

A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: ÉTICA E REGULAÇÃO

THE FORMATION OF THE RESEARCHER IN EDUCATION: ETHICS AND
REGULATION

Ciências Humanas • 16/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778776540](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778776540)

Damião Bezerra Oliveira¹

RESUMO

A tematização, no Brasil, da formação do pesquisador em educação é relativamente recente, não apenas em razão de os Programas de Pós-Graduação – espaço principal de tal formação – terem surgido somente nos anos 1960, mas também em virtude da demora em se estabelecer uma identidade sociocultural e epistemológica de tal pesquisa, mesmo no que concerne aos aspectos teórico-metodológicos e *a fortiori* no que diz respeito ao pertencimento dos pesquisadores a uma comunidade científica específica. Sabe-se que a área de saúde, particularmente em meados dos anos 1990, irá se colocar à frente do sistema de regulação da conduta ética na pesquisa por meio do CEP-Conep, seguindo, sob esse aspecto, uma tendência internacional que inicia em 1945 com o chamado Código de Nuremberg. Assim, com base em pesquisa bibliográfica-documental, propõe-se aqui questionar a relação entre reflexão ética nas atividades de formação do pesquisador e a institucionalização dos procedimentos protocolares de regulação da conduta. Quais as principais limitações da regulação para uma sólida formação do pesquisador, que se orienta pela reflexão crítica acerca da ação de investigação no contexto social e político? Mostra-se que embora seja relevante, a regulação, na medida em que se constitui em coerção externa, fomenta o treinamento dogmático em detrimento da formação emancipadora, que apela para necessidade de refletir acerca da responsabilidade ético-política do pesquisador.

Palavras-chave: Formação do pesquisador; Educação; Ética.

ABSTRACT

In Brazil, sustained attention to the formation of the educational researcher is relatively recent. This is due not only to the fact that graduate programs – the primary locus of such formation – were established only in the 1960s, but also to the slow emergence of a

distinct sociocultural and epistemological identity for educational research, including its theoretical and methodological foundations and, *a fortiori*, its consolidation as a specific scientific community. It is well established that the health sciences, particularly since the mid-1990s, have taken the lead in regulating ethical conduct in research through the CEP-Conep system, in line with an international trajectory that can be traced back to 1945 and the Nuremberg Code. Drawing on bibliographic and documentary research, this article examines the relationship between ethical reflection in researcher formation and the institutionalization of protocol-driven systems for regulating conduct. What are the principal limitations of regulation for fostering a robust formation of researchers grounded in critical reflection on investigative practice within its broader social and political context? The analysis suggests that, while regulation is important, insofar as it operates as an external form of constraint, it tends to encourage a form of procedural, even dogmatic, training at the expense of a more emancipatory formation—one that foregrounds sustained reflection on the researcher's ethical and political responsibilities.

Keywords: Researcher formation; Education; Ethics.

1. INTRODUÇÃO

Embora se possa inferir que a preocupação com a formação do pesquisador esteja presente na tematização de estudos, pesquisas e investigações que estabelecem relações entre ética e pesquisa em educação, pode-se constatar que não se tem oferecido, em tais produções acadêmicas, o necessário destaque a reflexões mais aprofundadas e sistemáticas acerca da formação ética do pesquisador, particularmente – pois é o que aqui se toma por objeto – na área da educação.

Brooks, Riele e Maguire (2017) apresentam, com vasta referenciação bibliográfica e documental, um panorama bastante esclarecedor acerca da ética na pesquisa em educação, inclusive em ciências que se caracterizam por tomar aspectos da educação como objeto de pesquisa, com abordagens sociológicas, psicológicas, antropológicas etc. Estudam-se, no livro, aspectos históricos da ética na pesquisa, com destaque para momentos emblemáticos, como o pós-Segunda Guerra Mundial, que deu origem ao Código de Nuremberg². De maneira muito breve, enfatizam-se, na obra, alguns aspectos interessantes das teorias éticas, princípios e orientações éticas fundamentais que servem de base a códigos e regulações de conduta direcionados às atividades de pesquisa. Por meio de estudos de caso reais ocorridos em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália etc., as autoras deixam ver aspectos pragmáticos, por vezes dilemáticos, que se conectam às decisões a serem tomadas pelos pesquisadores em educação, em face das quais há a necessidade de se orientar as ações por valores de ordem ética. Tais ações e decisões éticas estão ligadas diretamente à formulação e à execução de projetos de pesquisa em educação.

Há que se ressaltar que as temáticas axiológicas (Hessen, 1980), de modo particular as delimitáveis como de caráter ético, constituem conteúdos de currículos de formação dos educadores há muito tempo, como parte essencial da contribuição, ao ensino, da Filosofia da Educação que, no Brasil, integra a área da educação ou, mais precisamente, o que se chama de Fundamentos da Educação (Tomazetti, 2003). De igual modo, a Epistemologia é parte dos componentes dessa disciplina de fundamentação. O que talvez não se faça suficientemente seja estabelecer um diálogo sistemático, crítico e reflexivo entre epistemologia e ética, ou entre

conhecimento e valor, ou ainda entre os aspectos teórico-metodológicos e a dimensão ético-política da pesquisa.

Deve-se observar, a esse propósito, que a tradição epistemológica positivista, muito influente nos currículos de instituições brasileiras de ensino, instituiu a separação entre juízos de valor e juízos de fato, ou entre “instrução” e “formação”. Isso foi feito em nome da neutralidade do sujeito e da objetividade do conhecimento científico. Este, ao contrário do saber popular, que é construído e partilhado no ethos como senso comum, seria produzido com método e rigor que garantiriam a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento (Comte, 1978; Durkheim, 2007).

Coerente com essa tradição pedagógica é a distinção entre teoria e prática, conhecimento intelectual e conhecimento manual, ou mesmo a dicotomia entre alma e corpo, que se alinham, respectivamente, a uma racionalidade contemplativa e a uma racionalidade operativa. Essas duas, por sua vez, vinculam-se, respectivamente, às finalidades e aos meios. Tais dicotomias estabelecem divisões, hierarquias e escalas axiológicas que enxergam os primeiros termos que as constituem como positivos e realmente dignos de cultivo e os segundos como subordinados e mesmo negativos (Marx; Engels, 1986; Konder, 1992).

No que concerne à introdução do tema “ética e pesquisa em educação”, ele se apresenta, de certo modo, descolado dos componentes curriculares denominados Fundamentos da Educação, que possuem um forte teor formativo e, nesse sentido, ultrapassam a busca do atingimento de objetivos mais instrumentais, protocolares e procedimentais que, embora possam ser reconhecidos como importantes, são insuficientes para uma

formação ética sólida, crítica e reflexiva, como deve ser a do pesquisador em educação.

Há mesmo o risco, seguindo-se essa tendência de treinamento protocolar, de se reduzir a ética na pesquisa a uma espécie de “etiqueta” ou “manual de conduta” – algo à mão – que orientaria o pesquisador, “de fora”, na execução correta do projeto de pesquisa.

A referida tendência de se ressaltar aspectos mais protocolares e institucionais da ética na pesquisa pode ser encontrada no Brasil, que tem concedido atenção e dado vulto ao debate do tema nas últimas duas décadas, graças, em grande medida, à indução das legislações e normas governamentais que despertaram a atenção da ANPED:

Desde 2007, diversas iniciativas têm sido realizadas com o objetivo de promover a discussão sobre ética na pesquisa. No entanto, foi a partir de 2013 que a ANPEd intensificou as ações sobre essa questão, por meio das seguintes atividades: a) participação no GT de Ciências Humanas e Sociais (CHS) da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), encarregado de elaborar resolução complementar sobre a ética na pesquisa em CHS; b) a ANPEd, a partir de 2013, passou a integrar o Fórum de Associações de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (FCHSSA), o qual tem desenvolvido diversas ações sobre a ética na pesquisa, que objetivam a criação de um sistema de revisão ética próprio, fora da área da Saúde; e c) criação de uma Comissão encarregada de fomentar as discussões sobre ética em pesquisa (2015) e de um espaço no Portal da ANPEd para informações sobre ética na pesquisa (Anped, 2019, p. 5).

A citação acima faz um balanço descritivo que oferece um panorama das iniciativas do debate acerca da ética em pesquisa em educação, o qual se vincula fortemente às regulações e normatizações, não se constituindo em uma preocupação propriamente curricular com a formação ética do pesquisador em educação. Se houvesse uma determinação da CAPES com relação à ética na pesquisa, vinculada à avaliação da pós-graduação, provavelmente já se teria incluído esse tema como prioridade nos currículos de formação.

No entanto, o esforço da ANPED merece reconhecimento, especialmente por fomentar a participação de professores filiados à Associação como seus representantes em comissões e grupos de trabalho para debater o tema. Outro exemplo de tal empenho foi a produção de um e-book, composto por 24 capítulos, nos quais são tematizados diversos aspectos da regulação e da ética na pesquisa, por meio de verbetes, relatos de experiência, documentos e artigos, entre os quais um levantamento bibliográfico acerca de comitês de ética na pesquisa no Brasil (Anped, 2021; Minardes, 2021).

Esse conjunto de trabalhos mencionados permite enxergar a carência de maiores investimentos investigativos por iniciativa dos próprios programas de pós-graduação, o que poderia propiciar contribuições mais sólidas no que concerne a uma formação ético-reflexiva não apenas na formação inicial do pesquisador em educação, mas também na formação continuada, pois se pode supor que o investigador experiente e com carreira consolidada não teve a oportunidade de incorporar tal tipo de formação porque ela não era, como ainda não é, uma preocupação da organização curricular da pós-graduação.

Pelo que antes se argumentou, foi possível mostrar a necessidade de compreender, de maneira mais ampla e profunda, o que pode ser uma formação ética do pesquisador em educação, o que exige uma investigação de caráter teórico dedicada a refletir acerca de ética, formação, pesquisa e conhecimento, bem como da relação entre epistemologia e axiologia, com ênfase na pesquisa em educação.

Assim, o problema de pesquisa proposto expressou-se na seguinte indagação: quais são as principais limitações da regulação para uma

sólida formação do pesquisador que se oriente pela reflexão crítica acerca da ação de investigação no contexto social e político?

A hipótese que orienta o trabalho pretende sustentar que os códigos de ética na pesquisa e a adoção de procedimentos protocolares, bem como a atuação de agências de regulação e revisão ética de projetos de pesquisa, cumprem uma função imprescindível. Contudo, essas instâncias regulatórias não substituem atividades curriculares da pós-graduação que promovam uma formação sistemática e reflexiva que associe epistemologia e ética a partir de uma abordagem filosófica. Assim, a regulação, na medida em que se constitui em coerção externa, fomenta o treinamento que tende a ser dogmático em detrimento da formação crítica e emancipadora, a qual apela para a necessidade de refletir acerca da responsabilidade ético-política do pesquisador.

2. ÉTICA, PESQUISA E FORMAÇÃO

A fim de apresentar uma fundamentação teórica, irão se apresentar, de modo sintético, mas suficiente, as categorias mais frequentes no debate acerca da ética na pesquisa em educação, advindas de importantes teorias éticas e que se reputam pertinentes à compreensão do objeto da pesquisa, observando-se a delimitação temática, o problema e os objetivos que se pretendeu atingir com a investigação.

Como tarefa preliminar da fundamentação anunciada, desenvolve-se o tema “ética, pesquisa e formação”, que se constitui das categorias centrais que vertebram o objeto de pesquisa. Pode-se dizer, portanto, que a relação entre ética e pesquisa é profunda e pode ser encontrada com clareza e rigor na filosofia clássica grega,

que associava “verdade, bondade e beleza” (Jaeger, 1989), e de tal associação resultava uma síntese constitutiva da formação (paideia). Portanto, a investigação, a pesquisa ou a inquirição, como um filosofar em busca da verdade, é uma tarefa que concede sentido e beleza ao existir (Platão, 1980). Nesse sentido, a pesquisa é essencial à formação porque educa, humaniza e desenvolve o pensar por conta própria, como se irá defender nos tempos modernos.

Eis, pois, uma imagem significativa da relação entre ética, pesquisa e formação, que se assenta, na sua origem, em uma compreensão de racionalidade valorizada pelo desinteresse do sujeito do conhecimento em atingir qualquer finalidade com o ato de pesquisar que não fosse tão somente a busca da verdade. Por isso mesmo, reconhecia-se a superioridade de uma vida dedicada à episteme (ciência) em comparação com a dimensão técnica e produtiva da existência (Aristóteles, 1993, 1994). Com efeito, toda ação cognoscente de um ente humano livre deveria orientar-se essencialmente pelo interesse teórico, contemplativo e, mais tarde, pela ética transcendente (Pegoraro, 1994), e religiosa, que valorizará sobremaneira a atitude meditativa cujo objetivo é a beatitude proporcionada pela adoração a Deus.

A reflexão ética é, certamente, um tipo de conhecimento, mas não pode se caracterizar como inteiramente contemplativa, pois o seu objeto liga-se à dimensão prática da existência, à esfera intersubjetiva das ações que são efetuadas por livre decisão do sujeito, consciente e intencionalmente, e, por isso, o agente da ação pode ser considerado responsável por ela; inclusive, tal responsabilidade pode se estender às repercussões que as ações possam ter no mundo, afetando a existência dos outros de modo positivo ou negativo.

Note-se, portanto, que a dimensão ética diz respeito a todo ente humano. Com efeito, a formação ética do pesquisador é parte da condição humana dos indivíduos que convivem e formam uma sociedade que comporta diversas instituições, de modo que a existência do pesquisador pode ganhar especificidades que o definem pelo pertencimento a uma comunidade científica e a um *ethos*³ acadêmico ao qual se reconhece certa autonomia. Embora haja o predomínio antropocêntrico na ética, deve-se reconhecer que o pensamento ético mais recente tem incluído a natureza entre as suas preocupações, particularmente os entes vivos não humanos, que assumem o estatuto de “sujeitos” éticos (Jonas, 2006). Essa ampliação do alcance do campo ético trará novas responsabilidades aos pesquisadores e àqueles que são afetados pelas potencialidades liberadas pelos conhecimentos novos.

A fim de oferecer um mapa do que pode ser hoje um referencial teórico para se compreenderem as possibilidades de reflexão na ética, particularmente na pesquisa, recorre-se a Pegoraro (2013, p. 9, destaques acrescentados), que classifica as diversas teorias éticas em “[...] dois grandes momentos originários: *interiorização e objetivação* da ética”. O primeiro iria de Sócrates a Kant; portanto, nele se incluíam nomes como Platão, Aristóteles, Agostinho e Tomás de Aquino; no segundo, ter-se-iam pensadores como John Rawls, Habermas, Amartya Sen e a Bioética, que, por sua vez, tem os seus representantes, como Peter Singer.

A classificação de Pegoraro apresenta especificações no interior de cada momento: Platão representaria uma ética da transcendência; Aristóteles, uma ética da imanência; Agostinho e Tomás de Aquino teriam introduzido a verticalização da ética; Kant seria o maior representante da modernidade, com a qual se introduz a

subjetivação da ética. O segundo momento, de objetivação, destaca os conceitos de justiça social, ética discursiva, ciência e pessoa etc.⁴.

Por óbvio, não se teria espaço aqui para explicar e comentar essa extensa e complexa classificação, cujas referências ficam à disposição do leitor para aprofundar a sua compreensão do tema. Assim, irão se destacar, nesse amplo repertório teórico apenas indicado, algumas categorias que se mostram indispensáveis para se compreender o que está em jogo, de modo delimitado, na pesquisa.

Deve-se observar que mesmo uma ética verticalizada, ligada aos valores religiosos e a determinados períodos históricos, como a Antiguidade Tardia e o Medievo, pode ter influência e vigência na formação de pesquisadores, juristas e políticos que têm diferentes responsabilidades com relação às diferentes etapas e repercussões da pesquisa. Exemplo que ilustra o que se diz são as limitações normativas em pesquisas que podem contrariar valores e dogmas religiosos bem estabelecidos, principalmente em práticas investigativas nas ciências da vida⁵. No caso, a ética que se vincula à liberdade e à interioridade da consciência condiciona a regulação, o que mostra a conexão entre o ethos social e a regulação da atuação da comunidade científica. Em casos como esse, pode ocorrer de o pesquisador precisar associar-se a uma pessoa jurídica responsável pelo atendimento da regulação, que funciona como “exterioridade”, sem que se considere suficiente que haja uma motivação ou convicção ética na base da ação de pesquisa.

Se for admitido que uma ação decidida eticamente significa algo como decisão autônoma, consciente e esclarecida de um sujeito, então a normatização e a regulação legal podem representar a

insuficiência da ética da interioridade, por exemplo, para garantir ações portadoras de bondade que se fundariam em uma vontade que agiria de acordo com determinações racionais. Portanto, transformar uma regra legal em dever seria abolir, com esse ato, uma autêntica deontologia, pelo menos em sentido kantiano (Camps, 1992).

Apesar disso, a deontologia, entendida como “ética do dever”, que se diz inspirar-se – com grande liberdade interpretativa – em Kant (2007) é um exemplo de princípio ético que aparece com constância nos códigos de conduta de orientação à pesquisa, podendo ser encontrado já no célebre Código de Nuremberg⁶. Desse modo, pode-se dizer que tal princípio, com as adequações situacionais, pode mostrar-se pertinente não apenas às regulações de condutas de pesquisadores das ciências que tratam da vida biológica humana, mas também às éticas das ciências humanas e sociais, particularmente à educação, de modo a poder constituir-se em um princípio formativo do pesquisador.

Assim, o respeito à pessoa como ente racional – mas poder-se-ia acrescentar: também como ente singular e irrepetível –, que, como tal, não vale apenas como exemplar de uma espécie, é um princípio ético que pode comportar e reunir elementos de uma ética deontológica subjetiva e elementos de uma ética verticalizada, pois ambas, embora sejam em muitos aspectos incompatíveis, podem prestar-se a compor uma formação ética humanista do pesquisador, que reconhece os seres humanos como entes biológicos, mas também culturais e mesmo espirituais, cujo conceito de vida transcende a “animalidade”, na medida em que essa dimensão do homem exclui a liberdade e a consciência esclarecida.

Há de se observar que, em qualquer esfera da existência, com as possibilidades oferecidas pela tecnociência e a possibilidade de ações do homem interferirem nos processos naturais de forma determinante, não é mais possível deixar a natureza – incluindo a vida em sentido amplo – de fora das ações éticas, de modo que a interioridade e a intencionalidade não são suficientes para definir a bondade ou a maldade de uma ação. Haveria, portanto, necessidade de julgar a ação pelas consequências de longo prazo sobre a natureza e a vida das gerações futuras. Aqui se mostra a importância do que Pegoraro (2013) chama de objetivação da ética e Jonas (2006), de princípio responsabilidade.

Pode-se vislumbrar aqui a necessidade de superar o pressuposto fundamental de que somente o homem livre e consciente seria sujeito ético, ao se reconhecerem direitos particulares de crianças e de pessoas sem discernimento suficiente para decidir de forma autônoma e esclarecida. Se parte da natureza apenas sente dor e sofrimento sem poder refletir sobre isso, ou sequer isso, o que tornaria problemático tratá-la como sujeito no sentido convencional, isso não abole a responsabilidade dos entes humanos de tratá-la com respeito e de se responsabilizarem pela preservação e integridade de tais entes.

Com isso, quer-se ressaltar a necessidade de promover uma educação ético-política do pesquisador que supere o âmbito das preocupações meramente técnicas e procedimentais, restritas à atuação “profissional” na pesquisa e ao horizonte de execução de um projeto de pesquisa, aos cuidados com a autoria, à honestidade intelectual, à não realização de plágio ou à produção fraudulenta de dados e conclusões. Superar, aqui, quer dizer conservar isso como

importante, mas elevar o alcance da formação ética para incluir nela as grandes questões que a tecnociência suscita.

3. METODOLOGIA

A pesquisa apoia-se essencialmente em fontes bibliográficas, analisadas como campos de sentido que não portam univocidade, mas que, antes, caracterizam-se pela polissemia própria da linguagem natural. Embora essa polissemia seja minimizada pelo esforço sistemático dos autores estudados em apresentar suas teorias, temas, conceitos e argumentos com significados delimitados, admite-se a persistência de tensões e mesmo de contradições, as quais precisam ser resolvidas por mediações dialéticas capazes de produzir sínteses significativas na exposição dos resultados.

Ainda que se admita que a abordagem qualitativa aqui adotada não disponha de linguagem unívoca nem de instrumentos estatísticos que pretendam investir-se de racionalidade demonstrativa, isso não significa ausência de método ou de razoabilidade. Por isso, o leitor poderá encontrar, com clareza, no texto, o delineamento da pesquisa e verificar seu rigor argumentativo, de modo a possibilitar a crítica teórico-metodológica pela comunidade de pesquisadores dedicada ao tema, bem como o aperfeiçoamento da própria pesquisa e sua superação, dentro do que é próprio às pesquisas críticas não assentadas em um paradigma único.

Como a pesquisa se apoia em material bibliográfico, particularmente em livros, proceder-se-á à análise de conteúdo, à qual serão aplicados procedimentos analíticos rigorosos, como a explicação de texto, cujo objetivo consiste em conhecer o que

realmente uma obra diz, por meio da recuperação do que é tematizado e problematizado, da identificação da tese defendida, dos argumentos apresentados e da conclusão a que se chega. Tal procedimento será aplicado não necessariamente à análise da totalidade do texto, mantendo-se igual rigor quando aplicado às unidades temáticas selecionadas de acordo com a delimitação, o problema e os objetivos da pesquisa (Bardin, 1995; Folscheid; Wunenburger, 1999).

Por se tratar de uma pesquisa de caráter crítico, aplica-se igualmente o “comentário”, procedimento que pressupõe compreensão e apropriação suficientes das fontes, ou de partes delas, sobre as quais se fará uma apreciação que envolve o pensar autônomo do pesquisador na produção de conhecimento novo.

Os dados da pesquisa são de natureza fundamentalmente textual, considerando-se, nesse contexto, o uso próprio desse tipo de fonte:

Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e comunicação de descobertas [...] O texto é resultado da coleta de dados e o instrumento para a interpretação (Flick, 2004, p. 45).

A seleção do material e das unidades temáticas orientou-se pelos conceitos centrais da pesquisa: formação do pesquisador, ética na

pesquisa em educação, reflexão ética e regulação da conduta do pesquisador. No que se refere à síntese dos resultados e à análise, estes foram reunidos em duas subseções, denominadas “O lugar da pesquisa na educação” e “Formação ética do pesquisador em educação”, conforme se mostrará na próxima seção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os resultados da investigação e suas respectivas discussões, organizados a partir de dois eixos centrais: o lugar da pesquisa na educação e a formação ética do pesquisador em educação. Busca-se evidenciar como as relações entre ética, pesquisa e formação se manifestam no campo educacional, considerando tanto os fundamentos epistemológicos da pesquisa quanto as implicações ético-políticas da atuação do pesquisador.

As análises realizadas permitiram identificar que a pesquisa em educação possui caráter formativo e interdisciplinar, envolvendo diferentes concepções de ciência, racionalidade e sujeito. Nesse contexto, a discussão acerca da formação ética do pesquisador revela limites das abordagens meramente regulatórias e protocolares, apontando para a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e socialmente responsável.

4.1. O Lugar da Pesquisa na Educação

Os resultados evidenciam que a relação entre educação e pesquisa se caracteriza por forte interdependência, uma vez que a pesquisa aparece como elemento central na constituição da autonomia do sujeito e na capacidade de pensar criticamente. Observa-se que, quando a educação reconhece, nos educandos e educadores, a possibilidade de questionar o mundo, o conhecimento e a si

mesmos, a pesquisa adquire relevância ética e político-pedagógica. Em contraposição, práticas educativas que reduzem os sujeitos à condição de objetos tendem a negar a dimensão epistemológica e crítica da formação humana.

A discussão demonstra que, nesse contexto, a educação assume o caráter de prática de liberdade e de responsabilidade pela autoconstituição do sujeito. Evidencia-se também que a relação educativa ética implica respeito e cuidado com o outro, recusando a imposição unilateral de verdades. Esses elementos reforçam a aproximação entre educação, ética e pesquisa, compreendidas como dimensões inseparáveis da formação humana.

Os achados apontam ainda para a necessidade de ampliar a reflexão ética para além das relações entre sujeitos, incluindo a relação com a natureza. A partir da referência a Rousseau (1979), destaca-se que a natureza pode igualmente desempenhar papel formativo, não devendo ser reduzida apenas a objeto de domínio e exploração conforme interesses produtivos.

A análise histórica mostra que as reflexões sobre formação e educação remontam à filosofia grega e à tradição mitopoética, configurando importantes fundamentos da paideia. Conforme Jaeger (1989), Platão reconhecia Homero como educador da Grécia, propondo, em obras como República e Leis, uma alternativa de formação filosófica. Tais preocupações com a educação atravessaram diferentes períodos históricos e permanecem atuais no debate contemporâneo.

Os resultados indicam que a tematização do ser humano como ente educável constitui dimensão relevante tanto da antropologia

filosófica quanto da antropologia teológica, além de atravessar discursos literários e pedagógicos. Posteriormente, observa-se a consolidação da figura do pesquisador da educação e da pedagogia como campo científico. Nesse percurso, destaca-se a contribuição de Comenius (2001), cuja obra evidencia a preocupação moderna com a construção de uma ciência da educação baseada em método. Sua proposta de ensinar tudo a todos fundamenta-se em princípios antropológicos relativos à cognição humana, sobretudo na infância. A crença na ensinabilidade universal revela uma concepção otimista acerca da aprendizagem, compreendendo o educando como sujeito naturalmente disposto ao conhecimento.

A discussão permite identificar que Comenius compartilha o espírito moderno de crítica à tradição e de busca por novos fundamentos científicos, em sintonia com autores como Descartes e Bacon. Entretanto, sua Didática ainda permanece vinculada à teologia e aos valores religiosos. Posteriormente, autores como Locke (2012) e Rousseau (1979) aprofundam a reflexão filosófica sobre educação, enquanto Durkheim inaugura abordagens sociológicas voltadas à compreensão científica da educação.

Os dados analisados mostram que, ao longo do século XIX e, especialmente, do século XX, diferentes correntes da psicologia e da sociologia passaram a influenciar fortemente as teorias pedagógicas. Entre elas, destacam-se as abordagens humanista, behaviorista, construtivista, socioconstrutivista e cognitivista, bem como perspectivas positivistas e marxistas. Apesar disso, observa-se que a pretensão científica da pedagogia remonta ao século XVII (Gauthier, 2014).

A discussão evidencia também que a noção de ciência da educação frequentemente encobre a pluralidade de perspectivas e áreas envolvidas na compreensão do ser humano como ente educável. Nesse sentido, os chamados Fundamentos da Educação incorporam contribuições da filosofia, psicologia, sociologia, história e antropologia, entre outras áreas do conhecimento.

Os resultados revelam ainda que a complexidade do fenômeno educativo repercute na organização da pesquisa em educação nos Programas de Pós-Graduação, estruturados em diversas linhas e grupos de pesquisa. Observa-se ampla articulação interdisciplinar entre referenciais teóricos e metodológicos, combinando diferentes campos científicos, como filosofia, sociologia, história, antropologia e psicologia.

A análise demonstra que as identidades epistemológicas dos pesquisadores assumem caráter híbrido e multiparadigmático, favorecendo racionalidades argumentativas e críticas (Maneli, 2004; Lemgruber; Oliveira, 2011; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1999). Tal característica evidencia a pluralidade de abordagens presentes nas pesquisas educacionais contemporâneas.

No que se refere à pedagogia, os resultados apontam que seu caráter prático está historicamente associado às demandas sociais e institucionais relacionadas ao ensino. A pedagogia busca apoio nas ciências da educação para aperfeiçoar métodos e didáticas, contribuindo para o funcionamento das instituições escolares e para o cumprimento de suas funções sociais e políticas.

Entretanto, a discussão mostra que as teorias críticas passaram a questionar o ideal de neutralidade axiológica nas ciências da

educação, argumentando que tal postura pode reforçar estruturas opressivas e desumanizantes. Assim, a pesquisa crítica propõe uma racionalidade prática e ético-política orientada para a transformação social, em oposição à mera racionalidade técnica e reiterativa.

4.2. Formação Ética do Pesquisador em Educação

Os resultados indicam que a formação do pesquisador em educação, especialmente nos cursos de mestrado e doutorado, concentra-se predominantemente na elaboração e execução de projetos de pesquisa, assumindo forte caráter técnico, teórico e metodológico. Apesar disso, observa-se valorização crescente das abordagens qualitativas, frequentemente justificadas pela necessidade de reconhecer a especificidade da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

A discussão evidencia que as pesquisas qualitativas incorporam um componente humanista, ao considerar os sujeitos em suas dimensões sócio-históricas, culturais e existenciais. Nesse contexto, o respeito, o cuidado e a responsabilidade ética ultrapassam a dimensão abstrata da pesquisa e alcançam aspectos ligados à corporeidade, à sensibilidade, à saúde e ao bem-estar dos participantes.

Os achados mostram ainda que a pesquisa qualitativa em educação tende a rejeitar a postura de neutralidade e indiferença diante da realidade investigada. Ao contrário, evidencia-se forte compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, o que explica a valorização da dimensão social nas justificativas dos projetos de pesquisa em educação.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao questionamento da tradicional relação sujeito-objeto na produção do conhecimento. Os resultados apontam que muitas pesquisas educacionais adotam uma perspectiva intersubjetiva, na qual os participantes também podem questionar o pesquisador e discutir interpretações produzidas sobre suas falas e comportamentos. Tal dinâmica favorece maior simetria nas relações de poder entre pesquisador e pesquisado.

A discussão demonstra que essa perspectiva intersubjetiva amplia o entendimento acerca da autoria da pesquisa, compreendendo a produção do conhecimento como processo compartilhado e colaborativo. Consequentemente, a responsabilidade ética também passa a ser concebida de forma coletiva, envolvendo todos os participantes da investigação.

Nesse sentido, os resultados mostram que o consentimento livre e esclarecido deixa de ser entendido apenas como autorização formal para participação na pesquisa, passando a representar reconhecimento mútuo entre sujeitos que constroem conjuntamente o conhecimento. A relação investigativa assume, assim, caráter dialógico e reflexivo.

Os dados analisados evidenciam ainda que os protocolos institucionais e códigos de conduta, embora necessários, mostram-se insuficientes para assegurar uma formação ética profunda do pesquisador. Observa-se que a ética em pesquisa exige reflexão crítica contínua acerca das práticas científicas e de suas implicações sociais e políticas.

A análise histórica revela que a institucionalização da ética em pesquisa ganhou força após as práticas desumanas realizadas por cientistas nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Desde então, ampliou-se a preocupação com a criação de leis, normas e órgãos regulatórios voltados à proteção de seres humanos envolvidos em pesquisas científicas.

Os resultados apontam que os Comitês de Ética assumem papel importante na regulamentação das pesquisas, embora frequentemente atuem de forma predominantemente burocrática e protocolar. A discussão evidencia que tais instâncias nem sempre conseguem promover processos efetivos de formação ética e conscientização dos pesquisadores.

No âmbito das práticas de pesquisa, identificam-se princípios éticos fundamentais relacionados à privacidade, à autonomia dos participantes, à dignidade humana e à transparência quanto aos benefícios e riscos envolvidos. Destaca-se também a exigência de honestidade intelectual no uso de fontes, na atribuição de créditos e na apresentação rigorosa dos resultados da investigação.

Os achados revelam ainda que a pesquisa científica possui dimensão coletiva e pública, inserindo o pesquisador em uma comunidade de produção do conhecimento. Assim, práticas colaborativas e o reconhecimento das contribuições de outros pesquisadores configuram exigências éticas fundamentais para a integridade científica.

No caso específico das pesquisas que utilizam entrevistas e observações, os resultados mostram que as interações entre pesquisador e participantes frequentemente envolvem informações

íntimas e sensíveis, tornando ainda mais relevantes as questões éticas relacionadas à confidencialidade e ao cuidado com os sujeitos envolvidos.

A discussão aponta que, nas últimas décadas, as ciências humanas e, em especial, a educação têm problematizado os limites dos modelos éticos inspirados nas ciências biológicas e da saúde. Como consequência, observa-se a busca por formas de formação ética mais adequadas às especificidades das pesquisas em educação.

Por fim, os resultados demonstram que a ética na pesquisa mobiliza diferentes paradigmas éticos, incluindo perspectivas da subjetividade moderna, da ética do discurso, da bioética e do utilitarismo. Evidencia-se também que a ação ética envolve intencionalidade, responsabilidade e consciência das consequências das práticas de pesquisa, embora se reconheça a impossibilidade de controle absoluto sobre os usos futuros do conhecimento produzido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre ética, pesquisa e formação do pesquisador constitui um dos aspectos mais relevantes do debate contemporâneo acerca da produção do conhecimento, especialmente no campo da educação. Isso ocorre porque a pesquisa não se reduz a um conjunto de técnicas ou procedimentos metodológicos voltados à obtenção de resultados científicos, mas envolve sujeitos, interesses, valores, relações de poder e consequências sociais e políticas. Nesse sentido, refletir sobre a formação do pesquisador implica compreender que toda prática investigativa possui implicações éticas que atravessam desde a escolha do objeto de estudo até a utilização e divulgação do conhecimento produzido.

A ética, nesse contexto, não pode ser entendida apenas como um sistema de normas externas destinado a regular o comportamento do pesquisador. Embora protocolos, códigos de conduta e regulamentações institucionais sejam importantes para orientar as práticas científicas, a ética da pesquisa exige uma reflexão mais ampla acerca da responsabilidade do pesquisador diante dos sujeitos envolvidos, da sociedade e das repercussões do conhecimento produzido. Assim, a ética deixa de ser mera adequação burocrática a exigências formais e passa a constituir dimensão fundamental da própria formação humana e intelectual do pesquisador.

No campo da educação, essa relação assume importância ainda maior porque o objeto das pesquisas envolve diretamente seres humanos em suas experiências históricas, sociais, culturais e subjetivas. Diferentemente de áreas em que os objetos de investigação podem ser reduzidos a elementos materiais ou biológicos, as pesquisas educacionais lidam com sujeitos conscientes, capazes de interpretar, questionar e participar ativamente da construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se insuficiente pensar a pesquisa educacional a partir de uma lógica puramente instrumental ou tecnicista, baseada na neutralidade absoluta do pesquisador.

Historicamente, a constituição das ciências da educação foi fortemente influenciada pelo ideal moderno de cientificidade, que buscava aplicar à investigação social os mesmos princípios das ciências naturais. Nesse modelo, valorizava-se a objetividade, a neutralidade axiológica e o distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado. Entretanto, as teorias críticas e as abordagens qualitativas passaram a questionar essa concepção, argumentando

que não existe produção de conhecimento totalmente neutra, sobretudo quando se trata de fenômenos humanos e sociais.

A partir dessas críticas, fortaleceu-se a compreensão de que o pesquisador está implicado na realidade que investiga. Suas escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas carregam valores, concepções de mundo e posicionamentos ético-políticos. Assim, a pesquisa deixa de ser compreendida como simples observação objetiva da realidade e passa a ser entendida como prática social situada historicamente. Nesse cenário, a ética ganha centralidade porque exige do pesquisador consciência crítica acerca das implicações de sua atuação científica.

A formação do pesquisador, portanto, não deve limitar-se ao domínio de métodos e técnicas de investigação. É necessário que ela contemple também a dimensão ética da prática científica, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, da responsabilidade social e da capacidade reflexiva. O pesquisador precisa compreender que o conhecimento científico não é produzido em um vazio histórico ou político, mas em contextos concretos marcados por disputas de interesses, desigualdades e relações de poder.

No âmbito da pesquisa em educação, essa preocupação ética manifesta-se de maneira muito evidente nas abordagens qualitativas. Tais perspectivas valorizam a experiência dos sujeitos, o diálogo, a escuta e a compreensão dos fenômenos em suas múltiplas dimensões. Nelas, o pesquisador não ocupa posição de superioridade absoluta em relação aos participantes da pesquisa, mas estabelece relações intersubjetivas que pressupõem respeito, cuidado e corresponsabilidade na produção do conhecimento.

Essa compreensão modifica profundamente a maneira de entender a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa. O sujeito investigado deixa de ser visto como simples objeto epistêmico e passa a ser reconhecido como colaborador no processo de construção do conhecimento. Conseqüentemente, categorias como autoria, consentimento e responsabilidade ética assumem sentidos mais amplos e complexos. O consentimento, por exemplo, não pode ser reduzido a uma assinatura formal em um documento, mas deve representar participação consciente, livre e esclarecida dos sujeitos envolvidos na investigação.

Além disso, a ética na pesquisa exige atenção constante às possíveis conseqüências da produção científica. O pesquisador precisa considerar os impactos sociais, culturais e políticos de suas investigações, reconhecendo que o conhecimento produzido pode ser utilizado de diferentes maneiras na sociedade. Muitas vezes, mesmo pesquisas realizadas com intenções positivas podem gerar efeitos imprevistos ou reforçar práticas de exclusão, controle e desigualdade. Por essa razão, a responsabilidade ética do pesquisador não se encerra na coleta ou análise de dados, mas se estende à interpretação, divulgação e utilização dos resultados obtidos.

Outro aspecto importante refere-se à honestidade intelectual, elemento indispensável à formação ética do pesquisador. A produção científica exige rigor teórico e metodológico, respeito às fontes utilizadas e reconhecimento das contribuições de outros autores e pesquisadores. O plágio, a manipulação de dados ou a distorção de resultados representam não apenas falhas técnicas, mas graves problemas éticos, pois comprometem a credibilidade da ciência e das relações acadêmicas. Nesse sentido, a ética também se

manifesta no compromisso com a verdade, com a coerência intelectual e com a transparência na produção do conhecimento.

A institucionalização da ética na pesquisa, especialmente após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, contribuiu para a criação de leis, protocolos e Comitês de Ética responsáveis pela regulamentação das pesquisas envolvendo seres humanos. Essas iniciativas desempenham papel relevante na proteção da dignidade e dos direitos dos participantes das pesquisas. Contudo, é importante reconhecer que a ética não pode ser reduzida ao simples cumprimento de exigências institucionais. Protocolos são necessários, mas insuficientes para garantir uma autêntica formação ética do pesquisador.

Muitas vezes, os Comitês de Ética assumem funções predominantemente burocráticas, concentrando-se na aprovação formal de projetos de pesquisa. Embora isso seja importante para assegurar padrões mínimos de proteção aos participantes, a reflexão ética exige formação crítica mais profunda. O pesquisador precisa desenvolver capacidade de problematizar suas próprias práticas, questionar os limites do conhecimento produzido e refletir sobre as implicações sociais de sua atuação científica.

Outro elemento relevante na relação entre ética, pesquisa e formação do pesquisador diz respeito à própria concepção de ser humano presente nas investigações científicas. Quando a pesquisa reconhece os sujeitos em sua dignidade, historicidade e complexidade, tende a favorecer práticas mais humanizadas e democráticas. Em contrapartida, pesquisas orientadas exclusivamente por racionalidade técnica ou instrumental podem

contribuir para processos de desumanização, objetificação e controle social.

Nesse sentido, a ética na pesquisa em educação aproxima-se de uma perspectiva emancipatória, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A produção do conhecimento deixa de atender apenas a interesses técnicos ou institucionais e passa a assumir compromisso com a transformação social e com a valorização da dignidade humana. Assim, a formação ética do pesquisador não pode ser compreendida como aspecto secundário ou complementar da formação acadêmica, mas como dimensão constitutiva da própria prática científica.

Portanto, estabelecer relações entre ética, pesquisa e formação do pesquisador implica reconhecer que a produção do conhecimento é sempre atravessada por valores, escolhas e responsabilidades. O pesquisador, especialmente no campo da educação, precisa ser formado não apenas para investigar com rigor metodológico, mas também para agir com consciência crítica, sensibilidade humana e compromisso social. A ética, nesse contexto, apresenta-se como condição indispensável para que a pesquisa científica contribua efetivamente para a construção de conhecimentos comprometidos com a emancipação humana, o respeito à dignidade das pessoas e a transformação democrática da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v. 2.

ARISTÓTELES. Ética nicomáquea. In: ARISTÓTELES. Ética nicomáquea; Ética eudemia. Trad. de Julio Palli Bonet. Madrid: Gredos, 1993.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Introducción, traducción y notas de Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

CAMPS, Victoria. Presentación. In: CAMPS, Victoria; GUARIGLIA, Osvaldo; SALMERÓN, Fernando (org.). Concepciones de la ética. Madrid: Editorial Trotta, 1992.

COMENIUS, Iohannis Amos. Didáctica magna. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. In: COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. Metodologia filosófica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). A pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HESSSEN, Johannes. Filosofia dos valores. 5. ed. Tradução de L. Cabral de Moncada. Coimbra: Amado Editor, 1980.

JAEGER, Werner. Paideia: a formação do homem grego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: *ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (org.). Teoria da argumentação e educação. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

LOCKE, John. Pensamientos sobre la educación. Traducción de Rafael Lasaleta. Madrid: Ediciones Akal, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Bibliografia sobre Comitês de Ética em Pesquisa. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. v. 2.

MANELI, Mieczyslaw. A nova retórica de Perelman: filosofia e metodologia para o século XXI. Tradução de Mauro Raposo de Mello. Barueri, SP: Manole, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

PEGORARO, Olinto. Ética dos maiores mestres através da história. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e éthos com eta. Trans/Form/Ação, Marília, SP, v. 32, n. 2, p. 9–44, 2009. DOI: 10.1590/S0101-31732009000200001. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1005?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 7 maio 2025.

TOMAZETTI, Elisabete Medianeira. Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

WOLFF, Francis. Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

¹ Professor na Graduação e Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Pós-Graduação na mesma instituição. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Vincula-se ao Tribunal de Nuremberg no qual se deu os julgamentos de nazistas, ocorridos no lapso temporal de 1945 a 1949, portanto, após a Segunda Guerra. A cidade de Nuremberg foi palco dos julgamentos, e entre os crimes julgados se encontravam os que foram cometidos por pesquisas médicas de acadêmicos nazistas.

Será nesse contexto que nascerá o *Código de Nuremberg* cujo intuito é o de garantir o respeito aos direitos e dignidade dos seres humanos envolvidos em pesquisas científicas como pesquisados.

Quis-se com os julgamentos reparar e com o Código impedir a repetição de experiências de desprezo e violência às pessoas como as perpetradas pelos nazistas. Por ter se apoiado em casos extremos de crueldade e transgressão aos direitos humanos, esse Código se tornou emblemático para todos os debates posteriores acerca de regulações e cuidados éticos com pesquisa, inspirando, assim, milhares de documentos similares em todo o mundo.

³ O longo artigo de Spinelli (2009) efetua um estudo exaustivo e bem fundamentado acerca do termo *ethos* (*éthos* e *êthos*) no qual analisa as etimologias e a história semântica do termo, a partir de fontes gregas, mitopoéticas e filosóficas, de Homero a Aristóteles e, em um segundo momento, analisa também a recepção dos termos na literatura e filosofia romanas.

⁴ Um aprofundamento filosófico dessa temática que Pegoraro denomina de “objetivação da ética” foi efetuado por Wolff (2012), mais enfaticamente no Capítulo 10 da obra mencionada.

⁵ As pesquisas com embriões humanos ou células-tronco embrionárias trouxeram um amplo debate na sociedade brasileira, chegando ao Supremo Tribunal Federal, em 2008, que julgou aspectos polêmicos da Lei de Biossegurança (Lei 11.103-2005). Esta Lei oferece regras de segurança e dispositivos de fiscalização a atividades com organismos geneticamente modificados e células-tronco embrionárias. O texto legal limita a autonomia do cientista como pessoa física ao proibir que ela faça pesquisa com tais “objetos” a qual somente é permitida a pessoas jurídicas.

⁶ Conferir a nota de rodapé 2. Se acrescenta aqui, que mesmo os nazistas acusados e condenados por crimes contra a humanidade, usavam como argumento recorrente nos tribunais que só teriam cumprido o dever. Contraditoriamente, imputavam a uma força exterior – cumprir ordens superiores – a motivação das suas ações, descartando o imperativo categórico que pressupõe a liberdade e a autonomia como garantias da racionalidade que orienta a vontade.