



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Mainardes, Jefferson

**A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL:
ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS¹**

Educação em Revista, vol. 33, e173480, 2017, Janeiro-Dezembro
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362370056>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: ANÁLISE DE ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS¹

Jefferson Mainardes*

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa - Paraná, Brasil

RESUMO: Apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar os referenciais teórico-epistemológicos empregados em pesquisas de política educacional, a partir da análise de 140 artigos publicados entre 2010 a 2012, em sete periódicos brasileiros. O referencial teórico fundamenta-se nas discussões do enfoque das epistemologias da política educacional e da metapesquisa e nos conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996). A partir dos dados analisados, são apresentados alguns desafios para a pesquisa no campo da política educacional.

Palavras-chave: Política Educacional. Epistemologia. Pesquisa.

*Doutor em Educação (Institute of Education – University of London). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <jefferson.m@uol.com.br>.

THE RESEARCH ON EDUCATION POLICY IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE THEORETICAL-EPISTEMOLOGICAL ASPECTS

ABSTRACT: This paper presents the results of a study that aimed at identifying the theoretical-epistemological framework used in the research on education policy, from the analysis of 140 papers published between 2010 and 2012, in seven Brazilian academic journals. The theoretical background is based on the discussions about the focus of the epistemologies of education policy and meta-research and on the concepts of combined explanatory strategies and additive theorization (McLENNAN, 1996). From the data analysis, some challenges for the research on the education policy field are presented.

Keywords: Education Policy. Epistemology. Research.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, apresentamos reflexões acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido empregados na pesquisa em política educacional no Brasil, a partir da análise de 140 artigos de política educacional, de autores brasileiros, publicados em sete periódicos, no período de 2010 a 2012. A pesquisa insere-se em um conjunto de discussões que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da ReLePe (*Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*),² criada em 2010, com o objetivo de intensificar as discussões teóricas da pesquisa em política educacional. Em um primeiro momento, apresentamos os principais aspectos relacionados à epistemologia e epistemologias da política educacional. Em seguida, apresentamos a análise de dados de uma pesquisa empírica. Finalmente, são apresentados alguns desafios que os estudos epistemológicos apresentam para a pesquisa no campo da política educacional.

CONSTRUINDO UM REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DE POLÍTICA EDUCACIONAL

De modo geral, os autores que discutem metodologia da pesquisa consideram que a epistemologia ou teoria do conhecimento está relacionada com a natureza, fontes e limitações do conhecimento. As orientações epistemológicas formam e determinam a visão particular dos pesquisadores sobre o mundo e a realidade, oferecendo-lhes princípios orientadores sobre os quais fundamentam suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões (GRINGERI; BARUSCH; CAMBRON, 2013).

Cada pesquisador fundamenta-se em determinados paradigmas que orientam o seu trabalho, bem como a visão do processo de produção de conhecimento formada de componentes básicos de ontologia (natureza da existência), epistemologia (natureza do conhecer), metodologia (melhores formas para construir o conhecimento) e axiologia (o papel dos valores no desenvolvimento do conhecimento) (GUBA; LINCOLN, 2005).

Autores como Marshall e Rossman (2006) e Anastas (2004) consideram que os pesquisadores demonstram seus engajamentos epistemológicos por meio da explicitação de seus paradigmas e tradições de pesquisas e isso é fundamental para o rigor na pesquisa qualitativa.

A opção por determinadas perspectivas epistemológicas pressupõe a prática da reflexividade. A reflexividade requer dos pesquisadores o desenvolvimento de uma consciência crítica permanente com relação aos aspectos sociais que estão envolvidos no processo de produção do conhecimento em sua pesquisa (KOCH; HARRINGTON, 1998). Além disso, a reflexividade envolve o uso consciente e reflexivo das teorias, bem como o reconhecimento de potenciais limitações.

Gringeri, Barusch e Cambron (2013) explicam que a teoria é outro aspecto da epistemologia e que os pesquisadores reconhecem que não há pesquisa sem teoria. Para os autores, os aspectos críticos dos fundamentos epistemológicos da pesquisa são os seguintes: reflexividade, relacionamento entre pesquisadores e participantes, explicitação das teorias que embasam o estudo e o uso consciente e integrado de uma tradição de pesquisa ou paradigma de pesquisa.

A presente pesquisa inscreve-se no conjunto de pesquisas sobre o enfoque das epistemologias da política educacional – EEPE. Um das preocupações deste enfoque é o desenvolvimento de pesquisas sobre os referenciais teórico-epistemológicos que têm sido utilizados nas pesquisas de política educacional.³

QUADRO TEÓRICO

A análise epistemológica de produções de política educacional é uma área de pesquisa ainda recente no Brasil (TELLO; ALMEIDA, 2013; BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014; DIÓGENES, 2014; OLIVEIRA; PALAFOX, 2014; STREMEL, 2014; SOUZA, A. R., 2014; MARCON, 2016; SOARES, 2016; MAINARDES, 2013, no prelo; MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES; TELLO, 2016; TELLO; MAINARDES, 2012; 2015a; 2015b).

O quadro teórico da pesquisa foi constituído a partir das contribuições do EEPE e da metapesquisa (TELLO, 2012) e dos conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996). A partir desses conceitos, desenvolvemos a metapesquisa (pesquisa da pesquisa) de uma amostra de 140 artigos.⁴

Com base na teoria de Bourdieu, Tello (2012) considera que o EEPE é um esquema analítico-conceitual que pode ser empregado pelo próprio pesquisador para o exercício da vigilância epistemológica,⁵ bem como para desenvolver estudos de metapesquisa em política educacional. O enfoque das epistemologias da política educacional é formado por três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico. A perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo. O segundo elemento, posicionamento epistemológico, está relacionado (ou deveria estar) à perspectiva epistemológica em uma pesquisa consistente. O posicionamento epistemológico está vinculado ao campo de estudo, constituindo o posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo em investigação. Alguns exemplos de posicionamento epistemológico são os seguintes: crítico radical, crítico-analítico, crítico-reprodutivista, crítico-normativo, reformista, neo-institucionalista, jurídico-legal, neoliberal, pós-moderno, etc. O enfoque epistemometodológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Refere-se ao nível de coerência entre os diferentes aspectos da pesquisa (objetivos, referencial teórico, metodologia, análises, conclusões). Nenhuma metodologia é neutra. Por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador pode exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa, cuja construção parte da perspectiva e do posicionamento epistemológicos assumidos. O sentido de reunir as palavras epistemologia e metodologia deseja representar que a metodologia da pesquisa decorre das orientações epistemológicas do pesquisador.⁶ O enfoque epistemometodológico pode ser compreendido como o *fio condutor* que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade.

Rawolle e Lingard (2015) consideram, com base em Bourdieu, que o conceito de reflexividade é central na disseminação da pesquisa. A rejeição à inocência epistemológica e reconhecimento que toda pesquisa é simultaneamente empírica e teórica, assim como prática,

demanda (segundo BOURDIEU), uma abertura e vulnerabilidade, bem como uma verdadeira honestidade na apresentação das pesquisas, seja no gênero oral ou escrito (RAWOLLE; LINGARD, 2015).

Rawolle e Lingard (2008), concordando com van Zanten (2005), consideram que os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formulados por Bourdieu podem contribuir para pesquisar e compreender política educacional no contexto da globalização e do processo de sua ‘economização’. Para os autores, os conceitos de habitus, capitais, campo e prática, os quais são sinergicamente relacionados, são relevantes para a pesquisa em política educacional (RAWOLLE; LINGARD, 2008). Para esses autores, os *insights* metodológicos de Bourdieu, tais como a rejeição de uma instância de inocência epistemológica, a necessidade de reflexividade, pesquisa como trabalho de campo em filosofia e epistemologia como questão prática, também podem auxiliar a pesquisa de políticas educacionais.

Ball (2011) apresenta também uma contribuição teórica relevante para os estudos epistemológicos de política educacional. Ball (2011) menciona dois tipos de epistemologia no processo de pesquisa: epistemologia profunda e epistemologia de superfície. Para ele, política é um processo social, relacional, temporal, discursivo. Uma epistemologia profunda envolve-se com questões mais amplas e profundas dos pressupostos de poder, verdade, subjetividade (BALL, 2015). Refere-se, dessa forma, aos pilares fundamentais da pesquisa, em termos ontológicos e epistemológicos. A epistemologia de superfície preocupa-se com as relações entre conceptualização, desenho e condução da pesquisa e interpretação. São “reflexões relativamente mundanas sobre o acesso a dados, o status de interpretação do ator, validação do entrevistado etc.” (BALL, 2015, p. 162). Tais reflexões são importantes, mas não são suficientes para envolver-se em uma epistemologia profunda. Uma pesquisa com uma epistemologia profunda busca explicitar e problematizar os pressupostos teóricos empregados, bem como as bases discursivas ou econômicas estruturais profundas que estão sendo utilizadas para compreender o objeto em investigação. Para Ball, operar com ambas as epistemologias, na pesquisa, não é uma rearticulação do macro e do micro, mas “um apagamento desse binário para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (BALL, 2015, p. 167). Para Ball, a maioria das análises de políticas não tem sido muito sofisticada teoricamente e, em muitos casos não é embasada por teoria alguma. Além disso, uma boa parte das análises de políticas é dominada por um pressuposto implícito, não discutido,

de racionalidade, de que os processos de políticas são racionais, de que é um processo ordenado, coerente. Segundo ele, isso traz distorções ao trabalho empírico. Ele assume a posição de que a política não é um processo muito racional e ordenado, sendo necessário

pensar teoricamente sobre a possibilidade de irracionalidade, de confusão, de desordem, de caos. Isso também aponta para questões sobre o que conta como dado e as possibilidades do que podem ser dados. O que significa que precisamos pensar sobre a base ontológica da política, precisamos pensar sobre a relação da política com a maneira como pensamos sobre como o mundo social funciona, de forma mais geral. (BALL, 2015, p. 162)

Os conceitos de teorização combinada e teorização adicionada (McLENNAN, 1996) foram também relevantes na análise dos 140 artigos da amostra. McLennan (1996), ao discutir os “quatro pecados” da teorização modernista, explica que estratégias explicativas combinadas são legítimas e talvez promissoras. Teorização combinada, nesse sentido, é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. Já a noção de teoria adicionada, significa a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. O simples adicionamento e a sobreposição de ideias de diferentes autores resultam em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente.

METODOLOGIA

A pesquisa envolveu a análise de 140 artigos de política educacional, de autores brasileiros, publicados entre 2010 a 2012, em sete periódicos, a saber: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Política em debate - EPD, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Jornal de Políticas Educacionais-JPE, Revista Brasileira de Educação – RBE, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. O critério inicial para a definição dos periódicos levou em consideração os periódicos que, originalmente, se destinam a publicar artigos do campo da política educacional (EPD, Ensaio, JPE e RBPAE). Além desses foram incluídos: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e RBE, uma

vez que são revistas bastante consolidadas, as quais publicam artigos de diversas áreas, incluindo política educacional.

É importante salientar que se tratava de uma tentativa de empregar e aperfeiçoar conceitos do EEPE e da proposta de metapesquisa em política educacional. Dessa forma, trata-se de uma amostra, com possíveis limitações. Reconhecemos que há outros periódicos importantes da área de Educação que também publicam artigos de política educacional, além de Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e RBE. A pesquisa foi realizada no período de 2013 a 2015, com artigos publicados no período de 2010 a 2012. A metapesquisa é um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico. Dessa forma, a metapesquisa distingue-se de estudos de revisão de literatura, de estados da arte ou estado do conhecimento. No caso da metapesquisa descrita neste artigo, o objetivo era compreender como os autores dos artigos da amostra operaram com questões teórico-metodológicas. A análise fundamenta-se nas formulações do EEPE, o qual apresenta conceitos e categorias relevantes (e.g. perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico, níveis de abordagem/abstração), bem como um conjunto de questões que orientam os aspectos que podem ser considerados na metapesquisa (MAINARDES; TELLO. 2016).

Na primeira fase da pesquisa, constatou-se que foram publicados 646 artigos no período (Tabela 1). Em seguida, foi realizada a seleção de artigos de política educacional, excluindo-se os artigos de autores estrangeiros, os artigos de outras temáticas, bem como 33 artigos de política educacional, de autores brasileiros que se constituíam em comentários ou críticas (18,9% do total de artigos de política educacional). Artigos de comentários ou críticas são necessários e relevantes no campo da política educacional. No entanto, visto que não são artigos de pesquisa propriamente dita, considerou-se que não seria adequado incluí-los na amostra. A amostra final compreendeu um total de 140 artigos, sendo 53 artigos de pesquisas de natureza teórica ou análise documental (38%) e 87 artigos de pesquisa empírica (62%). Uma decisão importante foi a não inclusão dos artigos que tratavam exclusivamente de avaliação educacional e gestão democrática e/ou de gestão educacional ou escolar. Embora muitos estudos de avaliação e gestão estejam relacionados à política educacional, consideramos que a análise epistemológica de tais estudos seria mais adequada em outra pesquisa.⁷

TABELA 1. Artigos incluídos na amostra da pesquisa(2010-2012)

Periódico	Total de artigos (2010-2012)	Artigos de política educacional (autores brasileiros)	Comentários ou críticas	Pesquisas de natureza teórica	Pesquisa empírica	Total de artigos – amostra
Cadernos de Pesquisa	123	14	3	0	11	11
Educação & Sociedade	173	41	10	15	16	31
Educação e Política em debate (*)	29	11	2	1	8	9
Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação	105	28	0	4	24	28
Jornal de Políticas Educacionais	34	27	7	3	17	20
RBE	97	13	4	3	6	9
RBPAE	85	39	7	13	19	32
Total	646	173	33	53 (62 %)	87 (38 %)	140 (100%)

*Refere-se apenas a artigos de 2012, ano de criação do periódico.

Fonte: Autor.

A segunda fase envolveu a leitura sistemática dos artigos e o registro em planilha própria, dos dados relevantes para a pesquisa: temática, tipo de pesquisa (teórica ou análise documental, empírica), autores empregados como fundamentação, perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, procedimentos metodológicos, nível de abordagem e abstração (descrição, análise, compreensão), marcos teóricos (conceitos) e abrangência da pesquisa (internacional/global, nacional, regional, estadual, local). Embora tais

categorias estivessem definidas *a priori*, no processo de pesquisa é que essas categorias/conceitos foram testadas e reelaboradas.

A terceira fase envolveu a análise dos registros, à luz do quadro teórico e dos itens acima mencionados.

Os artigos analisados abordavam uma grande variedade de temas, sendo os mais recorrentes: Financiamento e regime de colaboração (13 artigos); Análise de programas específicos - Pde, Par, Ideb, Prouni, Reuni (11); Educação Superior: expansão e regulação (10); Público e privado (9); Avaliação e regulação (7); Plano Nacional de Educação - PNE (7); Política municipal de educação (7); carreira, remuneração e valorização do professor (5); e federalismo (5). Conforme indicado na tabela 1, 53 artigos eram oriundos de pesquisas de natureza teórica (38%) e 87 artigos de pesquisa empírica (62%).

Com relação aos procedimentos metodológicos, a maior parte das pesquisas de natureza empírica adotava métodos mistos (quantitativos e qualitativos). Os procedimentos mais recorrentes foram os seguintes: análise documental (34 artigos), análise de dados estatísticos: microdados do Inep, dados do Ideb, dados de avaliações do desempenho de alunos de redes estaduais ou municipais, dados de matrículas, tabelas salariais (34 artigos), entrevistas (21 artigos), questionários (9), observação (3), grupo focal (2).

Os autores dos artigos eram professores universitários, docentes de Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGEs ou outros, egressos de PPGEs, doutorandos ou mestrands. Com relação à distribuição geográfica, a maioria dos autores era da região Sudeste (45,7%) e Sul (25,7). A região Nordeste contava com 17,1%; a Centro-Oeste, 7,9% e a região Norte 3,6%. Essa distribuição desigual reproduz, de certa forma, a distribuição dos PPGEs no Brasil.

Com relação à abrangência das pesquisas, dos 128 artigos que permitiam identificar a abrangência das pesquisas (teóricas ou empíricas),⁸ constatou-se que seis possuíam uma abordagem internacional-global, 62 nacional, quatro regional, 26 abrangência estadual e 30 abrangência local. Embora algumas pesquisas classificadas como abrangência nacional, estadual ou local estabelecessem relações com o contexto internacional/global, as pesquisas dessa categoria eram a minoria, pois apenas seis artigos enfocavam aspectos internacionais/globais.

ANÁLISE DE DADOS

O objetivo central da pesquisa foi analisar os artigos do ponto de vista epistemológico, buscando explorar como os pesquisadores do campo têm operado com as questões teórico-epistemológicas

nas suas pesquisas. Para Sánchez Gamboa (2007), a construção da resposta, por meio da pesquisa, envolve os seguintes níveis: técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico. O nível epistemológico refere-se à “concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)” (p. 72). Já o nível ontológico, refere-se às “categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, de Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento)” (p. 72). Nas análises realizadas, consideramos que esses dois níveis são inter-relacionados. A identificação da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico demanda levar em consideração os aspectos epistemológicos e ontológicos. A identificação do enfoque epistemológico requer uma análise do texto em sua totalidade, buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o nível de coerência existente entre o referencial teórico, análise de dados, discussões, conclusões, posicionamento epistemológico, etc. Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa, o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado. Assim, por exemplo, se uma pesquisa baseia-se na análise crítica do discurso (ACD), a análise e as inferências precisam ser realizadas dentro dessa perspectiva.

Outro desafio da metapesquisa refere-se às classificações que necessitam ser feitas. Na presente pesquisa, foram utilizados sistemas de classificação de tipos de pesquisa (natureza teórica, empírica, comentários/críticas), perspectivas e posicionamentos epistemológicos e nível de abstração/abordagem. O que é fundamental destacar é que toda tipologia ou classificação é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos. Além disso, em virtude da sua natureza arbitrária, os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes. Assim, as classificações utilizadas devem ser compreendidas como um exercício teórico sobre a pesquisa de políticas educacionais. Nesse processo de classificação, corre-se o risco de levar a cristalizações e emprego de esquemas rígidos e categorias fechadas. Por essa razão, destacamos que as classificações desenvolvidas precisam ser compreendidas como tentativas de sistematização e exercícios de análise.

O objetivo da pesquisa foi compreender, a partir de uma amostra de artigos, como os pesquisadores do campo têm trabalhado com questões de natureza epistemológica, sem pretensão de

julgamentos ou criação de hierarquias. Embora o esforço seja o de desenvolver categorias universalizantes (conceitos que possam ser utilizados em outras pesquisas), a amostra não permite generalizações.

Ball (2006) defende a necessidade urgente de teoria na pesquisa em educação e na formação de pesquisadores. Para ele, a teoria ocupa um papel central na tomada de decisões epistemológicas, no sentido de garantir robustez conceitual, para oferecer um método para a reflexividade, isto é, para a compreensão das condições sociais da produção de conhecimento. Ele sugere também a importância da violência que a teoria possui. Como uma ferramenta reflexiva na prática da pesquisa, a teoria desafia ortodoxias conservadoras e fechadas, parcimônia e simplicidade. Esse é o papel da teoria na retenção de algum senso de obstinação e complexidade do social.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Na análise dos artigos da amostra, constatamos que poucos artigos apresentavam evidências de explicitação de uma epistemologia profunda. A maioria dos artigos apresentava uma breve exposição do referencial teórico, sem a preocupação em justificar as escolhas ou ainda em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise.

Entre os artigos da amostra, apenas cinco explicitavam uma perspectiva epistemológica: Ferretti (2011) menciona a perspectiva marxiana; Oliveira *et al* (2010), abordagem crítico-dialética; Masson (2012), concepção materialista histórica e dialética; Saldanha; Oliveira (2012), a concepção materialista histórico-dialética; Souza, A. L.L. (2012), a perspectiva histórico-filosófica. Em alguns casos, na análise, autores de outras perspectivas epistemológicas são utilizados na análise (e.g. FERRETTI, 2011). Em outros três artigos, os autores explicitam a perspectiva teórica: Machado e Aniceto (2010), a teoria das representações sociais; Pereira e Velloso (2012), a teoria do discurso (Laclau e Mouffe); Barreto (2010), a análise crítica do discurso (ACD). Nos demais artigos (132), as perspectivas epistemológicas ou teóricas foram depreendidas a partir da leitura e análise dos artigos, pois não havia tal explicitação pelos próprios autores.⁹ A tabela 2 apresenta a classificação dos 140 artigos com relação à perspectiva teórica.

TABELA 2. Perspectivas teóricas dos artigos da amostra (2010-2012)

Categorias	Nº	%
Teorização combinada	92	65,8
Materialismo histórico e dialético	10	7,1
Sem evidências de fundamentação teórica (ausência de teorização)	8	5,8
Teorização adicionada	7	5,0
Enfoque neoinstitucional (institucionalismo normativo, institucionalismo histórico, institucionalismo de redes)	5	3,6
Enfoque histórico-sociológico	4	2,9
Teoria de Bourdieu	3	2,1
Enfoque histórico-filosófico	2	1,4
Enfoque jurídico-institucional	2	1,4
Teoria de Foucault	1	0,7
Enfoque funcionalista	1	0,7
Enfoque culturalista	1	0,7
Teoria das Representações Sociais	1	0,7
Teoria crítica	1	0,7
Análise crítica do discurso (ACD)	1	0,7
Teoria do discurso (Laclau e Mouffe)	1	0,7
Total	140	100

Fonte: Autor.

Nos artigos classificados como de teorização combinada, os pesquisadores buscavam articular teorias, contribuições de autores, conceitos de diferentes teorias com o objetivo de compor um quadro teórico. A análise evidenciou que há níveis diferenciados de teorização combinada. Em diversos casos, a combinação resultou em uma fundamentação capaz de subsidiar uma análise coerente e articulada

(e.g. FREITAS, 2012; DAVIS *et al*, 2011; COSTA; KOSLINSKI, 2011; CHAVES, 2010; SUSIN; PERONI, 2011; SOUZA, A. R., 2012; CAMPOS, 2012; ADRIÃO; PINHEIRO, 2012; MORAIS, 2012; BRUEL; BARTHOLO, 2012; SANTOS, 2010; AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011). A utilização de referenciais internacionais, em alguns artigos, propiciou uma análise mais ampliada, consistente e diferenciada da temática (BRUEL; BARTHOLO, 2012; DAVIS *et al*, 2011; AUGUSTO; OLIVEIRA, 2011). Do mesmo modo, a utilização de clássicos como Weber, Bourdieu, Foucault permitiu o aprofundamento analítico e a ampliação da argumentação (CORRÊA, 2010; SOUZA, A. R., 2012; MARTINS; LOTTA, 2010; AMARAL; OLIVEIRA, 2011). Em alguns casos, a utilização apenas de autores do mesmo tema ou de autores contemporâneos, tornou a teorização relativamente frágil, com consequências na análise e discussões. Parafraseando Ball (2006), pode-se concluir que alguns pesquisadores contentam-se com o que está disponível (em termos de teorias e de dados), em vez do que seria mais significativo para uma análise mais ampliada e aprofundada.

As estratégias de teorização combinada permitem uma série de reflexões acerca da constituição de um quadro teórico consistente para a análise de políticas. Em primeiro lugar, reconhece-se que essa estratégia pode propiciar a formulação de um referencial teórico consistente. Ball (2016) considera que

não podemos interpretar o mundo, criar significado sobre o mundo, utilizando uma teoria ou posição epistemológica, porque o mundo é persistentemente mais complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição, adotando um posicionamento. (AVELAR, 2016, p. 4).

Saunders (2007) explica que a dependência teórica (o reconhecimento de que toda pesquisa necessita de uma teoria) não implica em determinância teórica. Em outras palavras, segundo o autor, não há razão para sugerir que diferentes perspectivas teóricas não possam ser utilizadas em áreas comuns de conceptualização e em critérios comuns de evidência empírica (SAUNDERS, 2007). No entanto, é importante ter claro de que não se trata aqui da mera justaposição de teorias. A combinação de perspectivas epistemológicas, teorias, conceitos, ideias é complexa e demanda alto nível de reflexividade, alguma justificativa das combinações realizadas, consciência da perspectiva epistemológica que está base das teorias, ideias ou conceitos que estão sendo combinados. Não se trata, portanto, da escolha aleatória e pouco consciente de tais teorias, ideias ou conceitos.

Em segundo lugar, essa estratégia remete ao pluralismo teórico, o qual ainda precisa ser aprofundado enquanto uma perspectiva epistemológica (TELLO; MAINARDES, 2015a; MAINARDES, no

prelo). Seria também importante levar em consideração as críticas que têm sido feitas ao pluralismo metodológico, sociocultural e político (e.g. McLENNAN, 1995; MÉSZÁROS, 2004; TONET, s.d).

Os artigos incluídos na categoria teorização adicionada (5 %) são caracterizados pela simples agregação de teorias, conceitos ou ideias de autores de diferentes perspectivas teóricas, as quais não são articuladas ou problematizadas. A categoria “ausência de teorização” (5,7%) é composta por artigos que não apresentam um referencial teórico. São artigos que apresentam análise de dados (dados estatísticos, dados coletados pelo autor, citação de atos oficiais, etc.) e discussões, mas sem a preocupação com a teorização. Há uma relação bastante estreita entre os artigos dessas duas categorias (teorização adicionada e ausência de teorização) com o posicionamento epistemológico empiricista (20 artigos – 14%) e com o nível de nível de abordagem/abstração descritivo (21 trabalhos – 15%).

A identificação do posicionamento epistemológico demandou uma análise do artigo em sua totalidade, ou seja, da perspectiva teórica assumida, procedimentos de análise, argumentação, conclusões, bem como do posicionamento do pesquisador com relação ao objeto de estudo.

Com relação ao posicionamento epistemológico, foram definidas as seguintes categorias: analítico (78 artigos); crítico-analítico (28 artigos); empirista (20 artigos); crítico-normativo (9 artigos); crítico-radical (4 artigos) e culturalista (1 artigo). A categoria posicionamento epistemológico analítico foi a que concentrou maior número de artigos (78). São artigos que apresentam análise de dados ou o desenvolvimento de um ensaio teórico, devidamente fundamentado em um referencial teórico. Apesar disso, de modo geral, não apresentam um posicionamento mais explícito com relação à política investigada (ou às questões abordadas ou dados analisados). Observou-se que, quando o quadro teórico construído pelo autor baseia-se mais em pesquisas sobre o próprio tema da pesquisa e não em uma teoria mais densa e consolidada, a análise torna-se mais limitada. Observou-se também que há níveis diferenciados de análise: mais ou menos sofisticadas, análises com maior ou menor integração entre teoria e dados, com maior ou menor nível de originalidade e argumentação.

Nos artigos classificados como crítico-analíticos há um esforço maior para contextualizar a política ou tema investigado. Além disso, os autores buscam explicitar seu posicionamento sobre a política ou tema investigado (e.g. SANTOS, 2010; FERRETTI, 2011; TROJAN, 2010).

Os artigos classificados como posicionamento epistemológico empirista são artigos que apresentam dados estatísticos ou dados de pesquisa, mas com pouca análise e pouca ou nenhuma teorização.

Esses artigos foram posteriormente classificados como descritivos, no que se refere ao nível de abordagem/abstração.

Os artigos classificados como crítico-normativo, além da análise, propõem alternativas ou soluções para os problemas ou fragilidades identificadas na política investigada (MOREIRA, 2012).

Os artigos classificados como crítico-radicais apresentam análises mais aprofundadas acerca da política investigada e buscam desvelar as contradições das políticas e suas consequências para as classes sociais e para o futuro da sociedade (KUENZER, 2010; MOURA, 2010, FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; MASSON, 2012). De modo geral, ao oferecerem uma visão mais ampla e aprofundada, são artigos que podem servir de base para outros estudos. Tais artigos foram também classificados como nível de compreensão, no que se refere aos níveis de abordagem/abstração.

Sayer (1984) explica que os sistemas complexos caracterizam-se por uma variedade de mecanismos, estruturas e eventos. Mecanismos particulares produzem efeitos em conjunturas. Os mesmos mecanismos podem produzir diferentes eventos e os mesmos tipos de eventos podem ter diferentes causas. Aplicando-se esse esquema estrutura-mecanismos-eventos, pode-se considerar que o posicionamento crítico-radical busca apreender as estruturas mais amplas que condicionam mecanismos e eventos. Os posicionamentos crítico-analítico e analítico apreendem os mecanismos mais gerais associados aos eventos investigados. Já o posicionamento empirista tende a permanecer na análise de eventos, ou seja, de aspectos mais singulares e locais de políticas específicas.

Com relação aos níveis de abordagem/abstração, foram desenvolvidas três categorias básicas: descrição, análise e compreensão (MAINARDES; TELLO, 2016). No caso da amostra, os trabalhos foram assim classificados: nível de análise: 114 trabalhos, nível de descrição: 21 e nível de compreensão: 5. Nos estudos predominantemente analíticos, os dados ou ideias são trabalhados, categorizados, comparados. As teorias não são meramente aplicadas, pois o esforço de análise resulta na geração de conceitos, de categorias, de tipologias, de generalizações empíricas (MAINARDES; TELLO, 2016). Os estudos predominantemente descritivos são aqueles que apresentam um conjunto de ideias (em artigos de natureza teórica ou bibliográfica) ou dados empíricos, com pouca análise das ideias ou dados apresentados. Embora possam apresentar alguma fundamentação teórica, são estudos com nível reduzido de integração entre teoria e dados. Entre os estudos descritivos, há aqueles que apresentam um conjunto significativo e relevante de dados (por

exemplo, informações estatísticas), os quais são fracamente explorados à luz de marcos teóricos. Há também estudos que apresentam resultados de pesquisas com poucos sujeitos ou bastante voltados a um contexto específico (local). Nesse caso, o que está em jogo não é a quantidade de sujeitos ou a abrangência da pesquisa, mas o estilo de abordagem (meramente descritiva). O nível da compreensão é o nível mais elevado e avançado de abstração. São estudos que buscam abordar a temática (teórica ou empírica) de modo mais totalizante, explorando de forma aprofundada as relações e as determinações envolvidas na política investigada ou na questão que está sendo discutida. De modo geral, são estudos que apresentam maior riqueza e profundidade nas análises, podendo inclusive servir de base para outras pesquisas. Nesses estudos, podemos observar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é explicitada.

A partir da metapesquisa, constatou-se que há níveis diferenciados de análise (mais desenvolvidas, menos desenvolvidas, mais preocupadas com a técnica ou mais voltadas a um esforço de teorização a partir dos dados). Constatou-se também que o referencial teórico é um elemento essencial para a construção do processo analítico. Autores como Ball (2006, 2011), Fávero e Tonieto (2016), dentre outros, destacam a importância da teoria na análise de políticas e indicam que a ausência de teoria é um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador. Há casos em que o problema central não é a ausência de teoria, mas uma articulação frágil entre a teoria adotada como fundamento e as análises realizadas (pouca integração entre teoria e dados).

A metapesquisa em política educacional e as classificações e categorias que vêm sendo desenvolvidas mostraram-se relevantes, pelas seguintes razões: a) permitem uma compreensão mais aprofundada das perspectivas teórico-epistemológicas que têm sido empregadas na pesquisa de política educacional e das suas implicações para o fortalecimento da pesquisa nesse campo; b) oferecem uma 'linguagem de descrição' para nos referirmos às pesquisas do campo; c) permitem identificar, com maior clareza, as potenciais tensões e desafios da pesquisa de política educacional, bem como refletir sobre estratégias para o contínuo fortalecimento das pesquisas do campo.

DESAFIOS PARA A PESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A partir da metapesquisa, delineamos alguns desafios que os estudos epistemológicos colocam para a pesquisa no campo da política educacional.

O primeiro desafio refere-se à necessidade de ampliar o conhecimento acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido utilizados pelos pesquisadores do campo da política educacional. Há, pelo menos, três desdobramentos dessa questão: a possível validade da explicitação de opções epistemológicas nos relatórios de pesquisa (publicações), a importância do uso consciente e reflexivo das teorias, e as possibilidades e limites do pluralismo como perspectiva epistemológica.

Não há um consenso, nem mesmo um debate mais aprofundado sobre a importância da explicitação da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Com base nos conceitos de reflexividade e de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007) temos considerado que a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica pode aumentar a consistência da pesquisa, a coerência entre teoria, metodologia, análise de dados e conclusões, bem pode aumentar o rigor na pesquisa. No entanto, a explicitação por si só não garante que os elementos da pesquisa estejam alinhados e coerentes e que o pesquisador efetivamente opere satisfatoriamente com o referencial adotado. Nos casos do emprego da teorização combinada, a apresentação de justificativas e do papel das teorias ou conceitos utilizados na pesquisa pode ser um aspecto essencial e demonstração de reflexividade e vigilância epistemológica. Argumentamos que o uso consciente e reflexivo da perspectiva teórico-epistemológica que orienta o estudo e ainda o engajamento com uma epistemologia profunda nos relatórios e na prática da pesquisa são aspectos que contribuem para o fortalecimento das pesquisas do campo e para o aumento do nível de rigorosidade e cientificidade.¹⁰

Uma das constatações relevantes da pesquisa foi a confirmação de algo já detectado de forma assistemática nas produções do campo da política educacional: o emprego de referencial teórico formado por teorias, conceitos e contribuições de autores de perspectivas teórico-epistemológicas distintas (estratégia da teorização combinada). Essa estratégia remete ao pluralismo epistemológico, o qual necessita ser debatido e aprofundado. Compreendemos o pluralismo como a tentativa de composição de um quadro teórico consistente, a partir da combinação de conceitos de teorias distintas, os quais fazem sentido e formam um referencial consistente. Envolve também explanações e justificativas a respeito do referencial construído e do papel de cada teoria na referida composição. Não significa, portanto, o uso aleatório de ideias ou conceitos, que caracterizam o chamado ecletismo ou ainda a estratégia de teorização adicionada.

O segundo desafio refere-se à necessidade da ampliação do número de pesquisas de compreensão. Temos argumentado que todas as pesquisas e publicações, de alguma forma, contribuem para o conhecimento sobre política educacional. No entanto, as pesquisas de compreensão são aquelas que contribuem de forma mais efetiva para o fortalecimento das pesquisas no campo. A clareza teórica e o uso consciente e reflexivo do referencial teórico são alguns aspectos que podem subsidiar a realização de estudos de compreensão.

O campo da política educacional caracteriza-se por ser recente¹¹ e ainda ‘em construção’ (AZEVEDO; AGUIAR, 2001; SANTOS, 2008; MAINARDES, 2009; SCHNEIDER, 2014; STREMEL, 2016). Além disso, é um campo inclusivo e abrangente. Tal como a educação comparada, o campo da política educacional “[...] não possui regras rigorosas de filtragem e é bastante inclusivo” (MANZON, 2011, p. 2). É também um campo complexo, visto que se caracteriza por ser um projeto científico e ao mesmo tempo um projeto político,¹² ou seja, envolve uma “fronteira viva” entre o campo acadêmico e o campo político (HEY, 2008). Além disso, envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional.

A partir das pesquisas e discussões sobre EEPE, indicamos que argumentar a favor do fortalecimento do campo da política educacional não significa pressupor que seja um campo com pesquisas frágeis. Ao contrário, evidenciamos a necessidade de um contínuo fortalecimento a partir do que já vem sendo produzido. De forma sintética, desejamos indicar alguns pontos que poderiam contribuir nessa tarefa:

a) Dar maior atenção ao processo de formação de novos e futuros pesquisadores do campo, por exemplo, com maior preocupação no estudo da epistemologia em geral e das epistemologias específicas da política educacional. Da forma como tem sido o processo de formação de pesquisadores no Brasil, parece fundamental que essa seja uma das preocupações da Pós-Graduação em Educação, embora não deva concentrar-se apenas nesse nível;

b) Enfatizar, entre os pesquisadores do campo, as questões relacionadas ao papel da teoria na pesquisa; importância dos conceitos de vigilância epistemológica e reflexividade; validade e plausibilidade da explicitação, no maior alcance possível, das perspectivas epistemológicas e posicionamentos epistemológicos que fundamentam as pesquisas; estratégias para aumentar o número de estudos do nível de compreensão. Tal ênfase poderia ser empregada no processo de

formação de pesquisadores, bem como no desenvolvimento das pesquisas e avaliação de artigos e trabalhos de eventos;

c) Elaborar mais textos, com linguagem acessível, voltados à discussão das questões teórico-metodológicas, de abordagens específicas de política educacional, de discussões teóricas que têm sido desenvolvidas em outros países, publicação de entrevistas com pesquisadores internacionais e nacionais renomados, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos os principais dados de uma pesquisa que buscou analisar como os pesquisadores de política educacional, a partir de uma amostra, têm trabalhado com as questões teórico-epistemológicas. A análise envolveu aspectos relacionados às formas de explicitação da perspectiva epistemológica, teorias que têm sido utilizadas e formas de combinação de teorias para a composição de um referencial teórico.

A mensagem principal desse artigo refere-se à necessidade de ampliação das pesquisas e discussões relacionadas aos fundamentos teóricos da pesquisa em política educacional, sem deixar de reservar espaço, tempo e energia para a análise das políticas atuais e do contexto complexo de crise, instabilidade e retrocessos em que vivemos. Uma das razões pelas quais o campo da política educacional é altamente complexo é pelo fato de constituir-se como um projeto científico e um projeto político. Como projeto científico, necessita oferecer análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, a pesquisa em política educacional está sempre comprometida em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social e igualdade e criticidade.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da Educação Pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul. 2012.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.

ANASTAS, J. W. Quality in qualitative evaluation: issues and possible answers. **Research on Social Work Practice**, v. 14, p. 57 - 65, 2004.

AUGUSTO, M. H.; OLIVEIRA, D. A. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2011.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, set./dez. 2001.

BALL, S. J. The necessity and violence of theory. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 27, n. 1, p. 3 - 10, 2006.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e debates**. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.

BALL, S. J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BELLO I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000- 2010) uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-394, jul./dez 2014.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. -C.; PASSERON, J. -C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores, 2005.

BRACKEN, S. Discussing the importance of ontology and epistemology awareness in practitioner research. **Worcester Journal of learning and teaching**, n. 4, p. 1-9, 2010.

BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. L. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 303-328, maio/ago. 2012.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas? experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 81-105, jan./abr. 2012.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CORRÊA, V. S. A. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 53-60, jan./jun. 2010.

- COSTA, M. da; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.
- DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.
- DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1 – 19, jul./dez. 2016.
- FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.
- GRINGERI, C.; BARUSCH, A. CAMBRON, C. Epistemology in qualitative social work research: a review of published articles, 2008–2010. **Social Work Research**, v. 37, n. 1, p. 55-63, 2013.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage, p. 183-216, 2005.
- HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de (org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, p. 217-250. 2008.
- JOHNSON JR., B. L. Those nagging headaches: perennial issues and tensions in the politics of education field. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 41-67, fev. 2003.
- KOCH, T.; HARRINGTON, A. Reconceptualizing rigour: the case for reflexivity. **Journal of Advanced Nursing**, n. 28, p. 882-890, 1998.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.
- MACHADO, L. B.; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010.
- MAINARDES, J. Las epistemologías de la política educativa e sus contribuciones para el campo. In: TELLO, C. (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, p. 517-526, 2013.
- MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (no prelo).

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 222-24, 2011.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MANZON, M. **Comparative Education: the construction of a field**. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 2011.

MARCON, T. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 30-55, jan./jun. 2016.

MARSHALL C.; ROSSMAN G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

MARTINS, R. D'A.; LOTTA, G. S. Capital social e redes sociais como alternativa para análise de políticas públicas de educação: o caso de Icapuí - CE. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 846-860, out./dez. 2010.

MASSON, G. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 165-184, jan./mar. 2012.

McLENNAN, G. **Pluralism**. Buckingham: Open University Press, 1995.

McLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, v. 218, p. 53-74, 1996.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAIS, A. G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

MOURA, D. H. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010.

OLIVEIRA, G. A. de; PALAFOX, G. H. M. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, O. S. *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 41-52, jan./jun. 2010.

PEREIRA, T. V.; VELLOSO, L. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 73-88, jan./mar. 2012.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. **Journal of Education Policy**, v. 23, n. 6, p. 729-741, 2008.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, K.N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E. B. (ed.). **Education policy and contemporary theory: implications for research**. Abingdon, Oxon: Routledge, p. 15-26, 2015.

SALDANHA, L. W.; OLIVEIRA, R. C. S. Avanços e contradições da Política de Educação Profissional integrada no Paraná (2003-2010). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 45-56, jan./jun. 2012.

SÂNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

SANTOS, A. L. F. dos. **A Pós-Graduação em Educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil**. 2008. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, L. L. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010.

SAUNDERS, P. **Social theory and the urban question**. London: Routledge, 2007.

SAYER, A. **Method in Social Science: a realist approach**. London: Hutchinson Publishing Group, 1984.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5- 13, jan./abr. 2014.

SOARES, S. T. Mapa das epistemologias da política educacional nos PPGEs Paranaenses, Brasil (2010-2012). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 56-74, jan./jun. 2016.

SOUZA, Â. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

SOUZA, Â. R. de A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez 2014.

SOUZA, A. L. L. de. O significado do público na oferta educacional estatal: um pressuposto na realização do direito. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 16-35, jan./jul. 2012.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. Estudos teóricos e epistemológicos sobre política educacional: levantamento bibliográfico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 533-772, jul./dez. 2014.

SUSEN, S. Epistemological tensions in Bourdieu's conception of social Science. **Theory of Science**, v. 33, n.1, p. 43-82, 2011.

SUSIN, M. O. K.; PERONI, V. M. V. A parceria entre o poder público municipal e as Creches Comunitárias: a Educação Infantil em Porto Alegre. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 2, p. 185-201, maio/ago. 2011.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jul. 2012.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 8, p. 1 -31, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigação em política educativa: uma perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 20, n. 66, p. 763-788, jul./set. 2015a.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015b.

TONET, I. **O pluralismo metodológico: um falso caminho**. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2011.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

VAN ZANTEN, A. Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. **Journal of Education Policy**, v. 20, n. 6, p. 671-686, 2005.

NOTAS

¹ Financiamento: CAPES e CNPq

² www.relepe.org

³ Johnson Jr. (2003) considera que é fundamental que o próprio campo seja avaliado permanentemente, de forma a compreender o que está sendo produzido e quais aspectos poderiam ser aprofundados.

⁴ A respeito da metodologia da metapesquisa e das diferenças entre revisão de literatura, revisão sistemática, estado do conhecimento, estado da arte e metapesquisa, ver (MAINARDES, no prelo)

⁵ Tello baseia-se em BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON (2007) para fazer referência ao conceito de vigilância epistemológica.

⁶ Com base no pensamento de Bourdieu, os autores Rawolle e Lingard (2015), consideram que um importante aspecto da teoria de Bourdieu é a sua rejeição à dicotomia entre teoria e dados e entre teoria e metodologia. Ao invés disso, ele reconhece a relação necessária entre eles e o impacto de um sobre o outro. Rawolle e Lingard (2015) dizem também que Bourdieu rejeita tanto o “metodologismo” quanto o “teoricismo”, ou seja, a visão de que a metodologia se refere apenas a técnicas de coleta de dados e a visão de que a teoria é algo distante dos dados e do realidade empírica.

⁷ Diversas razões levaram a essa tomada de decisão: a) o objetivo da pesquisa era analisar, da forma mais profundada possível, os referenciais teórico-epistemológicos das pesquisa de política educacional. Uma amostra muito ampliada dificultaria atingir esse objetivo; b) embora as pesquisas sobre gestão e avaliação educacional possam estar relacionadas à política educacional, de modo geral, utilizam-se de autores desses campos. Pode-se argumentar que tais pesquisas pertencem a campos muito próximo da política educacional, mas possuem referenciais teóricos específicos (do campo da gestão e da avaliação); c) o número de artigos de

pesquisas sobre gestão era suficiente para que fossem analisados em uma pesquisa específica sobre referenciais teóricos utilizadas nas pesquisas de gestão (30 artigos do total da amostra).

⁸ Alguns artigos de natureza teórica não permitiam uma classificação com relação à abrangência.

⁹ A metodologia utilizada para depreender a perspectiva epistemológica dos artigos cujos autores não faziam tal explicitação foi a seguinte: a) leitura sistemática do artigo, visando identificar os autores e perspectivas teóricas utilizadas; b) tentativa de identificar a perspectiva epistemológica das teorias e autores citados, com o objetivo de analisar o nível de coerência. Nessa análise, pode-se observar que a maioria dos trabalhos utiliza-se de um modelo de teorização combinada, com o emprego de autores de perspectivas teóricas similares ou distintas. Diante da dificuldade de identificar a perspectiva epistemológica dos autores utilizados, o conceito da teorização combinada emergiu como uma possibilidade mais coerente de classificação.

¹⁰ Bracken (2010) defende a importância do pesquisador ter consciência da ontologia e da epistemologia que fundamentam a sua pesquisa, bem como a necessidade do pesquisador assegurar-se de que as suas próprias percepções ontológicas, instâncias epistemológicas e métodos de coleta e interpretação de dados estão estreitamente alinhados.

¹¹ Stremel (2016) argumenta que a política educacional no Brasil emerge como um campo acadêmico específico, a partir da década de 1960, tendo como antecedentes os estudos sobre administração escolar, administração educacional e educação comparada. Embora a década de 1960 possa ser considerada como início da emergência do campo em detrimento de uma série de aspectos como a criação da ANPAE, a implantação da Pós-Graduação no Brasil, o uso mais frequente do termo “política(s) educacional(is)” em títulos de publicações brasileiras, um marco explícito no processo de institucionalização desse campo foi a criação do GT 5 - Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987). Como produto de condições históricas e sociais, a partir da década de 1990, o campo adquire maior autonomia e legitimação por meio da expansão de publicações sobre política educacional; da criação de disciplinas de/sobre política educacional; da criação de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação; da criação de periódicos científicos especializados; da criação de redes de pesquisa; realização de eventos científicos específicos de política educacional. O contexto atual indica que, no Brasil, o campo acadêmico da política educacional encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação.

¹² Essa reflexão baseia-se nas formulações de Susen (2011).

Submetido: 29/03/2017

Aprovado: 17/04/2017

Contato:

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Avenida Carlos Cavalcanti, 4748
Campus Uvaranas - CIPP - Sala LP107
Ponta Grossa | PR | Brasil
CEP 84.030-900