), a grande falha de Hegel teria sido de não problematizar a ideia absoluta, compreendendo-a como evidente e a pressupondo como verdade.

Mas é somente com Marx e Engels que a dialética atinge um status filosófico – o materialismo dialético – e científico – o materialismo histórico. Para Gadotti (1987), a dialética de Hegel fechava-se no mundo do espírito e Marx e Engels a invertem, colocando-a na terra, na matéria, pois, em sua concepção, a dialética explica a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem: é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Contudo, cabe frisar que a origem hegeliana no pensamento marxiano é essencial, destacada por Lênin (2018), inclusive, quando este afirmou, nos Cadernos Filosóficos, não se poder compreender O Capital sem ter antes estudado e compreendido toda a Lógica de Hegel.

Cabe ressaltar, contudo, que a dialética materialista de Marx e Engels (Marx, 2011; Engels, 2017) não é apenas um método para se chegar à verdade, defende Gadotti (1987), mas uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo. Do ponto de vista marxiano, como enfatizam Politzer, Besse e Caveing (1970), a dialética focaliza as coisas e suas imagens conceituais em suas conexões, em seu encadeamento, em sua dinâmica, em seus processos de gênese e de envelhecimento, observando os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários, como apontava Engels (2017).

O materialismo dialético, nessa linha de pensamento, tem um duplo objetivo:

1.º) como **dialética**, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2.º) como **materialismo**, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está sempre presente e pode conhecê-la e transformá-la (Gadotti, 1987, p. 22) (grifos do autor).

Sendo dialética e sendo materialista, enfatiza Bernardes (2010), suas lentes identificam as elaborações humanas que projetam, no plano ideal, a vida da realidade investigada. São abstrações que medeiam o movimento de transformação da realidade pelo homem e que, ao mesmo tempo, criam condições de transformação do próprio homem em virtude das condições e das circunstâncias que medeiam sua existência. E o Método, segundo essa concepção, de acordo com Kopnin (1978), seria

um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. Todo método compreende o conhecimento das leis objetivas. As leis interpretativas constituem o aspecto objetivo do método, sendo o subjetivo formado pelos recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos, recursos esses que surgem com base naquelas leis. Por si mesmas, as leis objetivas não constituem o método; tornam-se método os procedimentos que nelas se baseiam e servem para a sucessiva interpretação e transformação da realidade, para obtenção de novos resultados. O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática (p. 91).

Conforme nos explica Lefèbvre (1974), Marx foi o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético:

Ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios dessa realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir).

Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade. Marx reencontra na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento (p. 34).

Apresentadas as bases do pensamento dialético – de forma resumida em função das limitações de espaço e do foco deste ensaio –, e partindo do conceito de método de Kopnin (1978) acima exposto, passo, na sequência, às implicações, como dialética e como materialismo, para/na utilização deste método dialético em pesquisas área da Educação.

3 Implicações do método dialético na pesquisa educacional

De acordo com Bernardes (2010), a compreensão histórica da produção científica, em particular, na contemporaneidade, leva-nos a conceber que o conhecimento produzido, segundo às diferentes abordagens de pesquisa, que empregam diferentes métodos de investigação, atende às necessidades das diferentes áreas de conhecimento. No entanto, salienta a pesquisadora, nas Ciências Humanas, verifica-se que o produto do processo de pesquisa atende a finalidades distintas, correspondentes a diferentes visões de homem e de mundo por parte dos pesquisadores responsáveis. Tais finalidades podem apresentar cunho revolucionário ou reacionário, ou seja, visam à transformação dos processos e da ordem social instituída ou promovem a institucionalização dos mesmos apesar de, em alguns casos, promover a crítica à própria sociedade, todavia, sem apresentar encaminhamentos para superá-la.

Gadotti (1987) salienta que as ciências adotam como objetivo, em geral, um aspecto limitado do real, e que o materialismo dialético, por seu turno, objetiva a concepção de mundo no seu conjunto. Entretanto, ele completa: o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode se desenvolver. Partindo dessa perspectiva, neste tópico, tratarei especificamente de duas características fundamentais do pensamento e do método dialético que se fazem essenciais em qualquer pesquisa educacional: o movimento e a contradição.

Segundo Kosik (1967), o movimento é qualidade inerente a todas as coisas; natureza e sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente. Para este autor, a causa dessa transformação é a luta interna: “a dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado” (Kosik, 1967, p. 42). É o que Engels (2017) chamava de *lei da negação da negação* e o que Politzer (Politzer; Besse; Caveing, 1970) denominou *lei da transformação universal e do desenvolvimento incessante*. Como observa Konder (1981), essas leis dão conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, que não é algo absurdo, que não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde numa eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações.

Nessa concepção, a transformação das coisas só é possível, explica-nos Gadotti (1987, p. 26), porque coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição: “[é] o que se chama contradição. [...] A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética”. Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro. E a existência dos contrários, nessa linha de pensamento, não é um absurdo lógico, ela se funda no real.

Essas duas características, bem como outras leis e princípios da dialética, não surgiram *a priori*, são frutos de um lento amadurecimento e do próprio desenvolvimento das ciências modernas. Ao se deparar com a lógica de Hegel, Marx vivia em uma sociedade com as peculiaridades científicas de sua época e dispôs de uma dinâmica social e de condições materiais que o propiciassem desenvolver sua teoria. E isso ocorre com todo cientista, desde os mais anônimos, até os mais célebres, como com o próprio Marx. Gadotti (1987) destaca muito oportunamente que, só depois de concluído o trabalho, que Marx pôde evidenciar esses e outros conceitos e mostrar o caminho (método) por ele percorrido.

Marx distinguiu formalmente método de exposição de método de pesquisa, sendo a exposição a consequência de uma pesquisa anterior das formas de desenvolvimento e das conexões existentes entre elas. Por método de pesquisa, Marx entendia uma “apropriação em pormenor da realidade estudada, uma análise que colocará em evidência as relações internas, de cada elemento em si, pois cada elemento de análise requer uma maneira específica de abordagem, determinada pelo próprio elemento e tendo em vista que cada período histórico possui suas próprias leis. Já por método de exposição, Marx entendia a reconstituição, uma síntese do elemento ou fenômeno estudado, de tal forma que o leitor imagine que o autor o conseguiu *a priori*.

Para Bernardes (2010), a substituição da descrição pela explicação se fundamenta na característica da lógica dialética, que procura a essência do conceito por meio das suas características internas e não das características perceptíveis, aparentes. Contudo, Vygotsky, por exemplo, não excluía da investigação psicológica as manifestações externas dos fenômenos, mas as subordinava à descoberta de sua origem real, ou seja, de sua essência.

Como destaca muito bem Netto (2011), utilizando-se do método dialético, primordialmente, não se pode deixar de explicitar a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite à humanidade sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta, está subsumida à dimensão ontológica da realidade, que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens. Trata-se de uma premissa fundamental a quem investiga fenômenos educacionais a partir do método dialético, pois busca elucidar a essência desses fenômenos ou alcançar uma

compreensão próxima dessa essência, levando em consideração – jamais isoladamente – as dimensões sociais que constituem esses fenômenos e os sujeitos neles envolvidos.

Nesta perspectiva, destacam Martins e Lavoura (2018), os objetos e os fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens, isto é, passa a ser possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva. Para esses pesquisadores, à luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas cultural e historicamente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos.

Netto (2011) explica que reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria – sinônimo de conhecimento científico para o método em questão. O conhecimento teórico de um objeto será, então, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento. Nas pesquisas em Educação, baseando-se nessa matriz teórico-metodológica, o processo educacional deve ser investigado em movimento, isto é, levando em consideração a constituição histórica que o fez ser o que ele é hoje e quais são as premissas e as prerrogativas que podem o levar a superações com vistas ao amanhã. E a teoria, advinda deste processo pormenorizado de análise, partirá do empírico para as abstrações empreendidas e culminará com a ascensão do abstrato ao concreto. Ascender do abstrato ao concreto significa, explicam Martins e Lavoura (2018), para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente.

Martins e Lavoura (2018) salientam que o processo de conhecimento, de acordo com o materialismo histórico-dialético, não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento, não podendo o conhecimento do real se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, completam, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, concluem os autores, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2011), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua, não sendo diferente na pesquisa em Educação. Pressupõe-se, então, um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.

Todavia, esse caminho de investigação difere da lógica formal do pensamento científico, mais costumeiramente adotada quando da utilização do paradigma da pesquisa qualitativa (Triviños, 1987) nas pesquisas educacionais. De acordo com Pinto (1969), a lógica

formal é a lógica da metafísica, assim como a lógica da dialética é a lógica da dialética, e é a partir disso que podemos compreender tanto a distinção quanto a complementaridade das duas lógicas. O princípio que as distingue, fundamentalmente, é a contradição. Enquanto a lógica dialética parte do princípio da contradição, a lógica formal parte da lei da não-contradição, isso porque a primeira concebe os objetos e os fenômenos em movimento e a segunda os concebe estaticamente. Lefèbvre (1975) vai além:

Se aprofundada, a lógica formal não proíbe o pensamento dialético. A contrário: mostra a possibilidade dele, abre-se para a sua exigência, sua espera, seu trajeto; “funda” a necessidade desse pensamento. A lógica formal remete à dialética, pela mediação da lógica dialética. Depois, esse movimento se inverte, e a lógica formal aparece apenas como redução do conteúdo, abstração elaborada (p. 24).

Martins e Lavoura (2018) destacam que, o método dialético, partindo da lógica dialética, doravante, contribui para a superação de dicotomias, tais quais *quantitativo x qualitativo*, *subjetividade x objetividade*, *individual x social*, *indução x dedução* e outras, por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade. De acordo com Kopnin (1978), este princípio aponta que, dentro de um mesmo sistema dedutivo, não coexistem opostos, sendo ambos verdadeiros (ou falsos) e, assim, um dos polos da oposição acaba por ser excluído. Martins e Lavoura (2018) complementam que

a lógica dialética, própria ao método colocado em tela, não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação. Disso resulta a necessidade de uma clara compreensão sobre o que seja oposição e contradição. Levar em conta tais preceitos não significa reconhecer opostos confrontados exteriormente, mas tê-los como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes preceitos da lógica dialética, denominado identidade dos contrários. Em conformidade com este princípio, a realidade encerra uma unidade indissolúvel entre opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa. Nisso radica a contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal (p. 229)

Sendo assim, é plenamente possível se utilizar de análises quantitativas, por exemplo, dentro do escopo de uma pesquisa de base dialética, assim como de instrumentos típicos da pesquisa em Educação frequentemente adotados em investigações de abordagem qualitativa (Triviños, 1987) – desde que os princípios dialéticos estejam regendo a pesquisa, de acordo com os pressupostos teórico-epistemológicos que foram abordados até aqui.

No intuito de melhor descrever essas relações entre o que se costuma utilizar em estudos educacionais de abordagem qualitativa e os que adotam o método dialético, apresento, a seguir, relações didáticas entre ambas. Por uma melhor compreensão, objetivo principal deste ensaio, será adotada como exemplo a pesquisa de Asbahr (2011), por ser uma referência nas investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa já mencionado. A descrição do método dialético vem sendo didática para o nosso grupo de pesquisadores

Para melhor ilustrar o quão didática vem sendo a descrição da pesquisa de Asbahr (2011), serão brevemente descritas, na sequência, duas pesquisas de mestrado que se basearam na organização por ela proposta (Silva, 2021; Teixeira, 2021), destacando os quadros organizativos de seus processos de análise. Cabe reforçar, como já mencionado desde o início, que, tanto a pesquisa de Asbahr (2011), como as de Silva (2021) e Teixeira (2021), basearam-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural; e que o foco deste ensaio é descrever e comparar a organização dos processos de análise, por isso, não serão problematizados seus resultados.

4 Relações didáticas com vistas à compreensão e aplicação do método dialético em pesquisas educacionais na perspectiva histórico-cultural

Para fins didáticos, materializo, neste tópico, relações entre o que vimos concebendo como pesquisa qualitativa (lógica formal) e método dialético (lógica dialética), pois o paradigma qualitativo vem, de uma forma geral e bastante abrangente, regendo a formação de pesquisadores nas Ciências Humanas e Sociais e exercendo considerável influência entre os pesquisadores da área da Educação no Brasil. A relação proposta será entre o método dialético de análise para pesquisas educacionais em equivalência (ou similaridades) com a análise textual discursiva (Moraes, 2003) e a análise de conteúdo (Bardin, 2011). A opção por essas duas perspectivas se justifica por sua popularidade entre os pesquisadores do campo da Educação, inclusive, entre os que integram o já referido grupo de pesquisa.

A ideia de estabelecer relação entre a lógica que sustenta as pesquisas de abordagem qualitativa e a lógica do método dialético se origina no processo de estudos e de compreensão do método dialético estabelecido no âmbito do grupo de pesquisa ao qual me vinculo, tendo em vista sua eficácia experimentada e bem avaliada entre pesquisadores que dele fazem parte – ora fortemente vinculados ao paradigma qualitativo e à lógica formal. São apenas aproximações metodológicas e não em termos de lógica de pensamento dos processos de conhecimento, como já fora discutido anteriormente.

Bernardes (2010) nos explica que os pressupostos teórico-metodológicos dialéticos vêm sendo apropriados por inúmeros pensadores e pesquisadores desde a sua concepção, entre os quais Vygotsky, nas três primeiras décadas do século XX. Partindo desses

pressupostos, Vygotski (1995) trabalhou na elaboração do método funcional de dupla estimulação, que pressupõe o estudo do psiquismo humano a partir da transformação da natureza interna e externa ao ser humano numa relação entre sujeito e natureza, por meio de mediações dos objetos materiais (instrumentos) e ideais (signos) elaborados historicamente pelo/a homem/mulher.

Em consonância com as bases dialéticas até aqui apresentadas, Bernardes (2010, p. 305) destaca que os princípios metodológicos da indução e da dedução, que consideram como ponto de partida da investigação científica os fatos e as abstrações, são superados na investigação psicológica pela via dos pressupostos do método materialista histórico-dialético: “que concebem que o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido por leis universais”. Esta autora destaca como princípios metodológicos, na Teoria Histórico-Cultural, a concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se constitui no estudo dos fenômenos psicológicos e as noções de movimento e de desenvolvimento que expressam as contradições internas de objetos e fenômenos identificadas em contextos educacionais. Tais princípios estão ligados a leis do materialismo dialético expressas pela unidade e luta de contrários, da transformação da quantidade em qualidade, e vice-versa; e da negação da negação.

Outra categoria da dialética, fundamental para a compreensão do método na Teoria Histórico-Cultural, já destacada anteriormente, é o movimento. Nesta abordagem, estudar o desenvolvimento do psiquismo significa estudá-lo historicamente, como destacava Vygotski:

[e]studar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste seu fundamento (1995, p. 67-68).

Bernardes (2010) reitera que a relação entre as categorias de unidade e de movimento, próprias do método dialético, objetiva-se na compreensão de que as funções psicológicas superiores, além de serem compreendidas como uma unidade interfuncional, estão em constante processo de transformação, isto é, em um movimento constante possibilitado pela apropriação dos elementos da cultura como mediadores da constituição de novos nexos entre essas funções. Nessa linha de pensamento, promover uma pesquisa histórico-cultural é conceber a pesquisa educacional na lógica dialética.

O ponto de partida de uma pesquisa sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, que adota como referencial a Teoria Histórico-Cultural, segundo Vygotsky (2004),

deve ser a realidade objetiva, uma realidade que se transforma ao longo da própria história da produção humana, identificada pelo materialismo histórico dialético como a realidade concreta. Esta realidade concreta, identificada por Marx (2011) como o concreto caótico, é mediada por abstrações essenciais no processo de apropriação da produção humana pelo homem, fato que cria condições para que esta realidade seja compreendida numa dimensão mais ampla e complexa. Nessa condição, salienta Bernardes (2010), tal realidade passa a ser identificada pelo autor como o concreto pensado; e o movimento constante de compreensão e de apropriação da realidade objetiva, que ocorre de forma cada vez mais ampla e complexa, é mediado pelas generalizações conceituais como formas elaboradas do pensamento humano acerca da realidade – muito presentes no pensamento científico.

A obra de Vygotsky busca entender o desenvolvimento humano – contribuindo sobremaneira na compreensão de processos psicológicos e educativos – em uma perspectiva dialética da relação homem-mundo, na busca por superar as concepções psicológicas idealistas do início do século XX, fortemente baseadas em estudos reflexológicos (Castro, 2014). Ademais, tais investigações, segundo Vygotsky, não davam conta da dimensão histórica dos sujeitos e, tampouco, da influência da cultura sobre o seu desenvolvimento.

Selau e Castro (2015) e Zanella *et al.* (2007) salientam que a obra de Vygotsky vem se consolidando no cenário científico como referência em pesquisas que discutem o processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais. Segundo esses autores, a difusão de sua obra no Brasil aconteceu, inicialmente, no campo da Educação, sendo seus estudos utilizados como referência para pesquisas e propostas que buscavam transcender tanto as vertentes ambientalistas quanto as teorias individualizantes presentes no ideário educacional.

No que se refere às questões metodológicas, especificamente, há aspectos importantes das contribuições de Vygotsky que precisam ser discutidos/explicitados, aspectos esses que se apresentam no conjunto dos escritos do autor, dispersos aqui e acolá, como alertam Zanella *et al.* (2007). Vygotsky era um metodólogo e, além de referência teórica, deve servir de inspiração aos que pesquisam em Educação baseados em sua obra.

Para Vygotsky, fazia-se necessário sempre (re)definir o objeto de investigação, delimitando de modo claro o problema a partir do qual o ser humano seria investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tal. A relação mutuamente constitutiva objeto-método fora assim discutida por Vygotski (1995, p. 47): “toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”.

Zanella *et al.* (2007) reforçam que é de fundamental importância que, no processo de pesquisar, atente-se para essa relação, pois o modo como o pesquisador se cerca dos

fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de pesquisa, já traz consigo, no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação. Vygotski (1995) destacou o sujeito como o objeto fundamental da pesquisa sobre o desenvolvimento humano e, no modo como construiu teoricamente esse problema, já se encontra a influência do método, pois o sujeito, na obra vygotskiana, é concebido em sua historicidade. O materialismo, histórico e dialético, em sua perspectiva teórico-metodológica, ocupa esse lugar na relação em que “o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (p. 47).

Outro ponto importante sobre a perspectiva investigativa de Vygotsky, destacado por Zanella *et al.* (2007), refere-se ao fato de que toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe à ideia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como à expressão de que o todo seria a mera soma das partes. Ao contrário, para Vygotski (1995), todo e partes se unificam e se singularizam, pois o todo se apresenta nas partes que o instituem. Nessa linha de pensamento, ao isolar os elementos, inevitavelmente, os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada: “o próprio sentido da análise deve ser modificado em sua raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (Vygotski, 1995, p. 99-100).

Zanella *et al.* (2007) explicam que a tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de possibilidades para os sujeitos em relação. Afirma-se assim, complementam os autores, a mútua constituição de sujeito-realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e de objetivações que modificam esta realidade:

O foco nas relações é de suma importância, pois ao isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que compõe o todo, quanto da própria totalidade. Isto significa dizer que cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece com os demais, em movimento de mutualidade. De igual maneira compreende-se a totalidade, pois é justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total: qualquer mudança na composição dos mesmos, altera o todo. Vale ressaltar que o termo totalidade deve remeter sempre a uma totalidade aberta, pois a dialética leva sempre ao devir próprio do movimento. Um bom exemplo do foco nas relações, que podemos encontrar na obra de Vygotski, é a análise que o autor faz da constituição do pensamento verbal, explicando que é justamente

a relação entre pensamento e linguagem que, no movimento de oposição de forças, constituem-se reciprocamente e formam o pensamento verbal (Zanella *et al.*, 2007).

A compreensão dessa totalidade, em sua essência, em uma pesquisa psicológica ou educacional, segundo autores como Bernandes (2010), Asbahr (2005; 2011), Martins e Lavoura (2018), somente poderá ser alcançada mediante o método dialético. Para tal, Asbahr (2011) sistematiza o que intitulou “concepção metodológica da Psicologia Histórico-Cultural”, organizando os procedimentos metodológicos necessários à apreensão dos dados de pesquisa, desde o conhecimento do concreto caótico, perpassando os procedimentos analíticos próprios do método dialético, até alcançar as sínteses das múltiplas relações e o concreto pensado.

Asbahr (2011) explica que a apropriação do concreto pelo pensamento ocorre de forma mediada pelas abstrações que apoiam unidades de análise e que o processo de análise não se encerra na determinação de suas abstrações essenciais. De acordo com a pesquisadora, é necessário percorrer o caminho inverso, de reconstrução do concreto mediado pelas unidades de análise, isto é, necessita ascender das abstrações mais simples à complexidade do fenômeno que foi representado, inicialmente, de forma caótica, ascendendo do abstrato ao concreto. “Tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõem a totalidade” (Asbahr, 2011, p. 106).

Asbahr (2011) entende que o primeiro momento de uma investigação, na pesquisa de campo, deve buscar atribuir sentido ao emaranhado caótico dos dados, mas sem a intenção de compreender a realidade (escolar, universitária, social etc.) *a priori*, pois o que a nós se apresenta é apenas a aparência da realidade e não sua explicação. Como analisa Kosik (1967), essa primeira aparência constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*, onde o aspecto fenomênico do objeto, ou de um processo, manifesta-se e/ou se esconde.

Partindo da premissa acima, a primeira organização dos dados, caracterizada por Asbahr (2011) como descrição empírica, permite destacar elementos que vão ajudar o pesquisador a iniciar a explicação do fenômeno em foco. A autora explica que, neste momento, é fundamental uma leitura exaustiva dos registros de pesquisa (oriundos da aplicação dos instrumentos de coleta de dados definidos para tal, de acordo com o objetivo de cada investigação), sendo, então, organizados em categorias descritivas, construídas no decorrer do processo investigativo e levando em consideração as temáticas mais frequentes observadas.

Na análise textual discursiva², Moraes (2003) define este momento como unitarização dos dados, ou desmontagem dos textos, pelo qual implica examinar os materiais em

² De acordo com Moraes (2003), a análise textual discursiva tem sido utilizada tanto em pesquisas de mestrado como doutorado, abrangendo áreas tão diversificadas quanto Comunicação, Psicologia, Educação, Serviço

seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. O autor explica que este é primeiro estágio da análise na perspectiva textual discursiva, no qual o pesquisador se move no sentido de tratar o *corpus* da análise textual, implicando no que ele denomina desconstrução e unitarização desse *corpus*, destacando a importância de um envolvimento e impregnação aprofundados sobre os materiais analisados no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados (Moraes, 2003). Este momento inicial, segundo Moraes (2003), pressupõe quatro ações essenciais: 1) leitura e significação; 2) delimitação do *corpus*; a 3) desconstrução e unitarização em si; e 4) envolvimento e impregnação.

Já na Análise de Conteúdo, Bardin (2011)³ denomina este passo inicial pré-análise, na qual se desenvolve a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais, mediante quatro processos: 1) a leitura flutuante; 2) escolha dos documentos; 3) formulação de hipóteses e objetivos (afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar); e 4) elaboração de indicadores. Bardin (2011) explica que, nessa fase, é importante que se atente aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência na seleção dos documentos e na posterior organização dos dados previamente coletados.

Num segundo momento do método dialético, Asbahr (2011) relata que se busca a superação da mera descrição empírica, pois a descrição se constitui na primeira parte da explicação e da compreensão da realidade. Torna-se necessário, então, construir eixos analíticos que superem o concreto caótico. Em sua pesquisa de doutorado, esta pesquisadora, em diálogo com a teoria, elaborou eixos de análise que pudessem apreender e compreender o movimento de atividade de estudo e o sentido a ela atribuído que a levassem a responder suas questões de pesquisa (Asbahr, 2011). Esses eixos, segundo a pesquisadora, correspondem ao movimento de constituição da atividade de estudo e ao processo de atribuição de sentido pessoal correspondente. De acordo com Asbahr (2011), ainda que tal organização, a partir dos eixos de análise, permitisse maior compreensão do movimento

Social e Educação Ambiental. Em algumas das pesquisas, complementa, essa metodologia tem sido utilizada integrada a outras abordagens de análise, tendo se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e pela análise de discurso. Todavia, cabe salientar que não é objetivo deste ensaio, aprofundá-la, o que já ocorre de forma intensa na academia.

³ Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Triviños (1987) aponta que esta perspectiva metodológica para pesquisas de abordagem teve grande impacto no Brasil e, desde então, tem sido amplamente aplicada, e também criticada, ainda suscitando questionamentos e controvérsias na academia. Sua evolução, caracterizada por períodos oscilantes de aceitação e negação, provoca questionamentos e contradições, o que, com o passar do tempo, contribui para o seu aperfeiçoamento. Todavia, cabe salientar que não é objetivo deste ensaio, aprofundá-la, o que já ocorre de forma intensa na academia.

de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo, a simples ordenação dos dados, de acordo com esses eixos, ainda permanecia em um nível descritivo – não mais uma descrição segundo as temáticas mais frequentes, mas uma descrição que arriscou chamar descrição teórica: “ainda permanecemos em um nível de análise descritivo, em uma “representação caótica do todo”, que pouco explica o processo de atribuição de sentido pessoal, embora tenha aparência de explicação” (p. 116).

Para a superação deste contexto ainda descritivo, Asbhar (2011) passou a questionar: qual é a unidade de análise que permite explicar o processo de atribuição de sentido pessoal? Quais são as abstrações para que se ascenda do concreto caótico para o concreto pensado? Quais são as relações universais que podem ser abstraídas da relação singular-particular no caso desta pesquisa? E que unidade de análise é essa que não se deixa decompor e contém as propriedades do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo? Partindo dessas questões, Asbahr (2011) foi direcionada ao terceiro movimento de análise, que se trata da reconstrução do concreto mediado pelas abstrações – explicado abaixo por Kopnin (1978):

O conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto ao concreto no pensamento. Esse caminho, como todos os outros, é complexo e contraditório. Para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade e passa ao seu próprio oposto: a abstração (p. 158).

A abstração, segundo Davydov (1988), deve conter a conexão contraditória e essencial do concreto; e nela se observa, de acordo com Asbahr (2011), a unidade do singular com o universal, mediada pelas particularidades. Vigotski (2018) chamou essa abstração de unidade de análise – aquela que se refere ao produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, isto é, a parte indecomponível que revela, em sua forma primária e simples, as propriedades do todo.

Com base nessa prerrogativa e nesses pressupostos, Asbahr (2011, p. 116) propõe a definição da unidade de análise para a sequência do processo investigativo: “por meio dela, é possível reconstruir a realidade no pensamento e explicá-la, mas agora num outro nível de concreticidade, o concreto pensado, sínteses de múltiplas determinações”. Definida a unidade de análise, explica Asbahr (2011), por meio das abstrações, é necessário voltar à realidade e explicá-la, utilizando-se os eixos de análise construídos na etapa de descrição teórica, mas, agora, superando a descrição. Nessa perspectiva, os eixos são usados para a apresentação da análise, como nos processos de categorização da análise textual discursiva (Moraes, 2003) e da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Por meio do processo de estabelecimento de relações, denominado categorização na perspectiva da análise textual discursiva, passa-se a focalizar o segundo momento do

ciclo de análise, que consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, o que, segundo Moraes (2003), é o aspecto central de uma análise qualitativa. Nesta etapa, almeja-se a construção de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados, processo essencialmente de auto-organização. A categorização, de acordo com Moraes (2003), é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias e, este processo, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, conforme vão sendo construídas – podendo incluir, inclusive, subcategorias de apoio às categorias principais.

Na análise de conteúdo, no momento que Bardin (2011) define como segunda etapa, a exploração do material, é realizada a codificação do material e a definição de categorias de análise (rubricas ou classes as quais reúnem grupos de elementos sob um título genérico, agrupamento proporcionado em razão dos caracteres comuns desses elementos) e a identificação das unidades de registro (corresponde aos segmentos de conteúdo, temas, palavras ou frases) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde a um segmento). Esta etapa, fundamental, possibilita ao pesquisador o incremento de suas interpretações e inferências. Sendo assim, explica Bardin (2011), a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesse ponto da pesquisa.

Definidas, delimitadas e organizadas as categorias, passa-se à captação do novo emergente pela construção do metatexto, na análise textual discursiva. Moraes (2003) salienta que os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises, complementa o autor, não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é uma consequência de o pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos:

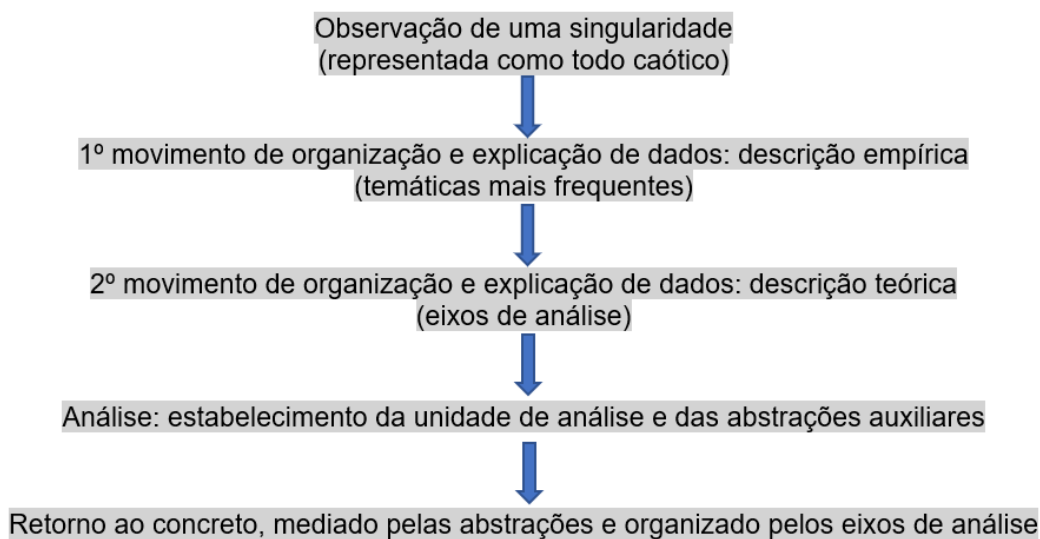
Para a elaboração dessas “teses” ou “argumentos”, seja para o metatexto como um todo, seja para cada uma das categorias ou partes do texto, o pesquisador precisa, de algum modo, afastar-se dos materiais que analisa e dos produtos parciais já atingidos, procurando examinar o fenômeno a partir de um olhar abrangente, afastado dos textos analisados. Nesse mesmo movimento, pode exercitar o esforço de sintetizar as compreensões atingidas por meio de argumentos aglutinadores, a “tese geral” do texto e as “teses secundárias” referentes a cada uma de suas partes. Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momento de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado (Moraes, 2003, p. 13).

Na análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), a terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação mediante a condensação e o destaque das informações analisadas, culminando em interpretações inferenciais. Segundo este pesquisador, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Na concepção de Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Os tratamentos dos resultados obtidos e a interpretação, nesta etapa, levam a tornar os dados significativos e válidos, convergindo os resultados obtidos ao escopo teórico, o que permite o pesquisador se aproximar de conclusões, inferências e interpretações que levem ao progresso da pesquisa (Bardin, 2011).

Por meio do método dialético, após definidos a unidade de análise e os eixos analíticos, são necessárias as abstrações auxiliares, construídas no movimento dos dados em cada eixo, compondo as múltiplas determinações do fenômeno estudado. Asbahr (2011) enfatiza que as abstrações auxiliares seriam as categorias mais simples, as mediações teóricas necessárias para se alcançar o real, ao concreto pensado. Vigotski (2004) postulava a necessidade dessas abstrações auxiliares na construção de sua Psicologia e as analisava, como o próprio Marx (2011) o fez, utilizando-se de categorias intermediárias para explicar o capital, tais como classe, força produtiva, mercadoria, entre outras (Asbahr, 2011). No caso de Vygotsky, cabe salientar sua intenção de criar novas categorias e abstrações em suas pesquisas psicológicas, e não somente aquelas clássicas do marxismo, buscando superações próprias necessárias ao estudo do desenvolvimento humano que buscava desenvolver.

Organizando os conceitos até aqui mencionados, o processo de análise desenvolvido por Asbahr (2011) foi assim sistematizado:

Figura 1 – Movimento de análise de dados de Asbahr.



Fonte: Asbahr (2011).

Baseado na pesquisa de Asbahr (2011) como exemplo, apresento, a seguir um quadro comparativo de movimentos por ela empregados relacionando-os com as etapas previstas pela análise textual discursiva e pela análise de conteúdo, sob o paradigma da lógica formal:

Quadro 1 – Estabelecimento de relações entre método dialético, análise textual discursiva e análise de conteúdo.

Movimento de análise de dados		
Método dialético	Análise textual discursiva	Análise de conteúdo
- Organização e explicação dos dados: descrição empírica. - Organização e explicação dos dados: descrição teórica.	- Unitarização.	- Pré-análise
- Estabelecimento da unidade de análise e das abstrações auxiliares.	- Categorização a partir do problema/objeto de pesquisa.	- Exploração do material
- Retorno ao concreto, mediado pelas abstrações e organizado pelos eixos de análise.	- Construção e comunicação do metatexto em subcategorias.	- Tratamento dos resultados

Fontes: Asbahr (2011), Moraes (2003) e Bardin (2011).

O quadro acima apresenta apenas similaridades metodológicas, levando em consideração, sempre, as especificidades epistemológicas – que devem ser enfatizadas, inclusive. Isto posto, o momento de organização e explicação inicial dos dados, tanto empírica quanto teoricamente, proposto por Asbahr (2011), guarda similaridades com as etapas iniciais de unitarização (da análise textual discursiva) e de pré-análise (da análise de conteúdo). O estabelecimento da unidade de análise e das abstrações auxiliares, na perspectiva dialética, em uma etapa seguinte, pode ser correlatado à categorização da análise textual discursiva e da análise de conteúdo (no caso desta última, momento denominado exploração do material). Por fim, quando se alcança a ascensão do abstrato ao concreto no método dialético, organizada pelos eixos de análise, a pesquisa chega ao seu momento final (mas nunca uma verdade definitiva sobre o fenômeno estudado). Este momento, na análise textual discursiva, é a materialização do metatexto, constituído por categorias e subcategorias de análise. Analogamente, na análise de conteúdo, a investigação atinge seu ápice conclusivo no tratamento dos resultados encontrados, também organizados em categorias e subcategorias de análise. Este formato correlacional permite estabelecermos aproximações metodológicas, resguardando epistemologicamente cada paradigma, num sentido explicativo.

Dando sequência à intenção de fornecer contribuições teórico-práticas (didático-metodológicas), a seguir, descrevo, em formato de síntese, o desenho analítico de duas pesquisas de mestrado que se basearam na organização proposta e efetivada por Asbahr (2011) e que também se basearam na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa de Silva (2021) objetivou investigar como os docentes que atuavam em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de Porto Velho/RO, percebiam suas atividades de instrução em sala de aula e as contribuições dos processos de formação, inicial e continuada, para a sua atuação docente. A investigação de Teixeira (2021), por seu turno, teve como objetivo pesquisar as vivências de um grupo de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que concluiu o Ensino Superior, identificando os fatores a ela associados, à luz da Defectologia de Vigotski.

Silva (2021), para a sua pesquisa, definiu a unidade de análise *Relação entre a formação e a atuação do professor*, suportada por dois eixos analíticos: 1. Contexto da formação dos professores em Porto Velho; e 2. Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho. O primeiro eixo foi apoiado pelas abstrações auxiliares, 'Formação inicial', 'Formação continuada', 'Práxis pedagógica' e 'Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente'. E o segundo pelas abstrações auxiliares 'Atividade-guia' e 'Atividade de instrução', conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Movimento teórico para apreensão do real em Silva (2021).

Unidade de análise	Eixos de análise	Abstrações auxiliares
Relação entre a formação e a atuação do professor de 5º Ano do EF	Contexto da formação dos professores em Porto Velho/RO	Formação inicial
		Formação continuada
		Práxis pedagógica
		Condições objetivas e subjetivas do trabalho docente
	Percepções sobre a atuação docente pelos professores de Porto Velho/RO	Atividade de instrução
		Atividade-guia

Fonte: Silva (2021), adaptado de Asbahr (2011).

No caso da investigação desenvolvida por Teixeira (2021), foi definida como unidade de análise a *Relação entre vivências e processos de escolarização* dos participantes da pesquisa. Também foram definidos dois eixos de análise por Teixeira (2021). O primeiro, denominado 1. Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA, e o segundo, intitulado 2. O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização. O primeiro foi apoiado pelas seguintes abstrações auxiliares: 'A importância do diagnóstico', 'Peculiaridades da pessoa com TEA' e 'Vivências que mediaram o processo de escolarização'. E o se-

gundo pelas abstrações ‘Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior’ e ‘Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão’ e ‘Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior’. O Quadro 3 ilustra a organização deste processo de análise:

Quadro 03 – Descrição do processo de análise de Teixeira (2021).

Unidade de análise	Relação entre vivências e processos de escolarização	
Eixos de análise	Contexto histórico-cultural das vivências da pessoa com TEA.	O desenvolvimento da pessoa com TEA e seus processos de escolarização.
Abstrações auxiliares	<ol style="list-style-type: none"> 1. A importância do diagnóstico; 2. Peculiaridades da pessoa com TEA; 3. Vivências que mediaram o processo de escolarização. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significados sociais que impulsionaram a cursar o Ensino Superior; 2. Práticas pedagógicas de inclusão e exclusão; 3. Sentidos pessoais após a conclusão do Ensino Superior.

Fonte: Teixeira (2021), adaptado de Asbahr (2011)

Percebemos a mesma lógica de organização do processo de análise nas duas pesquisas, mesmo que com uma formatação diferente em cada quadro ilustrativo. Como disse Marx (2011, p. 16), “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real”.

Ambas as pesquisadoras, baseadas em Asbahr (2011) e no que fora proposto pelo grupo de pesquisa, definiram os eixos analíticos e suas unidades de análise a partir da observação do empírico e organizaram seus processos de análise a partir dos dados coletados – mediante questionários on-line no caso de Silva (2021) e por entrevistas on-line no caso de Teixeira (2021)⁴. Os eixos analíticos (as categorias de análise, típicas do paradigma da lógica formal) receberam suporte das abstrações auxiliares que as pesquisadoras e seu orientador consideraram essenciais para a apreensão do real e visando a alcançar o concreto pensado. Nota-se que não são categorias (eixos) típicas de pesquisas essencialmente marxianas, o que não as afasta deste referencial, de modo algum. São superações típicas do método dialético, como proposto por Vygotsky (1995; 2004; 2018) na busca pela Nova Psicologia, por uma Psicologia Materialista que objetivava constituir suas próprias ferramentas, mas sem perder de vista suas bases epistemológicas; e que buscava superações a partir de contradições, em movimento, tal e qual orienta o método dialético.

⁴ Em função da pandemia global de COVID-19 que assolou o planeta, e das conseqüentes restrições para o seu enfrentamento, com escolas e universidades fechadas (mas em funcionamento), ambas as pesquisas precisaram ser efetivadas no formato on-line, restringindo o contato e a apreensão do empírico investigado.

O que se intencionou aqui foi oferecer o estabelecimento dessas relações com objetivos didáticos, e uma espécie de exemplo de movimento de transição aos que desenvolvem pesquisas educacionais baseadas no *frame* teórico da Teoria Histórico-Cultural e que almejam constituí-las não mais pelo paradigma da lógica formal – ora representado pelas perspectivas da análise textual discursiva, da análise de conteúdo e de outras perspectivas vinculadas à abordagem qualitativa de coleta e de análise de dados. Este movimento de transição foi bem sucedido, em termos de compreensão do método dialético, em nosso grupo de pesquisa, daí a motivação e a justificativa para a escrita deste ensaio teórico-prático (didático-metodológico).

5 Considerações

Por meio do método dialético, salienta Gadotti (1987), o fenômeno ou coisa estudada haverá de apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o aproprie em sua totalidade e, para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes. E isso o tornará acessível. Para Bernardes (2010), a Teoria Histórico-Cultural defende que a realidade presente no fenômeno humano deve ser compreendida levando em consideração a historicidade da condição humana, os fatos da ciência e a socialidade como elementos integrantes que não podem ser eliminados no estudo da constituição e do desenvolvimento histórico do ser humano.

Diante da complexidade do objeto de investigação, como propunha Vygotsky (2004), o método necessário à investigação do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano é entendido como premissa e produto da investigação, como instrumento e resultado da pesquisa. Como salienta Asbahr (2011), quando Vygotsky e Knopin definem o método e sua relação com a produção de conhecimento, fazem-no a partir de uma perspectiva epistemológica definida, o materialismo histórico-dialético, o que abarca uma lógica dialética de conhecimento e uma concepção de homem baseada na historicidade e na materialidade, bem como uma concepção de ciência que não apenas descreve a realidade, mas a explica e a transforma.

Trata-se de abordar o novo problema, como enfatiza Bernardes (2010), a partir do novo método de investigação e, para tanto, é essencial que este seja elaborado segundo os fundamentos gnosiológicos, ontológicos, epistemológicos e lógicos que atendam a essas necessidades. Sendo assim, por coerência epistemológica, pesquisas baseadas na Teoria Histórico-Cultural pressupõem a utilização do método dialético de investigação, em uma lógica dialética de conceber o homem, o mundo e os fenômenos educativos.

Corroboro a defesa de Bernardes (2010) quando esta ressalta que compreender o homem nesta concepção dialética, histórica e cultural (social) do ser, é determinante no processo de superação, ainda que parcial, das condições alienantes da sociedade contemporânea, em particular, na Educação brasileira. Trata-se de condição essencial para que

o indivíduo se compreenda e compreenda aos demais não como indivíduos isolados, mas como partes de uma totalidade (sociedade; escolas e universidades) que se organiza a partir de interesses particulares instituídos histórica e coletivamente.

Partindo dessa prerrogativa, o presente ensaio buscou, como objetivo central, relacionar conceitos típicos da abordagem qualitativa em Educação (Triviños, 1987) e seus correspondentes no método dialético de investigação. Inicialmente, foram abordados, em formato de síntese, o pensamento dialético e as implicações deste método em pesquisas educacionais. Na sequência, foram discutidos fundamentos do método dialético e apresentadas similaridades metodológicas com as etapas da análise textual discursiva e da análise de conteúdo). Na sequência, foram apresentadas as organizações dos processos de análise de duas pesquisas de mestrado adaptadas da organização teórico-metodológica de Asbahr (2011).

A opção pelos quadros comparativos se originou em experiências realizadas no âmbito de um grupo de pesquisa que desenvolve suas pesquisas sob o paradigma do método dialético. Essas comparações, salvaguardando diferenças epistemológicas, mostrou-se útil em termos didáticos entre mestrandas e doutorandos do Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR, tendo em vista a dificuldade em encontrar trabalhos explicando a operacionalização do método dialético para além de seus pressupostos teórico-epistemológicos e levando em consideração a formação para a pesquisa em Educação – fortemente baseada no paradigma qualitativo no Brasil.

É necessário, por fim, deixar absolutamente claro que as similaridades apontadas objetivam tão somente discutir metodologicamente as etapas de análise, sendo essa discussão necessária do ponto de vista didático para a pesquisa em Educação, logo, a metodologia, de forma alguma, supera o método e suas bases epistemológicas. A dialética surge da explicação do movimento, da transformação das coisas, e também das contradições, reconhecendo inclusive, a lógica formal, como forma de superá-la.

Espera-se que este manuscrito contribua com o entendimento do método dialético como abordagem de pesquisa na área da Educação, especificamente, em investigações histórico-culturais; e que seja efetivamente didático, como propusemos em seu objetivo principal. Este artigo não pretendeu esgotar o que se entende por método dialético, tampouco dar conta do universo das pesquisas educacionais que vindo sem desenvolvidas sob o paradigma qualitativo, muitas das quais importantíssimas no contexto educacional brasileiro. Por isso, novos estudos, aprofundando e debatendo essas relações, mediante antíteses e novas sínteses, são necessários.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, Flávia S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASBAHR, Flávia. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio-jun., 2005.
- CASTRO, Rafael F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção histórico-cultural**. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDES, Maria Eliza M. O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-313, jul.-dez., 2010.
- DAVYDOV, Vasili. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Havana: Editorial, 1988.
- ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Edição especial. São Paulo: Edipro, 2017.
- FEUERBACH, Ludwig. **Para a crítica da filosofia de Hegel**. Edição Bilingue a partir do original alemão de 1839. Trad.: Adriana Veríssimo Serrão. São Paulo, SP: LiberArs, 2012.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1987.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Braziliense, 1981.
- KOPNIN, Pável. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialético do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Paris: PUF, 1960.
- LEFÈBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo: Difel, 1974.
- LEFÈBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MARTINS, Lígia M.; LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set.-out., 2018.
- LÊNIN, Vladimir I. U. **Cadernos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl. **Obras escolhidas**. 3 volumes. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

- MARX, Karl. **O Capital [Livro 1]: crítica da economia política. O processo de produção do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MAYOS, Solsona G. A periodização hegeliana da história: o vértice do conflito interno do pensamento hegeliano. Trad.: Marcelo Maciel Ramos. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v. 104, p. 13-52, jan.-jun., 2012.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- POLITZER, Georges.; BESSE, Guy.; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais da filosofia.** São Paulo: Hemus, 1970.
- SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- SILVA, Epifânia B. **Processos formativos e atuação docente por professores de 5º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO: uma investigação histórico-cultural.** 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.
- TEIXEIRA, Kétila B. S. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural.** 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.
- VIGOTSKI, Lev S. 7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores) (1931).** Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ZANELLA, Andréa V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

Recebido em junho/2023 | Aprovado em outubro/2023

MINIBIOGRAFIA

Rafael Fonseca de Castro

Doutor e Mestre em Educação pela UFPel. Pós-doutorado em Ensino de Ciências e Humanidades pela UFAM. Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEProf). E-mail: castro@unir.br