

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES E DESAFIOS

RESEARCH ON EDUCATION: QUESTIONS AND CHALLENGES

Maria Teresa de Assunção Freitas*

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre a pesquisa em educação, levantando algumas questões diante dos desafios que o pesquisador enfrenta em seu exercício investigativo. Procurando respostas para as questões propostas, situa rapidamente a presença dos referenciais positivista, interpretativista e crítico na evolução da pesquisa em educação no Brasil. Diante das insatisfações, críticas e desconfianças suscitadas pela adoção desses referenciais na pesquisa educacional, busca compreender a situação em sua historicidade, analisando como estes refletem e refratam a realidade na qual são engendrados. Em seguida, discute se a pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórico-cultural pode ser uma opção para a realização de pesquisas que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem, buscando alternativas de superação. Aprofundando essa discussão, realiza um diálogo dessa abordagem de pesquisa com os referenciais positivista, interpretativo e crítico.

Palavras-chave: *Pesquisa em Educação, Referenciais Positivista, Interpretativista e Crítico, Abordagem Sócio-histórico-cultural de Pesquisa.*

Abstract

This article presents a reflection about the research on education mentioning some questions in face of the challenges that the researcher deals with in his investigative exercise. Searching for answers to the proposed questions, it briefly highlights, the presence of the positivistic, interpretative and critical referentials in the evolution of the research on education in Brazil. Taking into account the dissatisfactions, criticism and suspicions raised by the adoption of these referentials in educational research, it endeavours to understand the situation historically analyzing how they reflect and refract the reality in which they are engendered. Then it discusses whether the qualitative research from a social-historical-cultural approach can be an option for the realization of researches that focus on the human reality in a perspective of totality, there being inserted, looking for alternatives that will help overcome it.

Probing deeper into this argumentation, it makes an interaction between this research approach and the positivist, interpretative and critical referentials.

Key words: *Research on Education, Positivism, Interpretative and Critical Referentials, Social-historical-cultural Research Approach.*

I Apresentando as Questões

Como pesquisadora e professora de um Programa de Pós-Graduação em Educação, tenho vivido e enfrentado os desafios de fazer e orientar pesquisas. O que se pretende com a pesquisa? A quem ela serve e para quê? Como escolher ou privilegiar uma determinada abordagem de pesquisa? Qual o referencial metodológico mais adequado para as questões postas hoje na educação? Essas e muitas outras indagações se apresentam diante de nós no exercício da pesquisa.

Que respostas encontrar? Essas questões aguçam a reflexão e levam ao enfrentamento dos referenciais hegemônicos que têm orientado a pesquisa brasileira nas ciências humanas, na educação. Sem pretensões de realizar um levantamento histórico, vou situar numa visão rápida a presença de três grandes referenciais que têm marcado o trabalho de pesquisa nessa área.

No Brasil, foi com a emergência da Pós-Graduação nos anos 60, e depois com sua expansão, que de fato se configurou um quadro no qual a pesquisa educacional ganhou visibilidade em seu campo específico. Em seu início, as pesquisas educacionais se pautaram especialmente no referencial positivista, próprio das ciências naturais e exatas que já tinham tradição no meio acadêmico. Esse referencial esteve e está ainda muito presente em nossa formação de pesquisadores. Tendo como finalidade da investigação a explicação, o controle, a predição, a formulação de leis gerais e considerando a realidade como objetiva e apreensível, entende a relação do sujeito conhecedor com o objeto de pesquisa como neutra, independente de valores. O que interessa na perspectiva positivista é a explicação causal, as generalizações, as análises dedutivas e quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento.

O referencial interpretativista, que assume destaque a partir da década de 80, coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível diretamente, mas, sim, uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é

valorizado, na relação do sujeito com o objeto de investigação, são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo. São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. Nessa perspectiva, os valores do pesquisador influenciam na seleção do problema, da teoria e dos métodos de análise. O pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. Essa abordagem, ao conceber a realidade como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam, assinala já uma mudança, uma contraposição em relação ao modelo positivista e racionalista.

O referencial crítico, que emerge a partir dos anos 70 e ganha força, sobretudo nos anos 80, tem como finalidade da investigação não apenas o compreender, mas principalmente o transformar. No movimento de compreensão, identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença, se assemelham às do modelo interpretativista, mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos. Há, pois, uma preocupação com a crítica dos valores dados, das ideologias. Estão presentes aí os aportes do materialismo histórico.

Em relação a esses referenciais investigativos são percebidas em nosso meio acadêmico educacional insatisfações e indefinições. Críticas são feitas, de um lado, ao modelo positivista e, de outro, à abordagem interpretativista. Há, ainda, uma descrença quanto às possibilidades atuais da perspectiva crítica. Diante desse quadro, novas perguntas se formam e inquietam. Se não adotarmos as análises objetivas do positivismo nem as construções interpretativas das análises subjetivas, o que colocar no lugar? Existe um espaço para o referencial crítico centrado na importância dos processos sociais coletivos? Enfim, essas situações são um indicativo de uma crise dos referenciais da investigação educativa?

2 Formulando Respostas

Em uma tentativa de resposta, penso que, para uma melhor compreensão das questões formuladas, é preciso ir à sua gênese e refletir sobre o fenômeno em movimento e evolução, em sua historicidade, como o sugere Vygotsky (1991) ao escrever sobre o método em pesquisa. Para esse autor,

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas

fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que *é somente em movimento que um corpo mostra o que é* (p. 74: grifos no original).

As questões que apresentei no item anterior assinalam a existência de uma crise nos próprios referenciais teóricos das ciências humanas e, portanto, também dos referenciais da investigação em educação. Para compreender essa crise, busco apoio em uma análise feita por Frigotto (2004). Para ele, essa crise tem a sua gênese na própria crise atual do sistema capitalista, que é acompanhada de uma força destrutiva de direitos, e na crise da teoria social para apreender a natureza dessa sociabilidade e as formas de nela intervir. Frigotto aponta, apoiando-se em Mészáros (2003), que o que está em crise é a relação social que funda o modo de produção capitalista e, a partir daí, destaca três dimensões articuladas dessa crise: a) esgotamento da sua capacidade civilizatória; b) capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e c) a hipertrofia do capital financeiro especulativo que ameaça o pilar fundamental do capital: a propriedade privada (Frigotto, 2004, p. 6). Segundo esse autor, essas dimensões acabam por sinalizar que o capital já não tem o que colocar em seu lugar senão a barbárie e o aniquilamento das bases sociais e materiais da vida humana (p. 7). Na mesma linha de pensamento, Ghedin e Franco (2006) assinalam que vivemos num mundo em que o ser-sujeito se transforma em ser-objeto na perspectiva do positivismo. Essa transformação de ser-sujeito em ser-objeto é operada dentro do sistema capitalista fazendo com que essa objetivação se mostre como um processo que se reproduz naturalmente no interior de nossa sociedade.

À primeira vista, tais constatações podem levar a uma atitude de pessimismo e de impotência diante da situação que se apresenta. Impotência que pode gerar um não-fazer, uma acomodação. No entanto, é preciso buscar novas possibilidades, descobrir sistemas alternativos. E aí esteja talvez o papel transformador da teoria e da investigação social e educativa: ter acuidade para compreender essa crise do capital e vislumbrar os indícios em que se aglutinam os interesses e as forças, capazes de produzir uma alternativa de relações sociais. Essa não é apenas uma questão de ordem teórica e política, mas, fundamentalmente, uma questão ética.

Refletindo sobre essa situação, compreendo que as teorias são parte da realidade social e ao mesmo tempo interferem sobre a mesma. Elas refletem e retratam essa realidade. As teorias são organizadas a partir de textos, de uma linguagem que reflete e retrata o mundo. Portanto, elas não só descrevem o mundo, mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem. Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e de chegada nos processos da vida humana historicamente construídos. Assim, no dizer de Frigotto (2004), o materialismo histórico, por ser uma concepção ontológica, histórica e científica, consegue

ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Também e por consequência, este instrumental crítico permite revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações capitalistas (p. 3).

E isso tem implicações com a pesquisa na área da educação. É o que apontam Ghedin e Franco (2006) ao dizerem que a responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Indicam que para tal é preciso dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga. Insistem em mostrar que é a relação dessa dinâmica com a realidade que torna o processo investigativo cada vez mais complexo e exigente. A realidade é complexa e o conhecimento sobre ela nem sempre acompanha essa complexidade. Essa aproximação entre a complexidade da realidade e do conhecimento é que torna exigente o processo investigativo. Os autores (Ghedin e Franco, 2006) comentam, ainda, sobre o esforço da educação e das ciências humanas para conseguir avanços, nesse sentido reinventando metodologias que procuram dar conta da complexidade exigida pelos objetos que se procura conhecer. Pesquisar é refletir sobre a realidade. Nós tornamos os problemas evidentes quando permitimos que falem por intermédio da pesquisa e do pesquisador. Nisso está uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade. Daí que pesquisar/estudar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade.

Refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de alternativas de pesquisa em Educação é de fundamental importância no momento em que a liberdade perde seu espaço para o desconhecimento, a ignorância, o fundamentalismo e a corrupção. Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (Ghedin e Franco, 2006, p. 19).

3 A Pesquisa Qualitativa de Abordagem Sócio-histórico-cultural: uma alternativa possível?

Compreendendo que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteador de seu trabalho referenciais teóricos de base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana.

Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que, centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história. Portanto, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de superação.

Esses argumentos justificam por que me identifico com as teorias de autores como Vygotsky e Bakhtin. Suas teorias, fundamentadas no materialismo histórico-dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas, indicando perspectivas de superá-los.

Vygotsky (1991), insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas, apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. Assim, elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem (Freitas, 1994).

Bakhtin (1988, 2003) se preocupou em criticar, em diferentes disciplinas, as visões dicotômicas e fragmentárias, opondo a elas uma visão integradora. É o que faz em relação à lingüística de seu tempo, que não o satisfaz, por valorizar na linguagem apenas os sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando, de um lado, a objetividade de um sistema lingüístico abstrato e inerte e, de outro, a língua como criação individual. Bakhtin (1988) procura a superação dessas posições fragmentárias considerando que “a interação verbal é a realidade fundamental da língua” (p. 30) e constrói, assim, o que chamou de uma metalingüística ou translingüística. Também, diante da psicologia, critica o subjetivismo e o objetivismo, que isolam aspectos internos e externos, privilegiando ora o fisiológico, ora a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica na qual considera a consciência individual como um fato sócio-ideológico. Bakhtin (1988) concebe, assim, que o psiquismo se situa num entrelugar: entre o organismo e o mundo exterior, e a forma de mediar a relação entre os dois se materializa nos signos, na linguagem.

Assim, se esses dois autores constroem suas teorias numa perspectiva de superação dialética de modelos já

existentes, que contribuições podem trazer para a pesquisa educacional?

Trabalhando com a perspectiva sócio-histórico-cultural há vários anos, realizando pesquisas e orientando dissertações por ela fundamentadas, essa questão foi se fazendo presente, levando-me a formular algumas tentativas de respostas em um esforço de reflexão e estudo que se evidenciaram em alguns textos por mim produzidos (Freitas, 2002, 2003, para citar apenas alguns desses textos). Neles, preoquei-me em discutir como a perspectiva sócio-histórico-cultural pode representar um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Considerei, ainda, que essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e a análise de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

Outros pesquisadores (Amorim, 2001, 2002, 2003; Jobim e Souza, 2002, 2003; Kramer, 2002, 2003; Rey, 1999; Bock et al., 2001), assumindo essa mesma posição, também se dedicaram a produzir trabalhos que têm contribuído para aprofundar questões relacionadas ao tema.

Em um desses meus trabalhos anteriores (Freitas, 2002), defendi que a abordagem sócio-histórico-cultural, ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Também ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. Para Vygotsky (1991), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação. Considerando que o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação, Bakhtin (2003) também assume que o estudo nas ciências humanas não pode se restringir a explicar os fenômenos pela sua causalidade, mas deve se preocupar também em descrevê-los. Em Luria (1983), colaborador de Vygotsky, há também uma preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com o homem concreto e social, integrando a compreensão da realidade com uma análise racional e explicativa. Esses autores vêem, portanto, a necessidade de uma pesquisa que focalize concretamente os fatos, aliando a compreensão à explicação. Dessa maneira, considero que a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, na qual pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele

se re-significam.

Retomando, agora, a questão apresentada no início desse item, sobre as contribuições que as teorias de Vygotsky e Bakhtin podem trazer para a pesquisa educacional, considero que é possível dizer que esses autores realizam uma verdadeira ruptura epistemológica ao pensarem “as ciências humanas para além do conhecimento objetivo, ampliando o conceito de ciência, concebendo e interpretando os fatos humanos numa *forma outra* que inclui as dimensões ética e estética” (Freitas, 1996, p. 170: grifos nossos).

4 Um Diálogo com os Referenciais da Pesquisa Educacional

Como se situa esta forma de produzir conhecimento que anuncia para as ciências humanas uma forma outra de pesquisa, em relação aos referenciais de investigação positivista, interpretativa e crítica? Como eles se diferenciam na relação sujeito/objeto de pesquisa?

Vygotsky e Bakhtin criticam os paradigmas hegemônicos de sua época que, em uma preocupação com a cientificidade das ciências humanas, coisificam o sujeito. Essa crítica é especialmente dirigida ao paradigma positivista, que, em sua convicção de que a realidade é objetiva e apreensível, considera a ciência como um conhecimento positivo, verdadeiro, obtido sob condições controladas. Essa perspectiva acaba por divorciar ciência e vida, conhecer e agir, homem e realidade. A partir desse quadro, é impossível pensar a pesquisa como um encontro entre sujeitos, uma vez que a relação é a de um pesquisador (sujeito) que deve colocar em suspenso sua subjetividade, adotando atitudes neutras para enfrentar não um outro sujeito, mas um objeto explicado por suas relações de causa e efeito.

Nas palavras de Faraco (1996), Bakhtin, contrapondo-se a essa reificação e fragmentação do homem, se dispõe a pensar a pesquisa como uma forma de compreender a própria condição do homem. Olhando para as ciências humanas e as naturais/exatas, Bakhtin (2003) reconhece que elas se diferenciam principalmente na relação que estabelecem com seu objeto de estudo. É enfrentando esse aspecto diferenciador que ele se arrisca a dizer que as ciências naturais/exatas representam uma forma monológica do conhecimento. Monológica, no sentido de que apenas uma voz se faz ouvir: a do pesquisador, que assume uma atitude contemplativa de quem observa e se expressa sobre o objeto observado. Como este não tem voz, não é falante, mas falado. Na situação de pesquisa, apenas o pesquisador é o sujeito, aquele que contempla o objeto e fala sobre ele.

Bakhtin (2003) se contrapõe ao pensamento positivista que considera os fatos sociais como coisas

compreensíveis pela via da observação e da experimentação, afirmando que o texto é o ponto de partida das disciplinas das ciências humanas: “Onde não há texto, também não há objeto de pesquisa e de pensamento” (p. 307). Considerar o homem independente dos textos que cria significa, portanto, situá-lo fora do âmbito das ciências humanas (Freitas, 2002). Para Bakhtin (2003), essas ciências têm como objeto o homem, um ser social que fala e se expressa. Não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de se chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão por meio dos textos sógnicos criados ou por criar. A ação física do homem tem de ser compreendida como um ato, porém o ato não pode ser compreendido fora de sua expressão sógnica que por nós é recriada. “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (Bakhtin, 2003, p. 319).

É por tudo isso que, nas ciências humanas, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, diante de si, há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução.

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação* produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (Freitas, 2002, p. 24-25: grifos no original).

Diálogo marcado pela perspectiva da alteridade, do reconhecimento do outro como um não eu diferente e essencial à conclusividade do próprio eu. Conclusividade essa que se torna possível a partir do movimento exotópico dos interlocutores. Esse movimento é compreendido pelo conceito de exotopia elaborado por Bakhtin no interior de sua arquitetura dialógica. É o outro que fora de mim tem condições de ver em mim aquilo que não consigo ver a meu respeito. Esse excedente de visão do outro é que permite que se complete a visão que tenho de mim.

Quanto ao referencial interpretativista, não há propriamente uma crítica explícita dos teóricos sócio-histórico-culturais, havendo inclusive pontos de contato entre as duas abordagens como a preocupação com a compreensão, a construção de significados, a construção do real pelos sujeitos envolvidos etc. No entanto, no referencial interpretativista, o pesquisador, ao interrogar-se diante do outro, tomando a cultura como objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa, continua ainda numa posição privilegiada em relação à produção do conhecimento sobre o outro. Como afirma Bernardes (2003):

é no/pelo texto interpretativo (seja o representativo do final da pesquisa ou mesmo de diários e notas de campo) que exerce a sua autoridade, ora absorvendo totalmente o ponto de vista do outro, ora reduzindo-o ao

seu próprio ponto de vista (p. 80).

Sem pretender ignorar a dimensão social presente na perspectiva interpretativista, principalmente nas correntes antropológicas pós-modernas, não posso deixar de assinalar que a síntese entre a objetividade e a subjetividade ainda permanece um pouco distante. A interpretação acaba por enfatizar o plano subjetivo. Nesse sentido, poderia atribuir ao modelo interpretativista as críticas que Vygotsky faz ao subjetivismo psicológico e Bakhtin ao subjetivismo idealista em relação à lingüística. Bakhtin também, no texto *Por uma filosofia do ato* (1999), apresenta uma reflexão que pode subsidiar uma crítica dos traços subjetivistas do modelo interpretativista. Para ele, a cisão entre o conteúdo de um ato e a realidade histórica da existência faz com que este perca a sua capacidade de ser valorado, pois só um ato em sua totalidade é real e participa no acontecimento unitário do ser. Na perspectiva sócio-histórica, o sujeito, apesar de singular, é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte. Assim, de acordo com o pensamento de Bakhtin (1988, 1999, 2003), a compreensão é um evento dialógico, pois, sendo responsiva, exige uma participação ativa dos interlocutores. A compreensão responsiva, que, na ação de ouvir a voz do outro, contém em si o gérmen de uma resposta, transcende a uma mera empatia. Essa é um apenas um dos momentos do processo compreensivo, o momento subjetivo, que sozinho é incompleto. Apenas colocar-se no lugar do outro, procurar ver como ele se vê não pode proporcionar o conhecimento do ser único em seu acontecer. Como afirma Bakhtin (1999), “Só minha posição exotópica, que me dá um excedente de visão em relação ao outro, pode me levar a compreendê-lo com sua relação a mim no acontecimento singular do ser” (p. 23)². Isso não pressupõe abstrair-me de mim mesmo, mas, pelo contrário, exige a minha participação responsável. Bakhtin (1999), ao falar sobre o excedente de visão que se tem em relação ao outro, descreve muito bem esse processo:

Devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê; colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p. 23).³

Essa volta ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois consiste no momento mais importante do processo compreensivo, o momento da objetivação, no qual me afastado da individualidade apreendida na empatia, retornando a mim mesmo, para focalizá-la do lugar em que me situo. Sem esse retorno não há compreensão, mas apenas identificação. Essa volta ao seu lugar é que permite ao pesquisador ter condições

de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Desse lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o pesquisador pode ir construindo suas réplicas que, quanto mais numerosas forem, indicam uma compreensão mais real e profunda (Bakhtin, 1988, p. 132). A compreensão bakhtiniana implica duas consciências, dois sujeitos, sendo portanto uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos. Sentidos cuja apreensão, na ótica de Vygotsky (1991), só se dará ao compreendermos as forças fundamentais que os constituíram, ou seja, seus determinantes. O papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade, como quer o referencial interpretativista, mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual, como acontece no referencial interpretativista, mas sobretudo social, um encontro de culturas, de contextos.

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões, não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (Bakhtin, 2003, p. 366).

A proximidade da pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural com o referencial crítico se faz evidente pela sua fundamentação comum: o materialismo histórico dialético.

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias. Aliadas à noção de que o sujeito ativo, em relação com o objeto, é histórico, tais categorias respondem à necessidade de conhecimento do diverso, das particularidades, do movimento, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito, que, assim entendido, é necessariamente integral, pleno. Permitem, ao mesmo tempo, explicar e compreender (Gonçalves, 2001, p. 124).

O método dialético constitui-se, pois, como uma alternativa metodológica que, ao assinalar a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a possibilidade de transformação da sociedade. Ao romperem com os limites da cientificidade, Vygotsky e Bakhtin propõem uma síntese dialética entre os referenciais positivista e interpretativo. Essa síntese dialética pode ser encontrada no interior do referencial crítico. Enquanto o referencial positivista está fundado na explicação e o interpretativista na compreensão, o crítico tem como finalidade a transformação. Ele parte da realidade visando à mudança pela intervenção. Se, para Bourdieu (1998), a pesquisa é realizada para compreender, no sentido bakhtiniano, a compreensão é ativa, respondente, e, portanto, pesquisar também pode ser visto como transformar. Para

Frigotto (1987), a dialética materialista se explicita

ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (p. 10).

Para esse autor, portanto, a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. A pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural, ao passar da descrição e compreensão do que o outro apresenta para uma compreensão ativa, vai mais além, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não-dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção.

Como compreender a pesquisa educacional como um encontro entre sujeitos que pode se desenvolver de forma a levar a uma re-significação de seus participantes? Qual o sentido da intervenção nesse processo? Como interferir sem determinar? Mais do que compreender, como assumir isso na prática?

É a própria perspectiva sócio-histórico-cultural que subsidia uma reflexão em resposta a essas questões. Bakhtin (1988), no conjunto de sua arquitetura, conjuga uma preocupação ética e estética na formação humana. Considera o homem como uma unidade responsável: “o ato de conhecer enquanto um ato ético me integra com todo o seu conteúdo na unidade de minha responsabilidade por meio da qual eu vivo e atuo efetivamente” (1999, p. 20).⁴ Assim o acontecimento único de ser se realiza por mim e pelos outros, pois a unicidade singular de cada um não pode ser concebida senão na vivência participativa. Portanto, a vida em sua totalidade é um ato ético complexo no qual ser em sua qualidade de acontecer se concretiza no encontro do eu com o outro.

5 Considerações Finais

Em síntese, no referencial positivista, o pesquisador se coloca em uma situação de isenção diante da realidade, enquanto, no referencial interpretativista, o pesquisador se detém em olhar a realidade e construir dela uma interpretação. Diferentemente, no referencial crítico, existe da parte do pesquisador um compromisso com a transformação da realidade. Essa é a posição da perspectiva sócio-histórico-cultural: compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos. Encontro que tensiona e que faz emergir as contradições. Encontro que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável. Qual o nosso

compromisso como educadores e pesquisadores? Que sociedade queremos e precisamos construir? A pesquisa educacional está a serviço de quem e do quê? Que pesquisas estamos produzindo em nossas universidades e em nossos programas de pós-graduação? A partir delas, que realidade estamos desvelando e compreendendo? Que possibilidades estão apontando para uma intervenção transformadora da realidade? Quais as indicações de alternativas para os problemas numerosos e graves da educação? Nossas pesquisas estão dando subsídios para novas políticas educacionais mais emancipatórias e democráticas?

Ao responder a essas questões, estaremos refletindo sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. Que esse exercício crítico sobre a produção de conhecimento na área da educação possa nos levar a ações conseqüentes e responsáveis.

Notas

¹ É preciso atentar para o fato de que Bakhtin está afirmando esse monologismo das ciências exatas não no seu todo, mas apenas no que se refere à relação com o seu objeto, que por ser coisa não pode falar, não pode dirigir-se ao pesquisador.

² Tradução livre da edição em espanhol.

³ Tradução livre da edição em espanhol.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7-20, jul. 2002.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Hacia una filosofía del acto ético*. Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1999.

_____. (Voloshinov, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERNARDES, A. S. *O papel da biblioteca escolar na formação do sujeito leitor-escritor*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

BOCK, A. M. B. et al. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 113-126.
- FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF, 1994.
- _____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.
- _____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 165-187.
- _____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.
- FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: ENCONTRO REGIONAL DE PESQUISA SUDESTE, 1987, Vitória.
- _____. *Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal*. In: ENCONTRO REGIONAL (SUDESTE) DE PESQUISA EDUCACIONAL, 2004, Rio de Janeiro.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 7-24.
- GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. et al. (Org.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 113-128.
- JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.
- JOBIM e SOUZA, S.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-60, jul. 2002.
- _____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.
- LURIA, A. R. *Uno sguardo sul passato*. Considerazioni retrospettive sulla vita di uno psicologo sovietico. Firenze: Giunti Barbèra, 1983.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- REY, F. G. *La investigación cualitativa en psicología*. Rumbos y desafíos. São Paulo: Educ, 1999.
- YVYOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

*** Dados da autora:**

Maria Teresa de Assunção Freitas

Doutora em Educação - PUC-Rio - Professora da Faculdade de Educação/UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFJF - e Pesquisadora do CNPq e da FAPEMIG

Endereço para contato:

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

Campus Universitário Martelos

36036-330 Juiz de Fora, MG – Brasil

Endereço eletrônico: mtl@acessa.com

Data de recebimento: 7 dez. 2006

Data de aprovação: 4 jun. 2007