



## A NÃO NEUTRALIDADE NA E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Sânya Teles Barbosa<sup>1</sup>

Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB

### RESUMO

O texto objetiva problematizar a questão da neutralidade na e da pesquisa em educação, considerando a relação entre o objeto de investigação e a postura do pesquisador no contexto das experiências humanas e do saber científico. Parte da seguinte problematização: sendo a educação produto da formação humana e, portanto, carregada de intencionalidades, e sendo o pesquisador também fruto desse meio, seria possível haver neutralidade na produção do conhecimento científico? O artigo, resultado das reflexões realizadas nas disciplinas “Tópicos em Pesquisa em Educação” e “Tópicos em Estudos Culturais da Educação”, (PPGE/UFPB), dialoga com autores como Carlos (2016), Ferreira (2010) e Gatti (2006), e conclui que não há neutralidade na pesquisa científica. Tal ausência de neutralidade manifesta-se nas escolhas epistemológicas, nos procedimentos e na própria relação objeto-pesquisador, marcada pela subjetividade, pelos juízos de valor e pelas visões de mundo que influenciam a construção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho materializa, na prática, os princípios teóricos dos Estudos Culturais, ao adotar uma crítica à neutralidade, valorizar a diversidade cultural, desnaturalizar saberes hegemônicos e afirmar o comprometimento ético-político do pesquisador como elemento constitutivo do fazer científico.

**Palavras-chave:** pesquisa científica; pesquisa educacional; neutralidade; estudos culturais.

### 1 INTRODUÇÃO

O debate da neutralidade da ciência não é algo novo, tem suas raízes na ideologia positivista e na crença de que é possível separar o pesquisador do objeto pesquisado. Aqui, busca-se refletir sobre isso a partir do olhar das ciências educacionais, observando se há possibilidade desse distanciamento em uma área que procura nos fenômenos sociais sua principal fonte de análise.

---

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – CE/UFPB e licenciada em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo pela UFPB. Professora da Rede Municipal da Secretaria de Educação de Cabedelo. E-mail: sanyateles@gmail.com.

O exercício desta reflexão é resultado dos estudos nas disciplinas “Tópicos em Pesquisa em Educação” e “Tópicos em Estudos Culturais da Educação”, ambas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPE). A partir das discussões fomentadas, no âmbito da sala de aula, surgiu o interesse em trabalhar a temática da neutralidade na pesquisa científica em educação.

Para tanto, objetiva-se problematizar a questão da neutralidade na e da pesquisa em educação, em relação ao objeto de investigação versus postura do investigador, no conjunto das situações concretas da existência humana e do saber científico.

Ao considerar a produção do conhecimento como uma categoria central da pesquisa científica em educação, levanta-se a problemática: por ser a educação produto da formação humana que reflete um campo de intencionalidades, e por ser o pesquisador produto desse meio, seria possível haver neutralidade na produção do conhecimento científico? A escolha do objeto e de seus fundamentos seriam passíveis à imparcialidade, ao juízo de valor e à maneira de ver o mundo daquele que faz pesquisa educacional?

Na busca por reflexões e possíveis respostas para as perguntas, busca-se, a partir de alguns textos abordados em sala de aula, como Carlos (2016), Ferreira (2010), Gatti (2006), Esteves (1984) e Stuart Hall (2016), refletir sobre o objetivo e as problemáticas levantadas. Neles, os autores não explicitam somente os desdobramentos que podem gerar diferentes formas de se relacionar com a coisa em si, mas possibilitam a reflexão sobre o objeto e as categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético, no que tange ao movimento, cultura, representação e transformação.

Nesse contexto, é relevante observar que políticas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2004) e o Programa Nacional de Livro Didático com foco na diversidade cultural representam esforços institucionais para enfrentar desigualdades e discriminações étnico-raciais na educação básica. Essas políticas, ao reconhecerem a pluralidade cultural e histórica da população brasileira, demandam uma postura crítica por parte dos educadores e pesquisadores, reforçando a impossibilidade da neutralidade diante das desigualdades sociais e históricas que atravessam o processo educativo.

Assim, no centro dessas questões, destaca-se a relação sujeito versus objeto e o que caracteriza uma pesquisa científica. Adianta-se, entretanto, que este texto, como próprio título sugere, assume uma postura contrária à neutralidade na pesquisa educacional e busca, portanto, argumentar o porquê de tal posicionamento.

Para uma melhor compreensão do leitor, optou-se por dividir o texto em quatro partes: inicialmente, realiza-se uma breve discussão sobre o conceito de educação e os estudos culturais; em seguida, especifica-se, no âmbito educacional, as discussões acerca da Pesquisa Científica em Educação a partir de um olhar epistemológico; posteriormente, argumenta-se o porquê da não neutralidade na pesquisa em educação; e, por fim, traz-se uma reflexão acerca da ciência enquanto experiência para a produção científica, através da perspectiva científica do saber da experiência.

## 2 ESTUDOS CULTURAIS E UM BREVE CONCEITO DE EDUCAÇÃO

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar que surgiu no contexto anglo-saxão, especialmente a partir da década de 1960, com forte influência da Escola de Birmingham, na Inglaterra. Trata-se de uma abordagem que compreende a cultura como um campo simbólico de significados, historicamente situado e atravessado por relações de poder. Como afirma Hall (2003), a cultura não é um simples repositório de valores fixos, mas um processo dinâmico de produção e negociação de sentidos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é construída discursivamente e os objetos culturais — como textos, imagens, práticas, espaços e instituições — são analisados a partir de suas articulações com identidade, ideologia e poder. Isso implica reconhecer que não há neutralidade nos sentidos atribuídos às práticas sociais, inclusive no campo educacional. A educação, portanto, é compreendida como prática cultural e política, que contribui para a produção e a disputa de significados.

Para iniciar a reflexão sobre a neutralidade na e da pesquisa em educação, faz-se necessário, a priori, compreender conceitualmente o que é a educação. Mas, afinal, o que significa conceituar? Segundo Carlos (2016, p. 25), “o termo ‘conceito’ é uma palavra utilizada com o intuito de identificar, denominar, classificar, descrever, analisar e explicar o modo de

existir e de funcionar que é particular de certo evento.” Assim, conceituar é o ato de tornar inteligível determinado fenômeno, explicando seus sentidos e finalidades.

No que diz respeito à educação, é fundamental distingui-la, por um lado, como prática que permeia o senso comum e, por outro, como objeto de investigação científica e produção teórica. Este artigo enfoca especialmente essa segunda dimensão, abordando a educação como um campo analítico e argumentativo, problematizando o papel do pesquisador na produção do conhecimento educacional.

A educação, enquanto conceito amplo, está profundamente enraizada no cotidiano. Sua presença é irrefutável e difusa: ultrapassa os limites da escola formal e manifesta-se em múltiplos espaços sociais. Trata-se de um entrelugar, pois habita territórios físicos e simbólicos, estendendo-se, também, aos ambientes virtuais e desterritorializados. Nessa perspectiva, a educação é constituinte da formação humana e está ancorada na própria experiência de existir.

Como destaca Carlos (2016, p. 24), a educação configura-se como acontecimento, estando presente em diferentes espaços sociais de aprendizagem: o lar, a escola, o trabalho, as instituições religiosas, as organizações civis e os ambientes digitais. Cada um desses contextos contribui para a construção de significados educativos.

Como fenômeno histórico e cultural, a educação é um saber da experiência. Ela se transforma de acordo com o tempo e o espaço em que se manifesta, sendo marcada por vivências que integram o arquivo cultural do senso comum. Dessa forma, exerce papel decisivo na constituição das sociedades humanas, atuando como elo entre sujeitos, mediadora de experiências e promotora de diálogos e ações coletivas.

Sua atuação varia conforme o contexto em que se desenvolve e revela especificidades conforme o campo em que se insere. Carlos (2016) a compreende como um acontecimento histórico-cultural singular, implicado a formação de subjetividades individuais e coletivas.

A educação, portanto, transcende a sala de aula e se inscreve nas relações humanas, permeadas por sentimentos, intenções e pontos de vista diversos. A intencionalidade, nesse sentido, é um aspecto central. Para autores como John Dewey, Émile Durkheim e Karl Mannheim, a educação não se reduz à socialização, mas desempenha também uma função de manutenção e reprodução das estruturas sociais. No Brasil, essa concepção está presente nas

obras de Lourenço Filho (1960), Fernando de Azevedo (1964) e Anísio Teixeira (1977), como ressalta Carlos (2016).

Com base na compreensão da educação como produto da formação humana e como campo de intencionalidades, emergem algumas questões centrais: sendo o pesquisador também produto desse meio, é possível pensar em neutralidade na construção do conhecimento científico em educação? A escolha do objeto, das referências e dos fundamentos teóricos pode realmente ser imparcial? É possível desvincular-se de valores, visões de mundo e juízos na prática investigativa?

Importa destacar que refletir sobre a educação como objeto teórico-analítico não é algo novo. Desde a Grécia Antiga, o tema é alvo de debates e produções diversas. A educação constitui um campo plural, dinâmico e constantemente em disputa, tanto em termos epistemológicos quanto ideológicos. Como afirma Carlos (2016, p. 26), trata-se de um espaço de “negação e de afirmação de um aspecto em detrimento de outros”.

Entre essas disputas, ganha destaque a discussão sobre a neutralidade do conhecimento científico, tema que será aprofundado nas seções seguintes deste artigo.

### 3 A PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR EPISTEMOLÓGICO

A neutralidade enquanto campo de disputa, na pesquisa científica, não é algo novo. A ideologia positivista permeia a ciência desde o século XVIII e XIX. Tem em suas raízes a defesa de uma postura científica pautada na objetividade, na neutralidade e na imparcialidade. No positivismo, o pesquisador é distanciado do objeto, não atua sobre ele, assume uma posição, nos dizeres de Esteves (1984), “des-humanizada”. A realidade é enxergada como uma linearidade, os fenômenos são observados a partir do princípio de causa e efeito, a partir do isolamento do objeto, este analisado fora de contexto (Esteves, 1984). Nessa perspectiva, prioriza-se o quantificável e variáveis que podem ser generalizáveis a partir de leis e princípios. Nessa perspectiva:

[...] o conhecimento ‘científico’ se preocupa com o estabelecimento de generalizações cada vez mais amplas e mais seguras até chegarem a constituir Leis e princípios *momotéticos*, isto é, explicações universais e objetivas porque se aplicam a todos os casos e porque dependem do contexto em que o fenômeno ocorre (Esteves, 1984, p. 10).

Mas, será que, na pesquisa científica em educação, é possível assumir tal tipo de postura? O debate do positivismo como única via da produção de conhecimento verdadeiro é uma pauta que já se pode afirmar ter sido vencida, ao menos no que diz respeito aos estudos que surgem como alternativa a ele.

Ainda no século XIX, constata-se o redimensionamento da postura científica em resposta ao positivismo. O materialismo histórico-dialético é um dos exemplos de que o positivismo, por meio de suas leis e princípios, por si só, não é capaz de responder à multiplicidade de demandas da produção científica, nem aos diferentes objetos de análise social.

Desse modo, têm-se como categorias fundamentais os acontecimentos, os processos que, de fato, estão sendo produzidos nos ambientes sociais, realidade, contexto, tempo, espaço, movimento, cultura e transformação. Portanto, toda pesquisa do materialismo é ontológica, pois se ocupa com a coisa em si, prática, transformações do movimento real.

E, mais recentemente, com a crise dos paradigmas do século XX—com o surgimento dos estudos qualitativos—, tal discussão em torno das teorias da produção do conhecimento se tornam ainda mais difusas, tendo em vista que esse tipo de postura científica se contrapõe ao positivismo em diversos aspectos; nos quais se destaca, sobretudo, o redirecionamento do pesquisador versus objeto. Em lugar do distanciamento, a aproximação do objeto por parte daquele que produz o conhecimento científico: o pesquisador.

Tal redimensionamento decorre da compreensão de que a educação é um fenômeno social, não de natureza. Porquanto, carece de análises que compreendam o contexto no qual está inserida (Esteves, 1984), especialmente quando se tem por vista o campo de intencionalidades no qual está imersa, como discutido no tópico anterior. Assim, a pesquisa educacional vê-se diante de novos desafios para produção de seu conhecimento.

Mas como adequar a fronteira entre o rigor nas produções científicas da educação, sem desconsiderar o entendimento desta como fenômeno social? Pois o conhecimento é produzido a partir dos *modus operandi* da ciência. Nesse sentido, é preciso que sua produção esteja atrelada à pesquisa por meio de procedimentos e métodos de investigação rigorosos.

O desenvolvimento de uma pesquisa requer o tratamento de uma fundamentação e interpretação teórica, uma análise sem distorções e ambiguidade. No entanto, a escolha desses

procedimentos não é imbuída de neutralidade. O método revela as formas de pensar e de fazer, no transcorrer da própria pesquisa, ou seja, as questões de método estão imbricadas com as questões dos conteúdos das próprias ciências, mas a seleção desses conteúdos ocorre de maneira intencional por parte do pesquisador.

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente (Gatti, 2006, p. 26).

Não há método sem teorização, um referencial teórico, assim como não há uma perspectiva teórica sem ideias preestabelecidas. A partir desse entendimento, a dimensão teórico-metodológica nas pesquisas educacionais deve ser pautada na consciência ideológica e coerência teórica. Faz-se necessário, portanto, haver a análise crítica para se ter adequação relativas às perspectivas, problemas e campo de trabalho.

Salienta-se ainda que, como mencionado, nem todo o conhecimento produzido é conhecimento científico, assim como nem toda pesquisa é de cunho científico, epistemológico. Desse modo, a pesquisa pode ser entendida por variadas formas, desde a busca de informações em diversos instrumentos de leituras, até uma busca elaborada de métodos de investigação de um conhecimento existente. Para uma pesquisa ser científica, tem que ter como finalidade a produção de um conhecimento, o qual deve ser obtido por meio de procedimentos, métodos de investigação.

Entende-se que toda pesquisa se constitui no conjunto de ações que tem como objetivo produzir conhecimentos em uma determinada área. Possui relações com a produção do conhecimento, com aquilo que ainda não se conhece: o objeto. Para tanto, o objeto do conhecimento só existe a partir da relação que se estabelece em situações concretas. Nesse sentido, o objeto, para ser conhecido, partirá daquilo que já se sabe, essa relação é uma relação epistemológica.

Ao analisar epistemologicamente um determinado aspecto da realidade, transforma-se a coisa em si em coisa para si. Mas, como esse processo acontece? Segundo Carlos (2016), um objeto de investigação de cunho epistemológico não existe na sua objetividade do mundo por

si só, o que existe são as coisas em si. Tais coisas são aquelas que existem, independentemente do que se acredita ou não, elas de fato se põem entre nós (Carlos, 2016).

Logo, as coisas em si são anteriores ao objeto, e o objeto não tem uma existência, tal como tem a coisa em si. Para tanto, o objeto só tem existência a partir da relação que se estabelece em situações concretas da nossa existência. Daí, a partir do momento em que se encontra algo que precisa ser compreendido, isto se torna objeto e, conseqüentemente, sujeito epistêmico.

Para Charlot (2006), no âmbito da educação, a pesquisa é dada por cunho psicológico, sociológico, pedagógico e didático. Portanto, pode partir da busca de solucionar algum problema ou até mesmo ser motivada pela curiosidade da pessoa em buscar identificar e compreender dada realidade. No campo dos conhecimentos humanos, a passagem do empirismo para a ciência acontece por meio de métodos de estudos, observação e novas descobertas. A ciência da educação é a área de saber. Dessa forma, a pesquisa possui relações com a produção do conhecimento baseado em experiências comprovadas, e a técnica deve ser definida a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz (Charlot, 2006).

Já para Esteves (1984 p. 5), pesquisar é localizar ou produzir respostas, é tornar visível o que não se vê, é conhecer a intencionalidade das coisas que existem e dos fenômenos que se observa. A pesquisa deve ser feita a partir de uma observação cuidadosa na busca por identificar respostas. Para tanto, é necessário saber qual caminho percorrer, o que buscar, o porquê e para quê.

No entanto, de acordo com a literatura, a pesquisa no âmbito da instituição acadêmica implica uso de métodos específicos, cuidados com a validade e construção de conhecimentos. Nesse sentido, alguns critérios são usados quando se estabelece uma seleção de atividades a serem desenvolvidas numa pesquisa. Gatti (2006) cita as três condições propostas por Beillerot, consideradas pelas instituições universitárias como “nível mínimo”: produção do conhecimento, procedimento rigoroso e comunicação/discussão dos resultados.

Também é conceituada como pesquisa, além dessas três condições, a introdução pautada na criticidade e reflexão sobre as fontes, métodos e modos de trabalho sistematizados pela coleta de dados. Vale ressaltar que os critérios classificatórios devem ser escolhidos com sensibilidade e flexibilidade.

Além disso, a ciência é constituída pelo consenso paradigmático e a concordância dos membros da comunidade científica. Por sua vez, torna difícil colocar os estudos e pesquisa em educação como ciência, pois se encontram em conhecimento pré-paragmáticos. Logo, há uma preocupação em relação à consistência dos conhecimentos produzidos e cuidados com as bases de tratamento e compreensão dos problemas do campo educacional. Esses cuidados são pautados na escolha da abordagem de um problema vinculado aos objetivos, ao problema formulado e aos resultados encontrados.

No âmbito da atividade científica, a pesquisa nasce das questões que a realidade se apresenta. Entende-se que toda pesquisa possui relações com a produção do conhecimento, possui aquilo que ainda não se conhece, o objeto de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa em educação seria a produção de conhecimento novo, que parte da realidade do sujeito. Pensar a educação no âmbito da pesquisa, portanto, é deter-se a um pensamento epistemológico.

A epistemologia é constituída por uma teoria do conhecimento, reflexão sobre a natureza, ou seja, o conhecimento e as suas relações entre sujeito e o objeto. Alves-Mazzotti (1996) confirma: a epistemologia é um estudo da natureza de conhecimento que se produz no domínio da ciência. Para tanto, fazer ciência é afastar-se do pensamento pessoal, e deter-se ao saber epistemológico. Todo conhecimento no campo da ciência, da produção do conhecimento, é um conhecimento apurado.

No campo da ontologia, o fato da educação existir e de possuir objetividade, estabelecer condições de comparação e verificação, sendo também possível promover implicações, explicá-la e aplicá-la, ela se caracteriza de tal forma que é possível produzir conhecimento sobre ela, logo, sendo ela um objeto de pesquisa. Desse modo, constata-se que a educação se faz presente na produção do conhecimento.

#### **4 A NEUTRALIDADE NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

Diante da intencionalidade a que se defronta a produção do conhecimento nas ciências da educação, em que o tipo de método, os conteúdos e os procedimentos adotados para a construção da pesquisa revelam as formas de pensar e fazer do pesquisador, bem como sendo

a educação um fenômeno social sobre o qual o pesquisador se debruça para coletar seu objeto de análise, há possibilidade em falar sobre neutralidade na pesquisa em educação?

Ao lembrar os pensamentos de Carlos (2016), na sua obra “Sobre a Educação”, fica evidente que o conhecimento se organiza em formas diversas e é dotado por especificidades. Além disso, a sua natureza é constituída pela existência de algo, ou seja, não se conhece aquilo que não existe, isso é um pressuposto da existência do conhecimento sobre algo. Por sua vez, só se pode dizer algo sobre alguma coisa existente.

O fazer científico não se dá em um vácuo social, mas está profundamente imerso nas estruturas históricas e culturais que atravessam o processo educativo. Nesse contexto, é relevante observar que políticas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 01/2004) e o Programa Nacional do Livro Didático com foco na diversidade cultural representam esforços institucionais para enfrentar desigualdades e discriminações étnico-raciais na educação básica.

Essas políticas, ao reconhecerem a pluralidade cultural e histórica da população brasileira, demandam uma postura crítica por parte dos educadores e pesquisadores, reforçando a impossibilidade da neutralidade diante das desigualdades sociais que permeiam a escola e a sociedade.

Nesse sentido, a produção do conhecimento no campo da educação não pode ser desvinculada da realidade concreta em que se insere. Se a objetividade do conhecimento parte da coisa existente, é necessário que as ciências da educação também partam dessa realidade social e histórica. Assim, é a partir do concreto que se deve buscar a compreensão da constituição, das dinâmicas e dos modos de existência do conhecimento — seja ele real, simbólico ou abstrato.

Da realidade concreta, a produção do conhecimento se faz, porém não de qualquer forma, para que não se confunda com o senso comum. O conhecimento, como categoria específica, é pautado em sete características ontológicas, sendo elas a existência, a objetividade, a explicação, a relatividade, a verificação, a aplicação e a implicação. Conhecer sua natureza, portanto, é importante para não confundir com crença.

Como já foi dito anteriormente, para uma pesquisa ser científica, tem que ter como finalidade a produção de um conhecimento, o qual deve ser obtido por meio de procedimentos, métodos de investigação rigorosos e minuciosos. Visto que é possível discutir a pesquisa em educação enquanto um modo particular de se fazer ciência, uma vez que, como objeto de pesquisa, haja pressupostos de saberes prévios e o desconhecimento de algo.

Assim, o pesquisador parte do senso comum, mas este não é a base para o saber epistêmico. A filosofia da ciência, o conhecimento em particular, produzido no campo da ciência, é voltado ao senso comum para melhor compreendê-lo. Dessa forma, a produção do conhecimento estará atrelada à pesquisa, ou seja, produz-se conhecimento a partir dos *modus operandi* da ciência.

Nessa direção, a epistemologia tem uma intencionalidade específica, um modo de se pensar o conhecimento, a apropriação do conhecimento em uma determinada perspectiva. Para tanto, também, será utilizada uma abordagem que orientará a produção do conhecimento, pois o conhecimento produzido deverá estar fundamentado, conduzido por um paradigma. A reflexão epistemológica questionará o paradigma utilizado.

Alves-Mazzotti (1996) compreende o paradigma como um conjunto básico de crenças que orientam a ação, uma investigação para produzir o conhecimento epistemológico acerca do objeto de pesquisa. Portanto, diferentemente da doxologia (opinião, senso comum) e do saber da experiência (Sofia), a epistemologia é um estudo da natureza de conhecimento que se produz no domínio da ciência norteados por paradigmas.

Nesse processo, têm-se dúvidas, o que é diferente de terem-se verdades, diferentemente do modelo de ciência apregoado no positivismo, que tem por vista a construção de verdades universais. Uma vez que se abre para dúvida, abre-se também para o contraditório. Daí porque o conhecimento pautado nessa perspectiva não pode ser neutro. Ora, não é possível haver neutralidade na construção do conhecimento, pois o objeto sempre será visto com olhar humano, a escolha do objeto, das referências, traz a parcialidade, o juízo de valor, a maneira de ver o mundo e as preferências do pesquisador.

Para auxiliar a reflexão dessa questão, utilizar-se-á como referencial a obra de Ferreira (2010), em especial a obra “Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão

necessária”, na qual a autora aponta evidências da pedagogia ser via de se fazer ciência da educação.

Ferreira (2010) diferencia pedagogia, metodologia e didática ao considerar que a pedagogia é ciência, uma vez que pode produzir conhecimentos que fundamentam a prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos. Considera a metodologia uma escolha cotidiana feita por quem pensa um ato pedagógico e a didática uma ação pedagógica em si. Isto é, metodologia e didática são elementos que compõem a pedagogia.

Porquanto, a pedagogia é uma ciência que tem como objeto a educação, a qual não se esgota como fenômeno social no estudo de uma única ciência. Para tanto, a pedagogia tem a educação, quanto ao objeto de estudo central, a exigência de um estudo de diferentes ciências, podendo ser no âmbito antropológico, psicológico ou filosófico. A pedagogia, portanto, como ciência se faz presente em todo o contexto social.

Nessa direção, no sentido político do materialismo histórico-dialético, a pedagogia é uma ferramenta de transformação social, ou seja, um mecanismo para transformar dada sociedade. Como elemento de transformação, é necessário considerar a cultura do indivíduo, compreender suas ações, considerar o tempo e espaço em que está inserido, ou seja, um saber prévio.

Certamente, considerando tudo o que foi dito até aqui, não há como o pesquisador se utilizar desses recursos sem fazer uso de sua subjetividade. Falar de pesquisa em educação é, portanto, falar desse caminho do meio entre o saber popular e a rigorosidade acadêmica no processo investigativo, ou melhor, no fazer científico. A pedagogia, tendo a educação como objeto de análises, apropria-se do fenômeno social educativo, que não ocorre apenas na escola, mas em diferentes espaços, visando transmitir determinada cultura e gerar transformações nas sociedades humanas, ou até mesmo mantê-las, buscando afirmar determinado *status quo*.

#### **4.1 Discurso, linguagem e poder**

A pedagogia, como ciência, trabalha em um sentido que vai além do domínio científico. É, sobretudo, elemento transformador dos sujeitos e de suas ações na sociedade, que se utiliza da linguagem, da subjetividade e da historicidade para produzir conhecimento e analisar os diferentes fenômenos que os envolvem e transformá-lo. A linguagem aqui é de fundamental



importância no processo da produção do conhecimento de natureza científica, pois é a principal via de análise em que o pesquisador fará percorrer o conhecimento produzido (Alcântara; Carlos, 2013), seja por meio da fala ou da escrita, ela é essencial.

Nesse contexto, para Stuart Hall (2016), no texto “Cultura e Representação”, a cultura não é um mero reflexo da realidade, mas um campo simbólico onde os significados são produzidos, disputados e transformados. Representar, nesse contexto, vai além de descrever: é atribuir sentido por meio da linguagem, que está sempre atravessada por relações de poder.

Ao dialogar com Michel Foucault, Hall (2016) enfatiza que o discurso está diretamente relacionado à produção de sentido por meio da linguagem. Só é possível conhecer algo se isso fizer sentido, e o conhecimento, nesse processo, é também uma forma de poder. Para Foucault, esse poder não é centralizado, mas opera em forma de rede, atravessando os diversos níveis da vida social.

Dessa forma, no campo dos Estudos Culturais da Educação, compreende-se que a cultura é um território de disputa. Essa visão rompe com a ideia de uma cultura universal e neutra, valorizando a diversidade e evidenciando que saberes, currículos e práticas escolares também refletem escolhas culturais que incluem e excluem sujeitos. Assim, a educação é compreendida como uma prática política que constrói identidades, subjetividades e formas de resistência.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996), em “Pedagogia da Autonomia”, destaca que o ser humano é um ser histórico, relacional e criador de cultura. Para ele, a cultura é uma categoria essencial na organização do currículo escolar, pois reflete modos de vida, valores, representações e visões de mundo de diferentes grupos sociais. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que respeite a diversidade cultural e contribua para a emancipação dos sujeitos.

Ainda no campo da relação entre linguagem e conhecimento, destaca-se a contribuição do professor Erenildo João Carlos, ao afirmar que a linguagem constitui um elemento fundante da sociabilidade humana. Segundo o autor, não há relação humana possível sem linguagem, uma vez que ela atua como principal meio de mediação para o desenvolvimento e a organização da vida em sociedade. Nessa perspectiva, compreende-se que a humanidade está profundamente

articulada à linguagem, sendo esta não apenas veículo de comunicação, mas instância formadora da consciência e das práticas sociais.

Com isso, entende-se que a linguagem, nesse contexto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma instância de constituição de sentido e de produção de subjetividades. O conhecimento e a cultura são mediados por ela e, por isso, estão sempre atravessados por disputas simbólicas que revelam as relações de poder presentes no tecido social.

A comunicação elaborada nessa relação humana é pautada pela ideia de sinais e signos. Enquanto o sinal é parte constitutiva da coisa, o signo é um componente simbólico, representativo da coisa. O signo é o ser da linguagem; não há linguagem sem signo.

Além disso, há a compreensão de que a mudança da pluralidade do termo ciência marca a intenção original da pedagogia, a qual se resume à melhoria do ensino nas salas de aula, ou seja, ao entendimento pautado na prática pela prática.

Contudo, o campo pedagógico, assim como outros campos, também é espaço de disputas. Nesse sentido, observa-se a separação entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os defensores da educação como práxis política.

Neste artigo, defende-se a ciência da educação como práxis educativa, ou seja, a ideia de que as ações pedagógicas e as ciências da/na educação são fomentadas a partir de intencionalidades políticas, sendo essas determinantes na elaboração de suas formas de organização.

## **5 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EDUCACIONAL ENQUANTO PRÁXIS: O SABER DA EXPERIÊNCIA**

Ao defender a práxis educativa nas ciências da educação, há o posicionamento de que não há neutralidade no fazer científico educacional. E, além disso, não há como fomentar a ciência sem revisitar o campo prático, esse que irá atuar fortemente na ação do pesquisador e no modo como se relacionar com seu objeto de análise. Ademais, visitar o campo prático implica, também, lidar com a produção de saberes heterogêneos, que não se limitam às leis do conhecimento científico.

Para Teixeira (1957), a prática educativa, enquanto ciência educacional, vai beber de todos os saberes humanos, não se explica sozinha, pois dialoga com outras áreas, como: sociologia, história, filosofia e psicologia, possibilitando se codificar em diferentes tipos específicos de concepções de educação. É um fenômeno que marca presença no cotidiano e na História.

Mas, aqui é preciso fazer um adendo, apesar das inter-relações entre a educação enquanto prática e a educação como ciência, é preciso saber diferenciá-las, dada as suas especificidades. Teixeira (1957), em seu texto “Ciência e a arte de educar”, diferencia ciência de educação. Para ele, a segunda possui um espectro mais amplo que a primeira, pois abrange a arte de ensinar e aprender. Já a ciência é um dos instrumentos que serão utilizados para compreender a arte de educar e suas complexidades.

Portanto, a ciência oferece um instrumento para arte de educar, esta, por sua vez, uma prática autônoma. Ainda segundo o autor, a educação seria uma arte ainda mais complexa que a ciência. Esta, nesse aspecto, seria apenas o suporte para a atividade educacional, guiando os recursos e as ações que mediam tal. Dessa forma, oferece à educação evidências científicas para aprimorar os métodos de ensino.

Para Charlot (2006), a educação remete ao conjunto de práticas e a ciência da educação volta-se para a produção do saber dessa prática. Tanto para Teixeira (1957) como para Charlot (2006), a educação deve atender aos interesses dos indivíduos. Para o primeiro, esses saberes devem ser transformados na arte de educar com criatividade, atendendo ao interesse humano, e não à classe social. Já para o segundo, a educação é um conjunto que se constitui em um processo de humanização, singularização. Assim, educar um ser humano é considerá-lo parte de uma sociedade e de uma cultura, um indivíduo ímpar. Para tanto, ressalta a importância de se investigar a educação numa perspectiva epistemológica, um estudo detalhado de uma pesquisa.

Dentre uma das formas de produzir conhecimento a partir da apropriação dos diferentes saberes, está o saber da experiência. Um modo de produzir ciência educacional a partir da relação entre o conhecimento e a vida humana. Essa perspectiva científica coloca em xeque o conhecimento como verdade das coisas; em lugar disso, dá sentido ao que acontece às coisas.

Aqui, a ciência passa a ser experiência. Uma experiência do senso comum transformada em um conhecimento explicável. Carlos (2016) destaca para o que possa ser gerado pelo saber da experiência, quando pressuposto do senso comum, na obviedade do normal e natural do ser humano, sobrepõe-se à epistemologia.

Um conhecimento, portanto, que parte das nossas experiências e que pode ser transformado em ciência. O que não implica verdades produzidas, mas reflexões, críticas e questionamentos. Uma vez pautada em reflexão crítica, ela transmuta o lugar da verdade, que passa a ser questionada na produção do conhecimento: há diferença entre verdade e conhecimento?

Ora, acredita-se que sim, visto que o conhecimento é sempre resultado da atividade humana. Por ser uma construção humana, e sendo esta alvo constante de transformações históricas e culturais, ela não pode ser considerada como uma verdade definitiva, pois está sempre em processo de modificação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi resultado dos estudos realizados nas disciplinas “Tópicos em Pesquisa em Educação” e “Tópicos em Estudos Culturais da Educação”, do PPGE da UFPB. Nesse sentido, buscou analisar fatores que pautam as relações que constituem o objeto de investigação de cunho epistemológico.

Aqui, foi apresentada uma explanação acerca da neutralidade na e da pesquisa em educação, no conjunto das situações concretas da existência humana, buscando responder a dois problemas-chave: por ser a educação produto da formação humana que reflete um campo de intencionalidades, e por ser o pesquisador produto desse meio, seria possível haver neutralidade na produção do conhecimento científico?

Defende-se, ao final deste exercício de reflexão, com base nos autores que foram lidos, que a ciência educacional não pode ser neutra. Primeiro, porque o objeto de investigação não existe na sua objetividade, o que existe são as coisas em si, independentemente do que nós acreditamos ou não, elas, de fato, põem-se entre nós.

Segundo, porque a educação é um fenômeno social que está em todos os espaços sociais. Como tal, está imbricada na prática cotidiana e no campo de múltiplos saberes, incluindo, dentre



eles, o senso comum. Assim, o próprio pesquisador sofre interferências da educação, antes mesmo de torná-la seu objeto.

Como produto de uma educação específica, histórica e situada, as escolhas epistemológicas do pesquisador acabam por ser imbuídas de intencionalidades, que são frutos de um modo de se pensar a educação e a apropriação desta para a produção do conhecimento.

Por fim, destaca-se que não há neutralidade na pesquisa de cunho científico. E isso é justificado em todos os procedimentos, posturas e escolhas epistemológicas do pesquisador, desde o início da construção do seu conhecimento, uma vez que a relação objeto versus pesquisador é concebida com olhar subjetivo, o que implica a escolha do objeto, das referências, traz a parcialidade, o juízo de valor, a maneira peculiar de ver o mundo. O método e a técnica têm características próprias, um desenvolvimento próprio, e envolvem um acúmulo de saberes que nem sempre pertencem ou são reconhecidos nas demais disciplinas científicas, apesar de muitas vezes se nutrirem delas.

Apesar disso, pensar a pesquisa científica a partir do uso da subjetividade não implica que esse conhecimento será produzido com senso comum. Pelo contrário, pois exige que o pesquisador saiba diferenciá-lo, ou seja, que tenha domínio de conhecimento apurado, pautado em método rigoroso de investigação, para se apropriar dos diferentes saberes sem reproduzir preconceitos e crenças que põem em xeque os princípios da ciência.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTRA, Marcos Angilus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). *Intersecções (Jundiá)*, v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: [http://www.portal.anchieta.br/revistaselivros/interseccoes/pdf/interseccoes\\_ano\\_6\\_numero\\_3.pdf](http://www.portal.anchieta.br/revistaselivros/interseccoes/pdf/interseccoes_ano_6_numero_3.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, p. 15-23, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/810>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- CARLOS, Erenildo João. Sobre educação. *Conceitos*, João Pessoa, v. 2, p. 21-35, 2016. Disponível em: <https://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2017/05/REVISTA-CONCEITOS-ED-241.pdf>. Acesso em: 28 fev.2022.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, v. 11, p. 7-



18, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje-que caminho tomar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, p. 3-14, 1984. Disponível em: <file:///C:/Users/ereni/Downloads/1441-Texto%20do%20Artigo-5467-1-10-20130819.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FERREIRA, Liliana. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 227, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns postos-chave. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./ dez. 2006. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275003.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica de Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Ciências e arte de educar. *Revista do Serviço Público*, v. 74, n. 3, p. 323-334, 1957. Disponível em: <file:///F:/Users/Admin/Downloads/4335-Texto%20do%20Artigo-13642-1-10-20200206.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.