



## PRESSUPOSTOS NECESSÁRIOS A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO: UM DEBATE EPISTEMOLÓGICO

Hebelyanne Pimentel da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto consiste em um diálogo crítico desenvolvido a partir do estudo sistematizado de 15 textos sugeridos como aporte teórico para as discussões desenvolvidas nas aulas da disciplina de **Pesquisa em Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (**PPGE-UFPB**). Nele são dispostos elementos que expressam as contribuições dadas pelo componente curricular à formação acadêmica em nível de Mestrado, com sua reflexão sobre a natureza do conhecimento científico. Também desvelam características próprias de um modo de organização individual de estudo. Ao tempo que servem como fontes, na produção alguns também aparecem como aportes teóricos e metodológicos. Trata-se de uma espécie de revisão da literatura, com intenção de desvelar uma escrita de caráter qualitativo. Embora os tempos de publicação dos textos lidos sejam distintos, percebe-se, em comum, a exposição nem sempre intencional, pelos autores, de como a educação foi sendo construída e percebida como área de conhecimento, e o modo como respondeu as manifestações paradigmáticas de cada momento da História. Considero que a produção dessa escrita, registra sinteticamente os principais pontos da evolução intelectual possibilitada pelas trocas, construções e desconstruções vivenciadas durante o primeiro semestre de aprofundamento em questões caras a formação para a pesquisa científica, portanto, é o relato de uma peculiar experiência.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Produção de conhecimento. Educação.

### INTRODUÇÃO

A disciplina intitulada **Pesquisa em Educação**, ofertada como componente curricular obrigatório no primeiro semestre do curso de **Mestrado** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (**PPGE-UFPB**), dispôs diverso referencial teórico favorável a reflexões sobre a maneira como tem se dado a produção de conhecimento *em e sobre* educação. Por meio dos textos foi possível ampliar o olhar acerca de questões como: *saber popular, conhecimento científico, perspectivas epistemológicas, concepções (paradigmas) de pesquisa, temas recorrentes na educação, metodologias de pesquisa em educação*. Nos autores que apresentam os mais diferentes enfoques, existe expresso o modo

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba - GDE/PPGE, hebelyannepimentel@gmail.com.

como a educação foi sendo configurada interessante ao debate acadêmico, em suas transformações paradigmáticas progressivas.

Foram 13 os autores dos 15 artigos utilizados nos debates distribuídos entre encontros semanais. Destaco os mais importantes: **Anísio Teixeira; Bernard Charlot; Alda Judith Alves-Mazzotti; Marli André; Rosa Maria Bueno Fischer; Bernardete Gatti; Marlucy Alves Paraíso**<sup>2</sup>. Estes são utilizados como aportes teóricos e como fontes na presente produção. Com tempos de publicação e questões de interesse distintas, em muitos momentos divergentes, é possível notar, por meio deles, como o fenômeno educativo foi sendo construído e percebido como área de conhecimento, e o modo como respondeu às manifestações paradigmáticas de cada momento da História. Mesmo quando dizem apenas das contribuições de um intelectual, como fez Rosa Maria Bueno Fischer (2003). Ou quando discorrem sobre os desafios colocados à produção de conhecimento brasileira, como fez Marli André (2001). Até quando resultam de seminários proferidos por intelectuais como Anísio Teixeira (1957) ou Bernard Charlot (2006), em eventos, noto como se constituíram as noções de escrita e de pesquisa em âmbito acadêmico e, assim, penso de modo epistêmico.

Percebi, portanto, como as pesquisas educacionais apresentam movimentações epistemológicas flexíveis e sugerem múltiplas possibilidades de olhares investigativos. Disso surgiu a indagação: *Como a discussão epistemológica colabora com a percepção dos pressupostos necessários à produção do conhecimento científico em educação?* Na tentativa de resposta a inquietação apontada, foram considerados: os textos, as reflexões coletivas sobre os temas suborganizados nas unidades do componente curricular, e a maneira individual de apropriação do conteúdo estudado. Considero que essa escrita registra, sinteticamente, os principais pontos da evolução intelectual possibilitada pelas trocas, construções e desconstruções vivenciadas em um primeiro semestre de aprofundamento em questões caras à formação para a pesquisa científica.

Com o intuito de favorecer a organização dessa escrita, a estruturei em três momentos respectivos: **“Os paradigmas da pesquisa em educação: leituras de como se escreve e de como se pesquisa”**, quando serão pensadas as múltiplas maneiras de escrever cientificamente nas ciências humanas, particularmente na educação; **“Pressuposições metodológicas em seus dizeres e interdizeres”**, momento no qual são discutidas as possibilidades metodológicas à pesquisa na área enfatizada, com suas peculiaridades paradigmáticas; **“Uma multiplicidade de**

---

<sup>2</sup> Cabe utilizá-los como fontes a serem problematizadas à luz da reflexão sobre a natureza do conhecimento científico.



conceitos e teorias possíveis”, reflexões conclusivas, com ênfase na importância do debate epistêmico para a formação de quem se dispõe a pesquisar e escrever sobre educação.

## **OS PARADIGMAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: LEITURAS DE COMO SE ESCREVE E DE COMO SE PESQUISA**

Em seminário proferido na segunda metade da década de 1950, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira (1957, p. 325) já refletia: “[...] não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhes dêem coerência e eficácia”. Em outras palavras, para se construir conhecimento é preciso fazer interagir ideias múltiplas, que devem considerar variadas técnicas e fontes de informação. A medicina abarcava, até o período, exemplos de trabalhos científicos bem sucedidos, e isso levava o supracitado intelectual a mencioná-la como referência para o campo educacional (Idem). Como reconhecido por Bernard Charlot (2006, p. 16), “toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real”. Um real contaminado por ideias e ideais. Um real repleto de utopias. Um real que projeta o futuro, em geral, partindo do porto de vista particular de quem pesquisa e escreve sobre o que encontra. Erenildo João Carlos (2016, p. 23), observou, em um de seus escritos, que “graças à experiência, são erigidos saberes que retroalimentam o ressurgimento das vivências originárias e das emergentes, assim como os saberes resultantes delas”. Portanto, as vivências alimentam a produção acadêmica, do mesmo modo que a produção acadêmica alimenta as vivências. É preciso, apenas, que esta última não se deixe hipnotizar pelo que, mais tarde, Charlot (2006, p. 11) veio a denominar “Discurso do prático”. Ilusões costumam ser perigosas. Mostrou-se preciso formular críticas a produção científica. Assim, a filosofia mostrou-se fundamental. Anísio Teixeira (1957) já recordava e criticava, no século XX, a separação que, por muito tempo, se tentou fazer entre ciência e filosofia. Separação inapropriada às reflexões sobre relações humanas. Sem a filosofia a criticidade desaparece. Torna-se pouco presente a contraposição aos determinismos precipitados.

De acordo com Rosa Maria Bueno Fischer (2003), o olhar filosófico de *Michel Foucault*, questionou as estruturas do ambiente social, levando a observação do poder por elas imposto. Ele nos fez perceber que a verdade é questionável pelo modo como se estabelece. Utilizando-se apenas de técnicas, ele não chegaria a tal percepção. Precisou ultrapassar a leitura das linhas do real. Falou de entrelinhas. Disse do que parecia não estar dito. E, assim, apresentou perguntas a serem respondidas por meio de pesquisas. A pesquisa acadêmica é uma das maneiras de buscar conhecer. E “[...] conhecer é dar sentido às nossas ações e reações, é criar

interpretações, e é elaborar explicações que satisfaçam os dados das observações que fazemos e das vivências que temos” (ESTEVES, 1984, p. 5).

Ao tempo que sabia o que procurava, o personagem Foucault também sabia como e porque procurar. Nisso desvelava a sua forma de olhar o real. Ou seja, transparecia uma concepção. Mais uma entre muitas existentes. A educação, como uma ciência humana, “[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, prática” (CHARLOT, 2006, p. 9). Alda Alves-Mazzotti (1996, p. 20) parece complementar: “[...] pode haver muitas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno e não há uma maneira fundamental de escolher a melhor entre elas”. Mas nos cabe, como pessoas envolvidas com campos de interesse, notar os paradigmas que melhor se encaixam nas questões que objetificamos. “Cada um dos paradigmas é caracterizado segundo três dimensões: a **ontológica** (referente à natureza do cognoscível), a **epistemológica** (referente à relação conhecedor e conhecido) e a **metodológica** (como o conhecimento é construído pelo pesquisador)” (ALVES-MAZZOTI, 1996, p. 17, grifos meus). Assim sendo, os paradigmas, também chamados de concepções, são constituídos de: uma percepção formulada a partir da existência dos seres e dos lugares e tempos ocupados, das relações que esses seres estabelecem com quem ou com o que buscam conhecer, e dos procedimentos e técnicas elencados para a busca.

No decorrer da história, as diferentes concepções manifestaram-se e interagiram em espaços de debate público. Um desses espaços foi a **ANPEd**, que em 2022 completa 44 anos de existência. Bernard Charlot (2006) discorreu sobre a relevância da associação, em 2006, quando esta completava 28 anos. Segundo ele, ela colaborou com o estabelecimento de parâmetros para a pesquisa educacional, e possibilitou o avanço e valorização das investigações. Por meio dela e de outras, tornou-se possível notar o progresso dos estudos da área, evidenciando o que Alves-Mazzotti (1996, p. 20), em um momento ressaltou: “[...] o conhecimento é sempre um resultado da atividade humana e, portanto, uma construção humana que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas, ao contrário, está sempre se modificando”. A educação apresenta especificidades: “O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas” (CHARLOT, 2006, p. 9). São inúmeras as possibilidades de perguntas e imprevisíveis as respostas.

A primeira concepção que orientou a pesquisa educacional, foi a positivista. **Positivismo** sempre presente na sociedade brasileira. Este, que tentava aproximar as ciências

sociais das ciências da natureza, sugeria um olhar distanciado de quem produzia conhecimento, maximizando, em muitos casos, a descrição dos fenômenos (ALVES-MAZZOTTI, 1996). Os ideais positivistas foram sendo superados (Idem), dando espaço a debates com maior relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Marli André (2001, p. 54) recordava:

Se nas décadas de 60 e 70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações ‘reais do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações. Se o papel do pesquisador era sobretudo o de um sujeito de ‘fora’, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’.

Se passou a construir ciências humanas, com interferência das subjetividades. Das experiências. O **pós-positivismo** foi marcado pela tentativa de superação ao positivismo. À sua peculiar frieza e ausência de criticidade. Embora Marli André (2001, p. 53) não apresentasse, diretamente, características de uma concepção específica, uma de suas colocações nos levam a pensar sobre o fenômeno: “O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico”. Aos poucos, “[...] aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação” (ANDRÉ, 2001, p. 53). Os objetos multiplicam-se, e a forma de olhar para eles é transformada.

## **PRESSUPOSIÇÕES METODOLÓGICAS EM SEUS DIZERES E INTERDIZERES À PESQUISA**

A pesquisa sempre foi e sempre será um trabalho de descoberta e redescoberta da realidade. Quando pesquisamos buscamos desvendar algo de novo no ambiente social, nos objetos, nos fenômenos. A ciência favorece o progresso ao tempo que o acompanha. O seu mais fiel compromisso, deve ser a interação com a verdade, reconhecendo sua predisposição a eterna incompletude. Incompletude necessária a existência. Bernadete Gatti (2006, p. 26) dizia que “a palavra pesquisa pode denotar a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais” em sentido amplo. Quando especificamos, ela pode remeter ao “uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real” (Idem). A partir disso, percebemos que as investigações científicas se diferenciam pela maneira como acontecem. Elas decorrem de planejamentos previamente formulados a partir de uma ou várias questões de interesse. Liliana Soares Ferreira (2010), afirmou em um de seus

textos, que se preocupava em evidenciar: historicidade da pedagogia; discussão sobre ciência da educação; reflexões sobre o trabalho pedagógico. Para isso, recorreu a pesquisa bibliográfica:

Nesse processo, estou re-encontrando autores e textos que me auxiliam a confirmar que não estou equivocada em entender que há sim uma ciência, cujo objeto é a educação, com todas as interfaces necessárias com outras ciências. Este texto é a sistematização dos estudos até a presente fase (FERREIRA, 2010, p. 237).

Ao tempo que exemplifica uma modalidade de pesquisa, a autora faz pensar sobre a transformação paradigmática existente no campo educacional, alertando para a especificidade da área. Alerta já feito por Anísio Teixeira (1957) desde meados do século XX. Sobretudo, as autoras e os autores, até o momento citados, fazem notável que o trabalho científico se torna possível, porque são estabelecidas maneiras, técnicas e conceituais, de os produzir. Como afirmado por Bernard Charlot (2006, p. 11): “Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação”. Conversa de botequim que pode interferir negativamente na formulação de uma imagem positiva para o que se produz nas ciências humanas. “Mesmo nas belas artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, se por si não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística” (TEIXEIRA, 1957, p. 323). É o conjunto de regras e procedimentos, que faz os fenômenos da realidade observáveis e estudáveis. Extraí desses, novas formas de pensar e de ser. Recente é o interesse de colocar a educação como objeto. Na década de 1970, Aparecida Joly Gouveia (1971, p. 6, grifos meus), fazia a seguinte especificação:

Classificamos, como **pesquisa educacional**, para os propósitos deste levantamento, qualquer estudo que incida em uma ou mais das seguintes áreas: a) a **situação escolar** ou algum de seus aspectos (aprendizagem, métodos de ensino, material didático, alunos, professores<sup>3</sup>, etc.); b) o **sistema escolar** (o conjunto dos diferentes níveis e tipos de escola, cadeias de comando na administração da educação, os mecanismos de controle, etc.); c) as **relações entre a escola** (ou o sistema escolar) e o sistema social mais amplo, em seu conjunto ou em algum de seus aspectos.

Esses eram os interesses do momento. Um pouco diferentes dos que se tem atualmente, bem como dos que se teve na primeira metade do século XX. Isso porque a forma de se perceber os fatos, foi sendo transformada: “A compreensão da Pedagogia atual implica a recuperação de um passado que a constituiu. Ao recuperá-lo, está-se buscando re-encontrar os aspectos que possibilitam a compreensão da Pedagogia como ciência da educação” (FERREIRA, 2010, p. 234). Uma ciência que estuda a educação como resultante de relações humanas, ao tempo que é estudada pela ciência que a fez existir.

---

<sup>3</sup> Neste artigo, respeitou-se a grafia original das fontes.

Uma ciência que se utiliza de resultados das ações de quem existe, como objeto. Que vem formulando, progressivamente, suas ideias e metodologias: “A realidade é que não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhes dêem coerência e eficácia” (TEIXEIRA, 1957, p. 325). Algumas das ideias utilizam-se de olhar quantitativo, para obtenção de respostas para suas hipóteses, outras valem-se de percepção qualitativa. De acordo com Bernadete Gatti (2006, p. 34): “[...] cabe refletir sobre a pouca utilização de dados quantitativos pelos pesquisadores em educação, o que parece ter ocorrido sem um exame mais sério sobre eles”. Provavelmente pelas críticas feitas a essa natureza investigativa, desde a segunda metade do século XX. Aparecida Gouveia (1971, p. 9) dizia: “Dos estudos que se baseiam em dados quantitativos, a maioria não apresenta mais que tabelas com frequências relativas, não utiliza técnicas para a determinação de relações entre variáveis, e não recorre a contrôles estatísticos”. Isso provavelmente acontecia pela carente compreensão dos modos de se escrever ciência.

Um texto escrito por Bernadete Gatti (2006), por exemplo, faz uma observação mais estrutural da pesquisa, notando: os seus aspectos técnicos, com utilização de autores como: *Beillerot e Thomas Kuhn*. O primeiro para definir pesquisa e o segundo para definir paradigma. Ainda segundo ela, o último: “[...] foi o autor que trouxe o termo para dentro do discurso e dos debates da comunidade científica nos anos sessenta, colocando uma nova perspectiva no fazer filosofia da ciência olhando para a história da ciência” (GATTI, 2006, p. 27). Ao que parece, a pesquisadora utiliza-se de uma percepção materialista e histórica da realidade, para fazer uma filosofia da ciência, ou seja, uma crítica ao fazer científico, é preciso recorrer a história deste fazer. Embora o texto de Oliveira e Paraíso (2012), expresse outra concepção, ele também diz que os procedimentos de pesquisa precisam ser sempre problematizados a luz de novas ideias que se colocam como interessantes. A cartografia se mostra como problematizadora ao que é existente: “[...] exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 163). Por ser inventiva, ela não se compromete com a busca por verdades, porque a verdade sempre será relativa. Também não se prende a quantidades ou estruturas. Ao que parece, Thiago Ranniery Moreira de Oliveira e Marlucy Alves Paraíso (2012), possuem uma concepção de produção científica, semelhante a de Rosa Maria Bueno Fischer (2003), quando diz das contribuições foucaultianas. E diferente de Liliana Soares Ferreira (2010, p. 236, grifos meus):

**Em um contexto social cujos meios de comunicação**, de modo geral, destacam estar ocorrendo uma crise da educação e da escola e a justificam ressaltando as condições precárias em que se encontram as escolas, revelando os salários precários que recebem



os professores, quando noticiam sobre os baixos índices nas avaliações realizadas com base na ação regulatória do Estado, **preocupa-me demasiadamente o descaso com que vem sendo tratada a educação e, em decorrência todos os elementos atinentes à escola, ao conhecimento, ao currículo, às políticas públicas educacionais, à gestão da educação e, sobretudo, à Pedagogia, que entendo como ciência da educação** e a favor da qual tenho empreendido esforços de estudo no sentido de buscar elementos que auxiliam na sua re-afirmação como ciência.

Percebo que Liliana Soares Ferreira (2010), considera a dinâmica social e as estruturas que levam a existência do descaso com a produção científico educacional. Isso também é feito por Aparecida Joly Gouveia (1971, p. 9): “Os projetos que se realizam em instituições oficiais de pesquisa originam-se, freqüentemente, da preocupação com problemas ‘práticos’. Necessariamente complexos, tais problemas são, em sua inteireza, convertidos em tópicos de pesquisa”. Ambas olham situações concretas da realidade e problematizam a luz de fontes muito diversas. Não obstante encontram-se os estudos de Gatti (2006, p. 27), quando colocam a ciência como objeto e discorre sobre sua progressão: “A crise se instala em um certo paradigma pelo acúmulo de problemas não resolvíveis dentro de seus cânones. Nesses termos a trajetória de uma ciência já constituída teria uma seqüência: ciência normal – crise – revolução -nova ciência normal”. O que a última coloca, percebemos acontecer na história dos paradigmas, que perpassa todas as leituras que ajudam a fundamentar a reflexão aqui feita.

O olhar de Oliveira e Paraíso (2012, 163) para o método, também evidencia o modo como ela pensa: “Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 163). O conhecimento, para esses autores, parte de uma abstração. Assim como para o Foucault apresentado por Rosa Maria Bueno Fischer (2003). Diferentemente, Bernadete Gatti (2006, p. 63) ressalta que não se deve fugir da realidade concreta, ao se pensar cientificamente. Ao refletir sobre o método, a mesma informa que este “[...] não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Assim sendo, “quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento nessas áreas” (GATTI, 1999, p. 64). De um caminho a ser trilhado até que se produza algo inovador. Embora a abordagem da última autora apresente-se mais coerente com o que pode ser entendido como ciência, em minha análise, é importante considerar todas as concepções existentes, para que seja possível possibilitar o progresso ao debate acadêmico. Recordemos que inovadoras ideias nascem do confronto com o que existe, assim como os novos paradigmas revelam-se a partir das crises por eles originadas.



O que interessa perceber, na discussão epistêmica, é a coerência entre: o que se pesquisa, porque se pesquisa, como se pesquisa, que procedimentos devem ser utilizados em pesquisa e a concepção que se tem de produção científica. Lüdke (1988, p. 63) diz: “A distinção clara entre os aspectos técnicos, metodológicos e epistemológicos da questão e sua discussão honesta só poderão ajudar no esclarecimento do caminho ainda a ser traçado”. Natureza de pesquisa, método, técnica e concepção, são interdependentes e precisam ser ancorados em uma forma de olhar à realidade, ou seja, são vinculados a uma teoria. O conjunto desses elementos, quando postos em estudo, fazem surgir o diálogo epistemológico.

### **UMA MULTIPLICIDADE DE CONCEITOS E TEORIAS POSSÍVEIS**

Ao discutir as contribuições da teoria pós-estruturalista, Marlucy Alves Paraíso destacava que estas “[...] têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significativo na educação” (PARAÍSO, 2004, p. 287). Nisso fica perceptível a semelhança existente entre a concepção epistemológica de Paraíso e a de Rosa Maria Bueno Fischer (2003), ambas distanciam o olhar das estruturas sociais para proporem-se a pensar no que se encontra para além. Um exemplo é o que fez Foucault na educação (Idem). Paraíso (2004, p. 287). ainda diz que “tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social”. O interesse maior desses estudos está na ideia de: representação social, identidade, etc. Nelas existe maior consideração aos aspectos qualitativos que quantitativos. Um ponto problemático que percebo ao me deparar com alguns textos que adotam a percepção pós-estruturalista, é a desconsideração as contribuições dadas pelo marxismo. Por vezes parecem surgir de opiniões críticas à Marx. De maneira direta, para se construir ciência,

[...] é preciso sair do nível de recolhimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da ‘opinionatria’, e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial (GATTI, 2006, p. 26).

Independente da concepção que se adote, o compromisso com a ética leva a construção de produções que elevam o positivo impacto social da pesquisa. Embora o positivismo primasse pela neutralidade, com o passar do tempo se foi percebendo que não existe nada neutro. Em tudo está presente uma ideologia.

É por esse motivo, que antes de nos posicionarmos como pessoas que defendem um paradigma, devemos pensar sobre a natureza, portanto, a historicidade, do conhecimento. Muitas vezes o que se nota no espaço acadêmico, é uma supervalorização a prática ou uma supervalorização a teoria, o que pode resultar em trabalhos pouco significativos. Crenças de aprofundamento. O primeiro caso, de acordo com Gouveia (1971, p. 9), pode levar a “[...] projetos demasiadamente ambiciosos que jamais se concluem, ou que produzem relatórios com alguns dados e muitas especulações, ou muitos dados e poucas generalizações”. Precisamos sair do senso comum. Para isso, o mergulho no que foi historicamente acumulado no campo de conhecimento estudado pode ser um primeiro passo importante.

É a percepção de que a produção sobre a educação deve partir do contato que se estabelece com a realidade concreta, em suas necessidades políticas e práticas, que leva Anísio Teixeira (1957) a sugerir que as pessoas que produzem ciência devem estar em diálogo com as pessoas que vivenciam a dinâmica do cotidiano escolar. O conhecimento decorre de um diálogo estabelecido entre o que se percebe, em particular, com o que se mostra em âmbito coletivo, a luz de comprovações concretas. Comprovações comumente feitas a partir de fontes das mais diversas naturezas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estabelecer um diálogo crítico com as ideias dispostas pelos 13 autores estudados, em função da observação de como a epistemologia pode colaborar com a percepção de necessidades caras a produção do conhecimento científico, foi notado o entrelaçamento existente entre o modo como pensam tais escritores, e a maneira como esses modos de pensar interferiram ou interferem na formulação de uma identidade instável para a pesquisa educacional. Na tentativa de firma-se como campo de conhecimento a ser investigado, a educação foi aderindo a concepções epistemológicas em vigência, ao tempo que foi interferindo na construção de novos paradigmas. As pesquisas que propunham os mais diferentes objetos, acabavam por apresentar, intencionalmente ou não, as múltiplas maneiras como o humano acabou sendo percebido em suas relações sociais. Quando se tinha o positivismo em vigência, a sociedade era mais atenta as metrificações e a exatidão dos acontecimentos, os fatores sociais e históricos eram pouco pensados. Diferentemente, com as perspectivas que se apresentaram após o positivismo, se passou a ter na pesquisa olhares mais atentos, ora a sociedade em suas transformações, outrora aos sujeitos em suas subjetividades. O mesmo ocorre com a evolução educacional. Pode-se dizer que a natureza do conhecimento científico foi sendo pensada em diálogo com o progresso social. Quando estudamos esse progresso da epistemologia, nos



propomos a olhar de maneira crítica para o que existe, em ciência, e o que podemos produzir em acréscimo as reflexões científico educacionais.

Portanto, pensar epistemologicamente coloca-se como fundamental no processo de formação de quem pesquisa e de quem se propõe a ingressar em tal ofício. Não por ventura, o debate em torno dessa questão vem sendo travado nos cursos de pós-graduação brasileiros, assim como ocorre no primeiro semestre do curso de Mestrado da UFPB. Embora o diálogo aqui finalizado tenha sido breve, ele pode abrir caminhos para novas publicizações de estudos sistematizados e para a construção de novas ideias e ideais sobre o relevante percurso que se trilha até se chegar à percepção clara do que é e de como se produz ciência. Ao concluir que a ciência educacional tem se feito ao tempo que pensa o que está fazendo, ressalto que não é possível a produzir, com qualidade, sem que antes se estabeleça uma reflexão sobre sua natureza, em evolução sempre estimulada.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de Pesquisa em Educação. **Cad. Pesq.** n. 96, p. 15-23, 1996.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

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#page=19>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol. 11, n.31, pp. 7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ESTEVES, Oyara Petersen. Pesquisa educacional em crise: ontem, hoje – que caminho tomar? **Cadernos de Pesquisa**, 1984.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectivas**, v. 21, n. 2, p. 371-39, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Revista Científica**, n. 1, v. 1, p. 63-79, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155>>. Acesso em: 28 maio. 2022.



GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 01, p. 01-48, jul. 1971. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741971000100001&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741971000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio 2022.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, p. 61-63, 1988. Disponível em:  
<<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1185>>. Acesso em: 28 maio. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, 2012. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/pp/a/6YjGVFn6qZpqdGcPVtWFbWn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 maio. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 maio 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Ciência e arte de educar**. 1957. Disponível em:  
<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/ciencia.html>>. Acesso em: 07 abr. 2022.