

**DA VERDADE ABSOLUTA AO RELATIVISMO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UM OLHAR PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

**DE LA VERDAD ABSOLUTA AL RELATIVISMO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: UNA MIRADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**FROM THE ABSOLUTE TRUTH TO THE RELATIVISM OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE: A LOOK AT THE EDUCATIONAL RESEARCH**

Jean Marcos FRANDALOSO<sup>1</sup>  
Maria Alzira LEITE<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo principal discorrer sobre a ‘suposta’ neutralidade do pesquisador, diante do seu objeto de análise, bem como refletir sobre a natureza dogmática que permeia as pesquisas na esfera da educação, à luz do Princípio de Não-Contradição. O artigo se alicerça numa pesquisa bibliográfica, do tipo descritivo-explicativa, com base nas concepções de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), dentre outros que serão trazidos ao debate. Dessa forma, espera-se, com tais conclusões, oportunizar uma discussão e posterior compreensão acerca dos estudos desses autores, que se opõem à ideia de neutralidade do sujeito/pesquisador diante dos resultados obtidos e, imbricado a isso, destacar o dogmatismo implícito nas pesquisas educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa em educação. Objeto de pesquisa. Contradição performativa.

**RESUMEN:** El objetivo principal de este artículo es discutir la 'supuesta' neutralidad del investigador, frente a su objeto de análisis, así como reflexionar sobre el carácter dogmático que impregna la investigación en el ámbito de la educación, a la luz del Principio de No Contradicción. El artículo se basa en una investigación bibliográfica, de tipo descriptivo-explicativo, a partir de los conceptos de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), entre otros que serán llevados al debate. Así, se espera, con tales conclusiones, brindar una oportunidad para una discusión y, posteriormente, una comprensión de los estudios de estos autores que se oponen a la idea de neutralidad del sujeto/investigador frente a los resultados obtenidos y, entrelazado con este, resaltar el dogmatismo implícito en la investigación educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación en educativa. Objeto de investigación. Contradicción performativa.

<sup>1</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Curitiba – PR – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7969-2414>. E-mail: [jean.frandaloso@gmail.com](mailto:jean.frandaloso@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Curitiba – PR – Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação. Doutora e Mestre em Letras: Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021> E-mail: [mariaalzira35@gmail.com](mailto:mariaalzira35@gmail.com)

**ABSTRACT:** *The main objective of this article is to discuss the 'supposed' neutrality of the researcher, before his object of analysis, as well as to reflect on the dogmatic nature that permeates research in the sphere of education, in the light of the Principle of Non-Contradiction. The article is based on a bibliographical research, of the descriptive-explanatory type, based on the concepts of Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996), Filho (2018), among others that will be brought to the debate. Thus, it is expected, with such conclusions, to provide an opportunity for a discussion and, later, an understanding of the studies of these authors who are opposed to the idea of neutrality of the subject/researcher in the face of the results obtained and, intertwined with this, to highlight the dogmatism implicit in the educational research.*

**KEYWORDS:** *Educational research. Research object. Performative contradiction.*

## **Introdução**

Segundo Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996); Demo (2010) e Filho (2018), as pesquisas científicas, em especial, na seara da educação, trazem consigo um olhar intencional do sujeito/pesquisador que, na maioria das vezes, disfarça-se com a roupagem de neutralidade e cientificismo puritano, comprometendo, dessa forma, as conclusões ora obtidas pelo investigador no seu campo de estudo.

Nesse viés, pautando-se numa investigação bibliográfica, do tipo descritivo-explicativa, pretende-se abordar a 'suposta' neutralidade do sujeito/pesquisador no curso das produções acadêmicas, levando-se em consideração a seguinte problemática: de que modo o cientista pode superar a contradição performativa na produção de conhecimento, tendo em vista os seus anseios e olhares no desenvolvimento do trabalho acadêmico?

Assim sendo, este artigo tem por objetivo principal discorrer sobre a 'suposta' neutralidade do pesquisador, diante do seu objeto de análise, bem como refletir sobre a natureza dogmática que permeia as pesquisas na educação, à luz do Princípio de Não-Contradição.

A ideia de dominar o objeto de estudo, muito frequentemente disseminada por parcela majoritária de docentes, nos estabelecimentos educacionais, também oportuniza uma reflexão da contradição que envolve o campo da educação, enquanto chave de libertação do homem do seu estado 'sine qua non'. Por mais que o sujeito/pesquisador se esforce para não influenciar os rumos da pesquisa, buscando, incansavelmente, ancoragem numa postura imparcial que justifique o teor cientificista da produção acadêmica ora pretendida, verifica-se que tal tentativa não passa de uma "esquizofrenia" (JAPIASSU, 1983, p. 15) intelectual, até mesmo porque "[...] quem acredita em certas verdades científicas ou filosóficas como se elas fossem um porto

seguro esconde, no fundo, um medo básico não superado e uma angústia não resolvida” (JAPIASSU, 1983, p. 13).

Ora, quando se fala em domínio do objeto, defende-se a proposta de submissão de algo a alguém. Se, no campo da pesquisa em educação, essa relação interacionista que se estabelece entre o sujeito/pesquisador e o objeto de pesquisa é predominante e imprescindível para o desenvolvimento da produção científica, então, pode-se inferir que a educação não liberta (do latim *libertas*), mas, ao contrário, aprisiona, limitando, por conseguinte, o senso crítico do investigador, e contribuindo, inclusive, para a instauração de uma “pedagogia da incerteza” (JAPIASSU, 1983, p. 13) num contexto epistemológico do termo anunciado. Se existe relação de submissão entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, logo, o discurso que circula na educação de que o conhecimento liberta o homem não passa de uma “bobagem pensada e dita”. (CIRNE-LIMA, 1996, p. 66).

Não bastasse o “[...] mito [...]” (FILHO, 2018, p. 103) da ‘suposta’ neutralidade do pesquisador em seu campo de estudo, o que por si só já representaria “[...] uma lógica do fracasso” (FLICKINGER, 2010, p. 18), observa-se que as pesquisas, de modo geral, não se orientam pela proposição de uma verdade “[...] absoluta [...]” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 74), o que, num primeiro momento, não contrasta com qualquer violação de ordem semântica, literal e/ou objetiva.

No campo da educação, por exemplo, trata-se de um raciocínio pacificado, até mesmo porque “[...] constitui um atentado contra o processo de maturação intelectual dos educandos toda pedagogia que tenta incutir-lhes a ilusão da verdade”. (JAPIASSU, 1983, p. 18-19). Não obstante a rejeição ao culto da ‘verdade absoluta’, a sua justificação pela ideia de aproximação da ‘suposta’ verdade inaugura, no viés filosófico, a contradição performativa de seus pares.

Se, por um lado, nega-se a proposta de uma ‘verdade absoluta’ no que tange aos conhecimentos que podem emergir da pesquisa em educação, por outro, ao se sustentar o argumento de que o sujeito/pesquisador, no máximo, se aproximará de tal verdade, levando-se em consideração o objeto de estudo, ter-se-á, portanto, consumado, o dogmatismo pela negação da premissa inicial.

Visando a ilustrar o panorama suscitado neste artigo, referente à contradição performativa, Cirne-Lima (1996, p. 67) exemplifica o fato através da existência e da não-existência de um determinado objeto:

Dizemos desta mesa, que está ali e para a qual apontamos com o dedo, duas coisas. Dizemos, primeiro, que esta mesa, por ser contingente, tanto pode existir como pode, por igual, não existir; embora ela de fato exista, ela pode

não existir. Dizemos, por outro lado, que esta mesa, enquanto ela é e existe, não pode não existir. Afirmamos desta mesma mesa, por um lado, que ela pode não existir, por outro lado, que ela não pode não existir.

Esta mesa pode não existir = contingência  
Esta mesa não pode não existir = existência

Ao mesmo sujeito um mesmo predicado é atribuído e não atribuído; do mesmo sujeito um mesmo predicado é dito e não é dito. Isso, exatamente isso, é uma contradição. Isso não é um absurdo total? Certamente, e quem afirma isso sem mais explicar entra no reino do absurdo e nega, no fundo, a possibilidade mesma do pensar e do falar.

Consoante ao que foi observado no trecho acima, é notória a contradição percebida entre ‘o que pode existir’ e ‘o que não pode não existir’. A referida contradição incide sobre o mesmo sujeito, ‘esta mesa’. Nesse caso, conclui-se que a pretensão em torno da construção do conhecimento totalmente verdadeiro nas pesquisas em educação não passa de uma utopia intelectual, e que a projeção dessa aproximação de verdade, igualmente, reforça a contradição performativa pela negação desse mesmo conhecimento, em sua totalidade.

Outrossim, essa rejeição da concepção de uma ‘verdade absoluta’, imbricada na premissa de que o conhecimento somente poderá ser construído numa perspectiva relativa, consolida, por óbvio, o dogmatismo na sua versão negada, o que não deixa de ser uma pesquisa comprometida do ponto de vista científico. Nessa toada, Japiassu (1983, p. 21) expõe que:

[...] um conhecimento totalmente verdadeiro, inteiramente acabado e securizante, dotado de parâmetros absolutos, só pode constituir um mito. Sob certos aspectos, o mito e a ciência desempenham uma função idêntica: fornecem ao espírito humano certa representação do mundo e das forças que o animam.

Isso posto, seja por intermédio da negação da ‘verdade absoluta’ nas pesquisas em educação ou pela aceitação da relatividade desse conhecimento em tais pesquisas, a contradição performativa estará inserida na construção desse conhecimento científico, razão pela qual abre-se margem para se (re)pensar o emprego do método na elaboração das pesquisas, na origem dos resultados obtidos, no curso da investigação científica, bem como no próprio cientificismo que permeia as produções acadêmicas.

Convém observar que estabelecer um conceito de verdade pode representar um universo de inúmeras possibilidades ontológicas, tensionadas por uma pluralidade de fatores de ordem social, cultural, política e religiosa que, indiscutivelmente, podem interferir na compreensão do que seja entendido por ‘verdade’. Na mesma esteira de raciocínio, Japiassu e Marcondes (2001, p. 187) ressaltam que “há, entretanto, várias definições de verdade e várias teorias que

pretendem explicar a natureza da verdade”. Com o intuito de lançar luzes sobre o tema proposto, Abbagnano (1998, p. 993-994) conceitua o termo ‘verdade’ como sendo uma:

Validade ou eficácia dos procedimentos cognoscitivos. Em geral, entende-se por V. a qualidade em virtude da qual um procedimento cognoscitivo qualquer torna-se eficaz ou obtém êxito. Essa caracterização pode ser aplicada tanto às concepções segundo as quais o conhecimento é um processo mental quanto às que o consideram um processo linguístico ou semiótico. Ademais, tem a vantagem de prescindir da distinção entre definição de V. e critério de V. Essa distinção nem sempre é feita, nem é frequente; quando feita, representa apenas a admissão de duas definições de V. P. ex., quando se faz a distinção entre teoria da correspondência e critério de V., este é definido como evidência recorrendo-se ao conceito de V. como revelação, e a teoria da V. como conformidade a uma regra, apresentada por Kant como critério formal ao lado do conceito de V. como correspondência, torna-se então uma definição da própria V.

Em direção oposta a Abbagnano (1998), Japiassu e Marcondes (2001, p. 187) entendem que o conceito clássico de verdade (do latim “*veritas*”) pode ser compreendido como sendo uma “[...] adequação do intelecto ao real. Pode-se dizer, portanto, que a verdade é uma propriedade dos juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos, dependendo da correspondência entre o que afirmam ou negam e a realidade de que falam”. Apesar da necessidade de se estabelecer o conceito de ‘verdade’ com o qual se pretende trabalhar neste artigo, bem como da compreensão ontológica que envolve a referida expressão, optou-se por adotar a definição elencada na teoria da verdade.

Portanto, o conceito de verdade deve ser vislumbrado numa perspectiva de proposição coerente, à luz do Princípio de Não-Contradição, haja vista que se trata de um juízo de valor que não comporta, em seu núcleo valorativo, qualquer forma de contradição.

### **O objeto de pesquisa numa perspectiva intencional do sujeito/pesquisador**

A pesquisa científica nem sempre revela aquilo que se quer saber, seja porque o objeto pesquisado não possibilitou maiores ângulos de observações e, por conseguinte, maiores esclarecimentos sobre as camadas do que foi investigado, seja porque a problematização em torno da pergunta de pesquisa fecunde na aridez do mundo do impossível, até mesmo porque, na concepção de Cirne-Lima (1996, p. 63), “ser impossível, em lógica, significa não-ser-possível; o que é impossível não pode ser, o que é impossível não pode existir”.

Por muito tempo, buscou-se no “[...] mito do porto seguro [...]” (JAPIASSU, 1983, p. 15) a ilusória aparência de cientificismo que permeia a pesquisa em educação, como forma de blindar o objeto de estudo da interferência do investigador. Por vezes, o sujeito/pesquisador é

levado a acreditar que pode controlar os seus anseios e não contaminar a sua pesquisa com seus pensamentos. Essa ilusória aparência de neutralidade não nasce com ele, mas lhe é ensinada na escola. A esse respeito, Japiassu (1983, p. 26) pontua que:

O cientista articula o que ele observa com o que imagina. Antes de observar um fenômeno, já possui certa ideia do que deverá ser observado, vale dizer, já decidiu o que será possível e já possui certa ideia do que poderá ser a “realidade”. O cientista já possui certa concepção do desconhecido, desse domínio situado para além do que o autorizam a crer a lógica e a experiência. Numa palavra, a pesquisa científica começa sempre pela invenção de um mundo possível, ou de um fragmento de “real” possível.

Conforme se verifica, antes mesmo do objeto de pesquisa ser analisado pelo sujeito/pesquisador, este, por si só, já o vislumbra no contexto de suas intenções, o que, por óbvio, não deixa de ser natural, afinal de contas, não se pode querer conhecer algo que sequer é visualizado no mundo cognoscitivo. Para Japiassu (1983, p. 31):

Se nos perguntarmos, por outro lado, sobre o modo de funcionamento da ciência, sobre seu papel social, sobre sua maneira de explicar os fenômenos e de compreender o homem no mundo, perceberemos facilmente que as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados estão banhadas por uma inegável atmosfera sócio-político-cultural. É esse enquadramento sócio-histórico, fazendo da ciência um produto humano, nosso produto, que leva os conhecimentos objetivos a fazerem apelo, quer queiram quer não, a pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos nem sempre explicitados. Em outros termos, não há ciência “pura”, “autônoma” e “neutra”, como se fosse possível gozar do privilégio de não-se-sabe-que “imaculada concepção”.

Dessa maneira, a recepção do objeto de pesquisa, numa perspectiva científicista, tão somente, inaugura-se com o método desenvolvido por Descartes. Por isso, Filho (2018, p. 727-728) reconhece que:

[...] não erramos em dizer que o principal motivo pelo qual Descartes entrou para a história do pensamento foi por ter-nos deixado como herança, como aquilo que constantemente deve ser pensado, a questão do método. A partir de Descartes, o fato de se ter um método passa a ser o critério para se atingir o científico. Pois, para o filósofo, o método é o que permite justapor ao bom senso, ou seja, a racionalidade comum a todos os seres humanos, a possibilidade de unificação das diversas perspectivas do pensamento através de regras que delimitem indubitavelmente o campo da certeza, estabelecendo a distinção entre o falso e o verdadeiro.

Ainda aparece, com muito rigor, o ‘ranço’ do racionalismo científico impregnado nas pesquisas acadêmicas: a aparência de uma ciência puritana que, durante seu encaixe numa perspectiva epistemológica, passa pelas etapas experimentais, isenta de qualquer intervenção



do pesquisador. E de quem é a culpa? A quem deve-se atribuir o resultado dessas angústias que inculcam o melhor pensamento? A resposta é muito simples: esse racionalismo está no ‘DNA’ do cientificismo e nas instituições que o reproduzem. Muitos cientistas conservam, em si, essa peregrinação em direção à neutralidade advinda das ciências empírico-formais, idealizando-a, em suas práticas, como se fosse uma religião.

Contudo, destaca-se que a tradição das ciências modernas é (re)produzida como verdade inquestionável nas academias, dela não podendo se afastar sob pena de ser lançado no deserto intelectual. Nessa conjectura de tudo assentir sem, ao menos, poder usar do bom senso de se opor às concepções do cientificismo exacerbado, observa-se que todas as descobertas científicas estão sujeitas à pressão do tempo: marca emblemática que representa o sistema de produção do capital, até mesmo porque “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. (DERMEVAL, 2015, p. 286).

Apesar da relevância do tempo cronológico, que condiciona as ações humanas, numa perspectiva de reprodução do capital, e das demais pressões que emergem do modo de elaboração, material e não-material, não se quer aqui aprofundar tais estudos, até mesmo porque essa não é a intenção suscitada neste artigo. Retomando o raciocínio inicial, verifica-se que muitos professores, cientistas, especialistas e experts, abordam, no âmbito dos estabelecimentos educacionais, a equivocada compreensão de que o sujeito/pesquisador deve dominar o objeto como meio de melhor se apropriar das especificidades do conhecimento ali investigado. Trata-se, basicamente, de um discurso circular que, explicitamente, projeta a intencionalidade do cientista nas dimensões do objeto ora pesquisado.

É importante ressaltar que mesmo levando em consideração a retórica do discurso eloquente, fomentado nas fileiras acadêmicas, no que tange à neutralidade do sujeito/pesquisador, durante o ato de investigação científica, bem como a roupagem cientificista que permeia a natureza do objeto em si, algumas reflexões devem ser consideradas e (re)pensadas nas práticas de ensino e de aprendizagem. Diante de tais apontamentos, Filho (2018, p. 733) sustenta que:

Dessa maneira, o dito objeto tende a dizer apenas aquilo que o sujeito quer ouvir. Daí que, na cotidianidade da pesquisa, geralmente ouvimos a orientação do professor: você tem que dominar o seu objeto! Mas será que na prática da pesquisa em educação chegamos de fato a dominar assim o nosso objeto? Será que ele é passível de tal dominação? E, sendo este o caso, é para isto que pesquisamos as questões relativas à educação? Ao fim e ao cabo, para dominar o ser humano? Como sabemos, pode ser que sim, pode ser que não.

E, partindo da premissa de que o sujeito/pesquisador domine o seu objeto de pesquisa, será que os conhecimentos obtidos são legítimos do ponto de vista do ‘dever-ser’? Nem sempre o investigador se banha nos louros de sua descoberta, até mesmo porque o ‘dever-ser’ “[...] é um tipo de necessidade que, por sua estrutura interna, permite e até exige que as coisas possam ser também de outra maneira. O que “deve ser” é necessário em certo sentido [...]” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 107), mas nem sempre se revela no plano do que deve ser.

Diante de tais esclarecimentos, faz-se necessário compreender que o formato metódico instituído por Descartes e, posteriormente, sujeitado ao rigor analítico de tantos outros pensadores filosóficos do século XVII, XVIII e XIX, não mais coaduna, sequer dialoga, com as atuais necessidades da sociedade e, em razão disso, com o pensamento científico emergente. Não existe conhecimento pronto e acabado, haja vista que a sociedade não é estática. O pensamento não é imutável, nem a compreensão é a mesma sobre o objeto de pesquisa. À vista disso, Japiassu (1983, p. 19) observa que:

Ao contrário, a pedagogia da incerteza tenta relativizar a produção científica e a do ensino das ciências. Porque esta é uma das condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica, assumam-se como personalidades individualizadas e criativas, capazes de não viverem apenas à sombra dos professores, dos autores célebres que lhes serviriam de muletas ou de uma escola de pensamento que os enquadraria em esquemas mentais rígidos e dogmáticos. Para mim, o gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo frente a uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos e de dogmatismos catequéticos, são extremamente saudáveis. Porque é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de sentirem-se perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta por vezes decepcionante de que não existe porto seguro no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de se deixarem possuir pela vida, se é que pretendem possuí-la.

O conhecimento é uma produção histórica e mobiliza interesses de distintas ordens, em diferentes cenários, razão pela qual os resultados que emergem do objeto de pesquisa em educação devem ser observados numa perspectiva de superação das fragilidades anteriores, posto que a pretensa intenção de dominar o objeto de pesquisa não passa de uma “paranoia” (JAPIASSU, 1983, p. 18) disseminada nas universidades e demais espaços formais de aprendizagem.

Contudo, o problema não reside no uso metódico de fórmulas e/ou nas incertezas que ocupam os pensamentos dos sujeitos/pesquisadores, mas, sim, na reiterada prática daquilo que já se pesquisou. Basicamente é uma reprodução daquilo que já existe no mundo das coisas sensíveis. Essa demasiada reprodução científica daquilo que já existe apenas serve para reforçar o cientificismo aparente, pois, “quem, do ponto de vista do saber, só pode andar de corrimão



ou amparado por muletas está despreparado para a vida, é vítima de paraplegia intelectual”. (JAPIASSU, 1983, p. 22).

O impasse reside na insistência dessa reprodução do conhecimento nas fileiras estudantis, bem como na maneira pacífica e cômoda de enfrentamento dessa situação por parte dos sujeitos/pesquisadores. Nesse diapasão, Flickinger (2010, p. 19) enfatiza que:

Em última instância, o escandaloso do fetiche de objetividade, que rege a racionalidade moderno-instrumental do conhecimento, não consiste tanto na ilusão de a verdade objetiva dever abstrair das condições subjetivas do homem conhecedor; o escândalo encontra, antes, sua raiz verdadeira no motivo fundamentador desse fetiche: por meio da insistência na ideia da objetividade do processo de conhecimento, o sujeito conhecedor imuniza-se, obviamente, a si mesmo, no intuito de não se sentir forçado a dar-se conta de sua própria competência restrita, referente ao domínio do processo que levaria à configuração do sentido a ser elaborado. Não é tão perigoso, portanto, o risco de influências subjetivas que iriam deformar o conhecimento do mundo objetivo, senão antes aquele de exigir do próprio sujeito conhecedor a abdicação da ideia do seu ser-senhor-de-si. Sem dúvida, essa exigência afetaria sua vaidade mais intrínseca.

De outra banda, verifica-se que o determinismo do método não se compara com o rigor do cientista que, teimosamente, acredita que todas as respostas emergirão da aplicação de fórmulas prontas e acabadas. É desse cenário de revelações que se pode perceber que o sujeito/pesquisador não é neutro na investigação do seu objeto de pesquisa, sequer a própria pesquisa científica é isenta dos olhares do seu condutor. Desse modo, “[...] se a pretensão da ciência consiste em descrever a natureza e em distinguir radicalmente o sonho da realidade, nem por isso devemos nos esquecer de que os homens têm tanta necessidade de sonho quanto de realidade”. (JAPIASSU, 1983, p. 23).

Logo, constata-se que a intenção de domínio do objeto, por parte do cientista, não pode ser compreendida como fim-último nas pesquisas em educação e/ou se ancorar na esperança de que o uso do método forneça a verdade ora pretendida. Esse caminho deve ser construído, gradativamente, pelo sujeito/pesquisador. Dessa forma, nas palavras de Filho (2018, p. 738):

Para o pesquisador em educação, só há uma forma de encontrar o seu dito objeto de estudos, indo ao mundo. Mundo este que, necessariamente, só pode ser o mundo tal qual aparece para nós, ou seja, o mundo fenomênico da empiria. Cujos dados, evidentemente, não podemos desprezar. Quantificar o mundo é uma das qualidades que mais apreciamos em nós mesmos. Pois é ela que nos dá certezas sobre nós e nos abre a possibilidade de controlar o quantificado, de, como já foi dito, dominar o objeto.

É nesse universo factual, em desenvolvimento, que o pesquisador precisa construir os alicerces para a aquisição do seu conhecimento, certo de que não se pode dominar o objeto de

pesquisa, seja porque a educação não aprisiona seus participantes, seja porque não se consegue adentrar em todas as camadas que circunscrevem a natureza desse objeto pesquisado, haja vista que “não somos nós quem dominamos as coisas. São elas que nos dominam” (JAPIASSU, 1983, p. 19).

Ademais, se tal concepção de domínio do objeto, nas pesquisas em educação, fosse considerada como verdade inquestionável, nos mesmos moldes duma tradição religiosa, certamente que a educação seria um instrumento de opressão e de aprisionamento, não somente do corpo físico, mas também da alma, tolhendo-se a liberdade do ser humano.

Partindo do pressuposto de que as pesquisas em educação devem se orientar pelas escolhas dos sujeitos/pesquisadores, não se pode negar a intencionalidade destes no cenário da pesquisa, até mesmo porque ele não pode sofrer qualquer embaraço em sua liberdade crítica de observar o seu objeto de estudo. Assim sendo, é necessário considerar o método utilizado com o qual o cientista pretende submeter o objeto de pesquisa, os caminhos percorridos e as elucubrações mentais necessárias para a elaboração dos capítulos que integrarão a produção científica.

Diante dessas discussões e reflexões, e considerando o posicionamento de Japiassu (1983, 2001); Cirne-Lima (1996); Demo (2010) e Filho (2018), é possível dizer que não existe neutralidade por parte do sujeito/pesquisador nas pesquisas em educação, muito menos o objeto de pesquisa está isento das ideologias viciantes do espírito humano. Para esses autores, a pesquisa científica é produzida sob o ‘olhar’ de quem a conduz e, por conseguinte, sofre incidência das vontades, pretensões e inculcações que norteiam os cientistas, razão pela qual é notória a parcialidade dos sujeitos diante dos resultados obtidos.

De sorte que “é no deixar ser do outro que ele próprio pode revelar-se. Se aquilo que queremos é realmente conhecê-lo, e não subjugar-lo, evidentemente. Assim, pesquisar envolve sempre a compreensão de uma possibilidade de nós mesmos” (FILHO, 2018, p. 743), refletindo os interesses e anseios do pesquisador.

### **A contradição performativa na pesquisa em educação**

Pensar no objeto de pesquisa que circunscreve o campo da educação é se deparar com uma realidade de infinitas possibilidades que podem ser exploradas pelo cientista e que implicam numa gama considerável de (re)construções epistemológicas que possibilitam uma versão diferenciada daquilo que se estuda, até porque não existe uma “[...] verdade absoluta [...]” (JAPIASSU, 1983, p. 34) que norteia as pesquisas de modo geral. Mesmo porque, “o

universal, quando não responde adequadamente às exigências estruturais do particular, perde sua força, abdica de sua validade e, finalmente, quebra-se em cacos”. (CIRNE-LIMA, 1996, p. 53).

Por isso, busca-se, sempre, uma modalização do discurso no sentido de apenas prorrogar, no tempo e no espaço, os resultados ora obtidos no ato de examinar, posto que “a pesquisa não desfaz esta relatividade, apenas coloca em cena outros argumentos que merecem atenção e debate, em processo reconstrutivo infundável”. (DEMO, 2010, p. 194).

Prova disso é a premissa básica que se aprende nas primeiras aulas de matemática, por exemplo, quando o docente argumenta que a ordem dos fatores não altera o produto. Nesse diapasão, será utilizada a equação  $2X + 3X = 5X$  para uma melhor exemplificação do que foi exposto até o presente momento. Refletindo sobre a sentença acima, verifica-se, na ordem em que aparecem tais elementos, que pouco importa a posição ordinária em que ocupa um predicado ou outro, haja vista que o resultado da soma permanecerá invariável, ou seja,  $5x$ .

Talvez esse princípio funcione nas ciências matemáticas, em que a ordem dos fatores não altera o produto, porém, em se tratando da área da educação, será que a inversão da ordem dos fatores pode ou não alterar o produto ora pretendido pelo sujeito/pesquisador?

Havendo mudança metodológica de abordagem do objeto, em um mesmo cenário, poder-se-ia pensar na manutenção das mesmas especificidades do conhecimento que se pretende obter? Naturalmente que essa resposta já restou esclarecida na seção anterior, tendo em vista que não existe conhecimento imutável. Nessa circunstância, Japiassu (1983, p. 22) frisa que:

Precisamos reconhecer modestamente, e de uma vez por todas, que não existe mais um conceito absoluto de verdade. Isso significa que a noção de verdade deve ser introduzida no tempo humano. Não pode escapar à categoria da temporalidade. É neste sentido que toda verdade humana é feita de certas ideias verificadas, feitas verdadeiras. Uma verdade congelada torna-se uma anestesia intelectual. Seu efeito paralisante gera inúmeras doenças do espírito, entre as quais a paralisia adulta da inteligência. Por outro lado, uma vez que estamos condenados a viver num mundo plural, a conviver com um mundo no qual coexistem diferentes formas de discursos, várias maneiras de se conceber o homem e a própria verdade, nosso conhecimento humano deve ser tomado como objeto de pesquisa, não de revelação.

Não existe ciência pura e/ou pesquisa isenta dos interesses do sujeito/pesquisador, haja vista que “o processo de produção de conhecimento não é apenas técnico, metodológico, é igualmente político, até porque conhecimento inovador é hoje reconhecido como intervenção mais estratégica na realidade”. (DEMO, 2010, p. 226). Indubitavelmente que a natureza da

pesquisa é banhada nas intencionalidades imbricadas no agir de quem se propõe a pesquisar. Considerando todo o exposto, Japiassu (1983, p. 33-34) expõe o seguinte:

Ora, administrativa e financeiramente, a ciência depende de múltiplos organismos oficiais ou industriais. Alguns domínios de pesquisa são fortemente estimulados por razões que nada têm a ver com o saber puro, por “razões” que a razão científica não conhece. Socialmente, a ciência pura é uma ficção. Por detrás da dicotomia saber/aplicações, oculta-se a ideia de que a ciência possui um estatuto transcendente à sociedade. Só contaria a procura da Verdade. A ciência seria autônoma, pois se daria suas próprias normas. Seria regida por uma ética interna. Não seria regida por uma ética impondo aos pesquisadores deveres para com a sociedade. Por isso, o mito da ciência pura funda, de um lado, a irresponsabilidade social dos cientistas; do outro, fornece ao Estado ou ao Poder uma perfeita justificação para o apolitismo da pesquisa.

Independentemente do entendimento de que não existe uma ‘verdade absoluta’ nas pesquisas científicas, em especial no campo da educação, fato é que a indeterminação, e posterior relativização do conhecimento científico pretendido, revela a contradição performativa. Diante de tais conclusões, Japiassu (1983, p. 20-21) se manifesta da seguinte maneira:

[...] o que pretendemos afirmar é que não pode haver verdade absoluta no domínio do conhecimento humano, no sentido em que seria o ponto de perfeição do conhecimento. Porque ela é sempre uma etapa de um processo de constante aproximação. Queremos dizer, em outras palavras, que a verdade é uma realidade histórica. E é neste sentido que ela é relativa. Pois nos leva a admitir a provisoriade de todo e qualquer modelo explicativo. Isto nada tem a ver com o relativismo epistemológico, posto que uma verdade pode muito bem ser relativa sem, no entanto, deixar de ser absolutamente verdade. Não negamos absolutamente a verdade o que seria outra forma de dogmatismo. Mas a introduzimos no tempo humano, o único que conhecemos. A temporalidade da verdade introduz uma revolução no pensamento: não se trata de tudo negar, repetindo a dúvida sistemática dos céticos ou reeditando a tabula rasa da dúvida metódica, mas de tudo aceitar por um pensamento cuja fecundidade está justamente em suas tentativas constantes de aproximação da verdade. Quanto a verdade absoluta, ela não constitui a medida nem tampouco o juiz da relatividade das verdades: constitui apenas a superação dessas verdades, superação que se enriquece constantemente.

Partindo da premissa de que as pesquisas em educação não se sustentam num conhecimento puritano, até mesmo porque “apoiar-se numa verdade, como em um absoluto, é realizar uma censura cuja legitimidade não conseguimos fundamentar” (JAPIASSU, 1983, p. 21), a concepção de que o sujeito/pesquisador apenas se aproxima da verdade não deixa de revelar o teor do “[...] dogmatismo [...]” (JAPIASSU, 1983, p. 26) implícito nas estruturas iniciais dos estudos, reforçando, desta forma, a incidência da contradição performativa no

decorrer das produções científicas. Corroborando com o entendimento de Japiassu (1983) e Filho (2018), Cirne-Lima (1996, p. 115) assevera que:

A contradição que provoca o movimento do sistema é, especialmente na Lógica, a contradição performativa. Eu determino a pluralidade e a riqueza do mundo pressuposto como sendo algo indeterminado, como algo que não diz nada de determinado. O ato performativo de dizer e determinar determina tudo como sendo algo indeterminado, como o ser indeterminado, o qual, visto pelo outro lado, é o nada indeterminado. Determinar algo como sendo totalmente indeterminado é uma contradição performativa. O ato de pensar está em contradição performativa com o conteúdo pensado e dito, esta contradição precisa ser trabalhada e superada.

Valendo-se de tal linha de raciocínio, ao se negar a ‘verdade absoluta’ nas pesquisas em educação e, concomitantemente a isso, aceitar que o pesquisador poderá, durante seus estudos, alcançar, no máximo, o conhecimento relativo, estar-se-ia, dessa maneira, validando um saber limitado, à luz do Princípio de Não-Contradição e, por conseguinte, reforçando a performatividade na origem das produções científicas, em especial naquelas oriundas do campo da educação. A esse respeito, Cirne-Lima (1996, p. 16) menciona que:

O Princípio de Não-Contradição é a sentença que afirma que é impossível que uma proposição seja verdadeira, se e quando ela se contradiz a si mesma. O que significa isso? Alguém se contradiz quando diz algo determinado mas simultaneamente se desdiz, afirmando a verdade do contrário. Contradição é afirmar simultaneamente a verdade de “p” e de “não-p”. O “p” exclui a afirmação da verdade de “não-p”. Uma antiga formulação da Lógica diz: duas proposições contraditoriamente opostas não podem ser simultaneamente verdadeiras, nem simultaneamente falsas. Se uma é verdadeira, a outra necessariamente é falsa.

Por outro lado, se o sujeito/pesquisador, durante a realização da pesquisa científica, detém, tão somente, a expectativa de alcançar a ‘verdade relativa’ acerca do objeto pesquisado, então, da mesma forma, pode-se inferir que o conhecimento a ser produzido, relativizado, dogmatizado e impregnado das intencionalidades de quem se lança ao campo da pesquisa, está, indubitavelmente, fadado à “[...] lógica do fracasso [...]” (FLICKINGER, 2010, p. 18).

Diante de tais observações, repara-se que o Princípio de Não-Contradição não coaduna com a contradição performativa imbricada nas pesquisas encampadas na educação, sendo, antes de qualquer coisa e, tendo em vista a sua própria natureza, oposição no campo ôntico do dever-ser. O Princípio de Não-Contradição “[...] não diz que a contradição é impossível, diz apenas que ela não deve existir, que ela deve ser evitada. O operador modal aqui é mais fraco que o tradicional, ele é deôntico. No começo de todas as Lógicas há, não um É Impossível, mas um Não Se Deve” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 126).

A verdade relativa torna-se um dogma no âmbito das pesquisas educacionais e coloca em xeque, no plano de validade, a natureza do conhecimento produzido sob a lógica do cientificismo moderno. O “[...] dever-ser [...]” (CIRNE-LIMA, 1996, p. 60), nas produções científicas, oportuniza reflexões profundas no campo do saber, fomentando diferentes formas de concepções do objeto de estudo, o que não deixa de ser uma premissa que reforça a contradição performativa que cerceia a pesquisa.

Tais discussões sobre o ‘mito’ da verdade absoluta nas pesquisas educacionais, em contraste com o conhecimento relativizado que delas se pode esperar, permitem uma reflexão sobre a forma de compreensão da produção científica e, concomitantemente a isso, inaugura a necessidade de se (re)pensar as práticas de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, numa perspectiva mais realista, multidisciplinar e colaborativa.

Não se desenvolve uma pesquisa científica com ‘verdades absolutas’ e sequer deve-se conformar com a contradição performativa decorrente da aceitação de uma ‘verdade aproximada’. A natureza do cientificismo não pode predominar na realidade do objeto pesquisado, sendo, portanto, necessário rever posicionamentos anteriores firmados no processo de ensino e de aprendizagem. Ante o exposto, Demo (2010, p. 84) reforça que:

O passo em falso pode ser caracterizado como crítica sem noção de autocrítica. De fato, a ciência moderna abateu todas as autoridades pretensamente científicas, pondo em seu lugar a arte de bem argumentar. No entanto, esta crítica, em grande parte freneticamente anunciada e praticada, não atentou para o reverso da mesma medalha: a coerência da crítica está na autocrítica. É clamorosa contradição performativa criticar e não aceitar ser criticado, questionar e impedir de ser questionado, avaliar e não acatar ser avaliado. O movimento dito “pós-moderno”, entre muitas banalidades, tem esta mensagem forte: ciência que bem questiona é aquela que se autoquestiona, em primeiro lugar. Assim colocadas as coisas, as pretensões de validade se tornam relativas apenas [...].

O discurso, meticulosamente arquitetado, em defesa de uma verdade aproximada, parece ser bem aceito no cenário acadêmico, todavia, não se pode perder de vista que essa concepção de aceitação do conhecimento relativo também é um dogma que reflete a contradição performativa no núcleo da pesquisa científica, comprometendo-a em sua origem.

Seja no âmbito de um protecionismo que encampa a tal ‘verdade absoluta’ ou diante de um ‘saber relativo’ que reforça a existência da contradição, fato é que compete ao professor adotar uma postura mais dialética e colaborativa perante o seu público: os alunos. E isso implica profundas mudanças em suas práticas docentes e no modo de percepção do conhecimento científico. Sobre o assunto, Japiassu (1983, p. 16-17) comenta que:



Donde a tentação fácil de apresentar-se aos alunos como porto seguro. Esta é uma ilusão tétrica, pois constitui uma neurose geométrica. Em vez de propor às “vítimas” apenas instrumentos possíveis de aproximação da verdade, passa a “ensinar” -lhes ou “transmitir” -lhes a própria verdade ou, então, a verdade de um autor que lhe serve de muleta intelectual. Porque é possível que um professor, não estando convicto de suas próprias posições, faça apelo à proteção de um autor célebre que passa a servir-lhe de “matrona” científica, reduzindo sua função à de mero repetidor ou, quando muito, de fomentador de ideias alheias. Daí para frente, compete aos alunos beberem os ensinamentos do mestre-autor, sem suspeitarem que estão passando por uma terrível deformação intelectual. Começam a viver da ilusão do porto seguro, da falácia das evidências e das teorias certas.

Parcela considerável de educadores acaba se ancorando nas ideias fomentadas em livros didáticos e se esquece que o conhecimento não se restringe à mera leitura de obras compostas por autores renomados. Essa concepção de ‘seguir’ determinado escritor famoso, seja por parte de docentes ou de alunos, inviabiliza o senso crítico e a autonomia na construção do processo de aprendizagem, configurando-se num círculo vicioso de repetição do que já foi pesquisado. Fazendo alusão ao comportamento que deve ser adotado pelo professor em sala de aula, Japiassu (1983, p. 17) adverte que:

Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido. Porque constitui tarefa do educador provocar nos alunos desequilíbrios ou necessidades psicológicas, desejo de pesquisa, espírito de busca, sede de descoberta. Porque a ação educativa sempre supõe a reforma de uma ilusão, um processo contínuo de retificação das ilusões perdidas. A verdade só pode ser alcançada após um verdadeiro arrependimento intelectual. Outra tarefa do educador consiste em duvidar de si mesmo em saber criar dificuldades reais, em eliminar os falsos obstáculos e as dificuldades imaginárias. Não lhe cabe tanto levar os alunos a adquirirem uma cultura científica, quanto colaborar e criar as condições para que eles mudem de cultura. Precisamos dar à nossa razão razões para evoluir.

Busca-se, por isso, avançar para além da ‘verdade relativa’ e superar a contradição performativa impregnada nas pesquisas em educação com o estabelecimento de uma propositura distinta e, atrelado a isso, a apropriação efetiva do conhecimento, desvinculando-se ora do mito da ‘verdade absoluta’, ora do condicionamento de uma ‘verdade relativa’, que se limita no tempo e no espaço.

O confronto entre a contradição performativa oriunda da compreensão de que somente pode-se alcançar a ‘verdade relativa’ nas pesquisas em educação, com a convicção intelectual de que não existe conhecimento absoluto e definitivo, não configura afronta ao Princípio de Não-Contradição. Ambas as premissas não se opõem, contudo, à manutenção da verdade relativa nos estudos do sujeito/pesquisador, bem como a não distinção e, por conseguinte,

superação do status de relatividade nas pesquisas educacionais, o que pode fomentar outras contradições internalizadas no âmago da pesquisa.

A concepção de ‘verdade relativa’, se não superada, impõe a contradição performativa que limita o campo de abrangência dos estudos ora pretendidos pelo cientista, impossibilitando o avanço das pesquisas, assim como a elaboração doutras premissas-possibilidades no curso regular de eventuais produções acadêmicas.

Ressalta-se que as pesquisas acadêmicas, em especial no campo da educação, estão impregnadas do saber relativo, sendo este, portanto, uma forma de compreensão dogmática do conhecimento pretendido. Partindo do raciocínio de que o conhecimento é relativo, nitidamente que a natureza dogmática da pesquisa estará presente, e que tal entendimento, que retrata a relatividade do conhecimento, realçará a presença da contradição performativa.

É nesse momento que o sujeito/pesquisador deve se mobilizar para observar a performatividade do ato de leitura e escrita e, à luz do Princípio de Não-Contradição, buscar superar a divergência com a construção de uma diferenciada premissa-possibilidade que poderá indicar outros caminhos a serem percorridos na pesquisa.

Portanto, na concepção de Cirne-Lima (1996); Japiassu (1983, 2001); Demo (2010) e Filho (2018), é necessário que o pesquisador, ao confrontar-se com o seu objeto de estudo, procure investigar o maior número de camadas possíveis que contemplem o objeto observado, com vistas a superar a contradição performativa que se estabelece na ideia de uma verdade relativa, sem, contudo, se alienar na falsa esperança do cientificismo puritano que persegue um absolutismo inexistente.

Havendo a manutenção da contradição, deverá o sujeito/pesquisador mobilizar-se para superá-la, e assim por diante, buscando, sempre, explorar outras possibilidades que podem emergir na produção do conhecimento. Trata-se de um trabalho de (re)construção daquilo que já foi pesquisado e/ou do que será investigado em sede de produção acadêmica, com vistas ao estabelecimento doutros caminhos e direções que visem a ressignificação dos conhecimentos ora (re)produzidos no curso das pesquisas científicas.

É um exercício contínuo, que exige um esforço de transposição da contradição performativa por parte do pesquisador, com foco na localização doutras pistas que poderão indicar outros caminhos a serem desbravados na pesquisa, condicionando o cientista à percepção de distintas formas de análise do objeto.

## **Considerações finais**

O referido artigo teve por finalidade discorrer sobre a ‘suposta’ neutralidade do cientista, com ênfase nas produções acadêmicas, bem como refletir sobre a natureza dogmática que macula as pesquisas relacionadas ao campo da educação. Em conformidade ao que se vislumbrou no decorrer do trabalho científico, Cirne-Lima (1996); Japiassu (1983, 2001); Demo (2010) e Filho (2018) se posicionaram favoráveis à superação da contradição performativa nas pesquisas em educação. Tais autores argumentaram que as investigações científicas não podem se orientar por uma ‘suposta’ verdade absoluta, haja vista que o objeto analisado acaba sendo contaminado pela intencionalidade do sujeito/pesquisador.

Além disso, procurou-se abordar a contradição performativa que permeia as pesquisas científicas e meditar sobre a natureza dogmática que, implicitamente, se insere nos estudos relacionados ao campo educacional, à luz do Princípio de Não-Contradição. Durante o desenvolvimento do raciocínio aqui pretendido, percebeu-se que a produção científica não está isenta dos ‘olhares’ e ‘anseios’ de quem a (re)produz.

De acordo com o que restou evidenciado neste artigo, a pesquisa científica não é neutra, pois incide sobre ela os interesses e expectativas do cientista. Outro aspecto relevante abordado durante os estudos e que merece a atenção é que não se pode alcançar uma ‘verdade absoluta’ nas pesquisas em educação, e que o condutor da pesquisa, no máximo, consegue se aproximar de um conhecimento relativo daquilo que se propõe a estudar. Partindo da premissa de que o conhecimento que emerge do objeto de estudo sempre será uma ‘verdade relativa’, verificou-se que tal forma de compreensão do que se propõe a examinar realça uma negação que, objetivamente, limita o campo de verificação das informações pesquisadas, influenciando, por óbvio, o sujeito que se lança à pesquisa acadêmica.

A concepção de que, no máximo, poder-se-á prestigiar uma ‘verdade relativa’ no curso das pesquisas educacionais revela a natureza dogmática ora imposta pelas limitações dos estudos referentes ao objeto de análise, evidenciando, dessa forma, a contradição performativa. Ademais, restou clarividente que a pesquisa científica traz consigo uma natureza dogmática proveniente da presença da contradição performativa, à luz do Princípio de Não-Contradição, e que a superação da circunstância inicial se faz necessária do ponto de vista do avanço científico desejado.

Portanto, compete ao sujeito/pesquisador transcender o relativismo impregnado nas pesquisas educacionais e, atrelado a isso, da contradição performativa, com elevação das investigações científicas a um patamar de (re)descoberta doutros ângulos de apreciação do

estudo realizado, com vistas a inaugurar uma diferenciada premissa/possibilidade a ser percorrida nas produções acadêmicas.

Em atenção ao que foi exposto neste trabalho científico, ressalta-se que as ponderações aqui suscitadas não possuem o condão de representar uma ‘verdade absoluta’, haja vista que o conhecimento e suas formas de aquisição e de problematização não se restringem à noção de certo ou de errado. A cultura do ‘saber’, a busca incessante por comprovações científicas, os experimentos e suas funcionabilidades no cotidiano, bem como as ideologias viciantes que alimentam o espírito investigativo do homem, ao longo dos séculos, decorre da sua ânsia por explorar o desconhecido. O desejo de conquistar o terreno fértil da inventividade e de provar, cientificamente, a pertinência de algo no mundo cognoscitivo, reforça a sua cultura patrimonialista do ‘dever-ser’ ôntico que não se limita ao tempo e espaço. O homem possui a necessidade de (re)afirmar suas teorias como meio de compreender o universo ao seu redor.

Todavia, a intervenção do pesquisador no processo de comprovação de suas conjecturas é traço histórico emblemático que afeta o cientificismo de sua descoberta. Com isso, observou-se que a postura de neutralidade do cientista, nas pesquisas em educação, inexistente. Além disso, procurou-se, no decorrer desta investigação científica, oportunizar uma reflexão, pormenorizada, das armadilhas e pretensões demasiadas que podem levar o investigador ao assujeitamento de suas próprias ‘verdades’, escorando-se na roupagem das ciências empírico-formais, sob o equívoco de que sua pesquisa reflete uma verdade única e inquestionável, quando, a bem da verdade, não passa de uma falsa interpretação da realidade de si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CIRNE-LIMA, C. R. V. **Sobre a contradição**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- CIRNE-LIMA, C. R. V. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- DEMO, P. **O educador e a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2010.
- FILHO, F. S. A. **Mas, afinal, para quê, então, filosofia? uma leitura do Górgias de Platão**. Chapecó: UFFS, 2018.
- FILHO, F. S. A. Para pensarmos a prática da pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 725-746, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/37400/26022>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FLICKINGER, H-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: TupyKurumin, 2001.

### **Como referenciar este artigo**

FRANDALOSO, J. M.; LEITE, M. A. Da verdade absoluta ao relativismo do conhecimento científico: um olhar para as pesquisas em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1426-1444, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15825>

**Submetido em:** 09/11/2021

**Revisões requeridas em:** 23/12/2021

**Aprovado em:** 11/02/2022

**Publicado em:** 01/04/2022