

## **O LUGAR DA TEORIA NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL**

Altair Alberto Fávero  
Universidade de Passo Fundo - Brasil  
E-mail: altairfaver@gmail.com

Carina Tonieto  
Universidade de Passo Fundo - Brasil  
E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** Nosso objetivo, nos limites do presente texto, é problematizar qual é o lugar que a teoria tem ocupado na pesquisa em política educacional. Para isso num primeiro momento apresentamos breves considerações a respeito do conceito de teoria a fim de sinalizar implicações e consequências de sua presença/ausência nas pesquisas em política educacional; num segundo momento, analisamos o papel da teoria nos estudos educacionais, a fim de pontuar sua dimensão crítica e criativa; e no terceiro momento apresentamos as consequências do recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento, para a formação de professores e pesquisadores. A argumentação que desenvolvemos está ancorada epistemologicamente na interface de uma perspectiva teórica pluralista e racionalista tomadas em seu posicionamento epistemológico crítico-analítico e enfoque epistemológico da complexidade. Desse modo, nos valem de conceitos robustos e flexíveis que nos permitem compreender, elucidar e esclarecer o problema proposto, ou seja, buscar uma resposta satisfatória para a pergunta: *Qual é o lugar e a importância da teoria na pesquisa em política educacional?* No entanto, não assumimos a predominância de um conjunto de conceitos sobre os demais, mas trabalhamos na interface que consideramos produtiva dos mesmos. Assim, projetamos uma análise teórica que busca explorar as complexas e diversas interações postas pelo campo em que se localiza tal problemática, ou seja, das políticas educacionais e de sua relação com a pesquisa.

**Palavras-chave:** Teoria. Pesquisa. Epistemologia. Política Educacional.

*A ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas. Lamento e maldigo a ausência de teoria e a defendo como uma forma de proteger os estudos educacionais de si mesmos.*

(BALL, 2011, p.92).

### **1 Palavras iniciais**

Nosso objetivo, nos limites do presente texto, é problematizar qual é o lugar que a teoria tem ocupado na pesquisa em política educacional. Para isso num primeiro momento apresentamos breves considerações a respeito do conceito de teoria a fim de sinalizar implicações e consequências de sua

presença/ausência nas pesquisas em política educacional; num segundo momento, analisamos o papel da teoria nos estudos educacionais, a fim de pontuar sua dimensão crítica e criativa; e no terceiro momento apresentamos as consequências do recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento, para a formação de professores e pesquisadores. A argumentação que desenvolvemos está ancorada epistemologicamente na interface de uma perspectiva teórica pluralista e racionalista tomadas em seu posicionamento epistemológico crítico-analítico e enfoque epistemológico da complexidade. Desse modo, nos valem de conceitos robustos e flexíveis que nos permitem compreender, elucidar e esclarecer o problema proposto, ou seja, buscar uma resposta satisfatória para a pergunta: *Qual é o lugar e a importância da teoria na pesquisa em política educacional?* No entanto, não assumimos a predominância de um conjunto de conceitos sobre os demais, mas trabalhamos na interface que consideramos produtiva dos mesmos. Assim, projetamos uma análise teórica que busca explorar as complexas e diversas interações postas pelo campo em que se localiza tal problemática, ou seja, das políticas educacionais e de sua relação com a pesquisa.

Consideramos relevante a abordagem do problema posto devido a centralidade, que percebemos por meio de diversos autores, da discussão a respeito dos caminhos que a pesquisa em política educacional tem assumido historicamente a nível mundial. Podemos tomar a título de exemplo os escritos de Espinoza (2009); Souza (2014); Krawczyk (2012); Diógenes (2014); Martins (2011); Mainardis, Ferreira, Tello (2011); Tello, Mainardis (2012), assim como as discussões fomentadas pela Rede Latino-americana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, por meio de eventos, publicações e articulação de grupos de investigadores. Assim, esperamos contribuir com o debate a respeito dos pressupostos epistemológicos nos quais ancoramos nossas pesquisas.

## **2 Breves considerações sobre o conceito de teoria**

Teoria é um termo polissêmico, complexo e polêmico. Com certa frequência escutamos cotidianamente, expressões do senso comum e mesmo

nos ambientes educacionais que “as aulas são muito teóricas”, “na teoria as coisas são de um jeito, mas na prática é bem diferente”, “tal professor é ótimo na teoria, mas o que ele ensina tem pouca aplicação na prática”, “os estudos universitários são muito teóricos e pouco práticos” e assim vai. Todas estas expressões são portadoras de uma grande dose de ingenuidade associadas a um alto grau de incompreensão conceitual do que está sendo dito. No entanto, se isso é frequentemente pronunciado significa que essas expressões não são simplesmente manifestações espontâneas e corriqueiras, mas são concepções incorporadas no modo como compreendemos o conhecimento sobre o mundo.

A polissemia do termo teoria se encontra nos próprios dicionários. Se tomarmos o *Novo Aurélio Século XXI* (FERREIRA, 1999, p.1944-1945) encontraremos mais de uma dezena de definições de teoria, dentre as quais destacam-se: “conhecimento especulativo, meramente racional”; “conjunto de princípios fundamentais duma arte ou duma ciência”; “opiniões sistematizadas”; “noções gerais, generalidades”; “utopia, quimera”; “conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõe explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos e acontecimentos que se oferecem à atividade prática”; “do ponto de vista estritamente formal, sistema de proposições em que não se encontram proposições contraditórias, nem nos axiomas, nem dos teoremas que deles se deduzem”.

A complexidade se faz sentir ainda mais quando adjetivamos o próprio termo e aí temos: “teoria da ciência”, “teoria da comunicação”, “teoria da forma”, “teoria da informação”, “teoria da literatura”, “teoria da relatividade”, “teoria da ressonância”, “teoria das ideias”, “teoria das partículas compostas”, “teoria do caos”, “teoria do conhecimento”, “teoria dos quantas”, “teoria política”, “teoria econômica”, “teoria educacional” e tantas outras denominações que beiram o infinito. Toda essa variedade de definições e aplicações do termo teoria, mostram que por mais preconceitos que possam existir a seu respeito, ela se faz presente no mundo cotidiano, na forma como compreendemos as profissões e o próprio universo educacional.

No entanto, diante de tal complexidade conceitual que se desloca do espontâneo ao epistemológico, precisamos considerar epistemologicamente, como lembra-nos Paviani (2013, p.49), um dos significados de teoria em ciência que é “o conjunto de conceitos e proposições (definições) acerca de um determinado objetivo ou domínio do conhecimento e, ainda, o conjunto de resultados obtidos por uma determinada investigação científica” e, desse modo, enquanto pesquisadores somos chamados a transitar de modo crítico nesta complexidade conceitual e reconhecer a sua historicidade. Desconsiderar a criticidade e a historicidade da teoria pode implicar em mais entraves do que avanços na produção do conhecimento. Se retomarmos, na esteira de Paviani (2013, p.48), a origem do termo teoria, percebemos que o seu significado é proveniente dos termos ‘visão’ e ‘contemplação’, sendo que tal compreensão remete à cultura grega, onde “seu sentido está ligado ao fenômeno do espetáculo público, da apresentação ou de um desfile solene e, enfim, está próximo ao ato de contemplar em oposição à noção de vida ativa”, entretanto, é necessário ressaltar que tal origem está localizada historicamente, e que por isso implica em reconhecer seus limites diante do contexto contemporâneo. Este se caracteriza pela sua complexidade e nos desafia a pensar o papel da teoria enquanto conjunto de conhecimentos que nos auxiliam a compreender e explicar os problemas postos pelo nosso contexto. Porém, cabe lembrar que essa tarefa pode servir tanto para a análise numa perspectiva linear e técnica, quanto crítica e dialética. É nesse tensionamento político-epistemológico que pretendemos abordar o lugar da teoria nos estudos educacionais, já que não é objetivo deste ensaio realizar um trabalho etimológico e exaustivo da palavra teoria, mas mostrar as implicações e consequências de sua presença/ausência nas políticas educacionais. Começamos, então, o tensionamento discutindo na esteira de Ball (2011) o *papel indispensável da teoria nos estudos educacionais*.

### **3 A teoria nos estudos educacionais**

Em seu texto *Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais* (2011), Stephen Ball, fala de sua preocupação em

relação aos rumos que os estudos educacionais têm tomado, ou seja, a “indiscriminada apropriação de linguagens utilitárias e ‘não-reflexivas”” ao lado do “isolamento intelectual, na medida em que os estudos educacionais propositadamente ignoram o significativo desenvolvimento teórico em campos do conhecimento cognatos” (p.80), tem se revelado prejudiciais para as pesquisas educacionais. A partir da análise do caso da Sociologia da Educação, ele mostra como os fatores acima mencionados foram tomando corpo e influenciando os estudos educacionais, a ponto de “o projeto científico e técnico para a pesquisa, os debates e conflitos que vinculam as políticas aos valores e à moral são substituídos por um empiricismo racionalista brando, e o melhor que se pode aspirar é ser um crítico integrado” (p. 84); assim percebe-se que a dimensão técnica-instrumental ganha espaço em detrimento da dimensão intelectual-crítica, sendo os rumos da pesquisa determinado pela lógica do “tecnicismo solucionador de problemas” (p.84) em detrimento da teoria como “veículo para ‘pensar diferente’ [...], arena para ‘hipóteses audaciosas’ e para ‘análises provocantes”” (p.93). Tal preferência fica evidente, segundo Ball (p.85-86), nos estudos a respeito da eficácia das escolas, as quais colocam a responsabilidade pelo desempenho dos alunos exclusivamente nas escolas e nas ações dos professores, desconsiderando ou silenciando explicações que buscam compreender os processos educativos escolares relacionados ao contexto social e econômico. Esse panorama aponta para “um significativo trabalho discursivo e disciplinador [...] feito pela pesquisa sobre a eficácia” (p.86) o que o torna ainda mais premente quando “vinculado a noções de responsabilização, avaliação escolar e planejamento de desenvolvimento escolar” (p.86). Diante desse panorama, fica fácil compreender as consequências para a pesquisa educacional de um discurso e de uma prática científica calcadas na dimensão técnica-instrumental, em que a figura do *expert*, portador de receitas eficazes ganha relevância.

Porém, há uma saída, que para Ball (2011), reside na retomada das pesquisas educacionais pelo viés da reflexividade crítica. Nessa perspectiva os problemas educacionais, seus atores e contextos, são considerados em sua concretude, porém a compreensão é construída por meio de uma

problematização crítica das práticas políticas e sociais que ali se desenrolam. Assim, seria possível a análise científica, porém não desvinculada dos problemas políticos e sociais, ou seja, neutra e desinteressada, mas incluída na agenda política. Nas palavras de Ball (p.89), “o vocabulário científico pode distanciar o pesquisador (e o gestor) de sua temática, mas ao mesmo tempo cria um ponto de observações fixo que torna a ‘paisagem social’ sempre mais visível”. Para ele, aqui residiria a reflexividade crítica possível pela teoria como ‘veículo para pensar diferente’, ‘arena para hipóteses audaciosas e análises provocantes’. É por isso que afirma, como consta na íntegra na epígrafe deste texto, que a falta de teoria limita o trabalho do pesquisador, já que a leitura de mundo deste fica restrita a pré-concepções ingênuas, tanto ontologicamente quanto epistemologicamente, o que comprometeria significativamente a produção do conhecimento científico no campo educacional.

A ausência de teoria, denunciada por Ball (2011, p.92) como um entrave para o pensamento crítico e criativo do pesquisador, impediria justamente aquilo que é a função *por excellence* da reflexividade crítica, que é o de ver de outro modo, de enxergar para além daquilo que está dado, posto e por isso passível de percepção imediata e espontânea. O recuo da teoria, segundo Ball (2011, p.92-93) é sentido também em “outras áreas do campo educacional, como por exemplo, na retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho”. Tais fatos mostram a passagem do “esforço intelectual” para o “processo técnico”, o que é revelador de uma concepção de professor e de pesquisador, do qual se espera que seja capaz de dar respostas satisfatórias e eficientes para os problemas educacionais, utilizando-se de ferramentas que lhes permitam virar-se com desenvoltura no mundo do trabalho. Note-se que, virar-se com desenvoltura, pode não incluir capacidade crítica e criativa, apenas habilidade de resolver problemas de modo imediato e espontâneo, oferecer soluções, receitas para as ‘más escolas’ se transformem em ‘boas escolas’ por meio de práticas eficientes e eficazes (BALL, 2011, p.87).

Entretanto, vale lembrar que a teoria não constrói por si só a crítica, ela é uma oportunidade, se não a mais importante, para que “desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência” (BALL, 2011, p.93), porém o seu uso pode atender a diferentes interesses. De um lado pode proporcionar conforto para as atividades acadêmicas, pois resguardaria os pesquisadores de um mundo que se complexifica; de outro, pode servir à reprodução, por meio da repetição de normas e leis, nada contribuindo para potencializar a criatividade e a crítica intelectual; nesses casos serviria apenas como uma *muleta*, que se presta unicamente para evitar a queda de um corpo que já não consegue mais equilibrar-se por suas próprias forças. É o que acontece, segundo Ball (2011, p.96) com os estudos educacionais, onde “com muita frequência a teoria torna-se apenas uma reafirmação mântica de uma crença, em vez de ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras”. Ou seja, enquanto repetimos os velhos mantras teóricos, nos dedicamos a um aperfeiçoamento apenas da repetição, e não do desafio intelectual de repensar o já pensado com vistas à criação, assim se estabelecem as práticas de teorização avarentas, fechadas e convencidas de sua validade, revelando mais certezas do que dúvidas, mais ambição do que modéstia. No entanto, as teorizações que buscam ancoragem em certa dose de dúvida, na incerteza, no reconhecimento da complexidade, abrem espaço para o acontecer da reflexividade sobre sua própria produção e pretensões do conhecimento social (BALL, 2011, p.97).

Neste segundo momento reside a possibilidade da reflexividade crítica, tanto sobre o ofício de pesquisador quanto em relação ao conhecimento que se produz. Percebemos aqui, a possibilidade do enfrentamento dos desafios postos à pesquisa educacional no Brasil, apontados por Gatti (2012): (i) falta de precisão conceitual e de rigor teórico-metodológico, o que implica em colocar o problema da coerência de posições e de identidade, tanto no diálogo da área entre si, quanto com outras áreas, o que recoloca a dificuldade a respeito da explicitação dos aportes filosóficos e epistemológicos que sustentam as

análises; (ii) a delimitação do próprio campo acadêmico e de investigação, que mesmo mantendo sua natureza plural, precisa constituir-se como campo investigativo epistemologicamente; (iii) explicitação da relação do campo educacional com demandas sociais, “não ficando ao sabor de circunstâncias ou da superficialidade com que as questões são postas nas demandas ou a partir delas. Trata-se de consistência na construção dos problemas do campo educacional e do exercício da crítica” (GATTI, 2012, p. 21). Tais problemas apontados por Gatti chamam a atenção para o estatuto epistemológico das pesquisas educacionais desenvolvidas, o que nos exige compreender qual é o lugar que a teoria e as concepções de conhecimento tem ocupado nos espaços formativos dos pesquisadores educacionais, seja na formação inicial seja a nível de pós-graduação.

#### **4 O recuo da teoria e a fragilização das concepções de conhecimento**

Tomamos emprestado de Moraes (2003, 2009) a ideia de que tem havido visivelmente um “recuo da teoria”, não só no campo educacional e das políticas educativas, mas também no campo das práticas sociais, econômicas e políticas. Desde o fim da Segunda Guerra Mundial e de forma acentuada a partir de 1960, assistimos fortes ruídos ocasionados pelas mudanças ocorridas no campo social, econômico, político, científico e educacional. Tais mudanças ocasionaram fortes e contundentes indagações nas formas tradicionais de conhecimento. A educação, eleita ingenuamente como fator estratégico para fazer frente as profundas e frenéticas transformações, também vê-se cercada de incógnitas quanto aos seus rumos. As formas tradicionais de escolarização, as antigas referências educacionais, os cânones pedagógicos tão exitosos durante tanto a primeira quanto a segunda revolução industrial, já não conseguiam ter a mesma eficiência em tempos de incerteza. Torna-se necessário uma nova pedagogia e um projeto educativo de outra natureza.

Nas análises de Moraes (2009, p.26), é neste cenário que surge um novo discurso: “não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos”. Enquanto que para alguns

poucos se exige e oportuniza altos níveis de aprendizagem e sofisticação cognitiva que extrapola o imediato da prática (saber fazer), para a grande maioria é “suficiente” e “útil” o domínio de “certas competências” necessárias para o “saber tácito” exigido pelo famigerado mercado de trabalho.

As consequências dessas mudanças e a materialização deste discurso se fazem sentir no chão da escola, “na formação universitária”, nos locais de trabalho, nas definições curriculares, nas diretrizes educacionais, na retórica midiática e na condução das políticas educacionais. Os rumos da educação, a partir dessa trajetória, são denunciadas por Moraes (2009, p.26) da seguinte forma:

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da Educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo o tipo; aumenta a demanda pela educação à distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem.

O contundente discurso salvacionista de educação, vinculado a ideia de “competências”, do “aprender a aprender”, do “aprender ao longo da vida”, produz a diminuição substancial da compreensão e do interesse da sociedade de modo geral e dos envolvidos com a educação de modo específico em dar-se conta das contradições camufladas pelo próprio discurso. Assim, marginaliza-se o professor em sala de aula, enxugam-se os recursos, abreviam-se os currículos retirando-se deles disciplinas teóricas e “pouco atrativas”, culpabiliza-se o professor pelo fracasso escolar, reduz-se os cursos de formação, instrumentaliza-se e hostiliza-se a teoria como responsável pela pouca eficiência e eficácia da escola e da universidade em tempos de mudança. No dizer de Moraes (2009, p.27), “as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos”. Esta concepção hostilizada e deturpada de teoria acaba produzindo uma visão empobrecida de

conhecimento, reduzindo-o a um dos múltiplos “saberes”, colocando a “prática” como única teleologia do processo educativo. Na denúncia de Moraes (2009, p.28), “o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma a experiência em limite de inteligibilidade”, ou seja, “as histórias ou relatos do cotidiano escolar” são transformados em prescrições, eivadas de “dever-ser” em que ocorre a “supervalorização das subjetividades do trabalho docente” em detrimento de uma compreensão reflexiva e epistemológica do ato educativo. Assim, nesta hipervalorização da prática denunciada por Moraes (2009, p.29) “não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção do conhecimento, uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos”.

Moraes (2009, p.30-31) critica as “epistemologias da prática” referentes a formação docente que tem recebido ampla aceitação na área da educação, inclusive nas pesquisas educacionais. A título de exemplo critica Tardif (2000) por advogar “uma epistemologia da prática profissional” em oposição ao saber acadêmico, teórico e científico; critica igualmente Schön (1997; 1998) por supervalorizar o “saber tácito” e o “conhecimento adquirido por meio das experiências” e por ter relegado a um segundo plano “o conhecimento escolar”; da mesma forma critica Perrenoud (1999) por ter proposto uma “pequena revolução cultural” de inverter a prioridade da “lógica do ensino” para a “lógica do treinamento”.

Essas “epistemologias da prática” acabam produzindo um professor cada vez mais pragmático, imediatista, voltado à ação, “tarefeiro” e fragilizado em termos de formação científica e filosófica. Trata-se, no dizer de Campos (2002, p.86), “de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas”. As competências desse professor, nas análises de Campos (2002), estão ancoradas tanto nas propostas “construtivistas de formação” quanto nos “métodos ativos” e nas “psicologias ativas” que já marcaram a agenda das propostas educacionais brasileiras da

metade do século XX. Essas “epistemologias da prática” são altamente sedutoras e funcionais, pois hierarquizam o conhecimento pela sua utilidade (MORAES, 2004), convence pelo “acentuado operacionalismo” e constrói um discurso amparado na “adequação empírica e por sua utilidade instrumental” (MORAES, 2009, p.31).

Bhaskar (1993, p.4) critica estas propostas baseadas nas “epistemologias da prática” pela ausência de três dimensões fundamentais do conhecimento: a) ausência de diferenciação, por homogeneizar a realidade pela experiência; b) ausência de profundidade, por limitar o real ao nível do imediato e restringir a compreensão ao meramente empírico, a imediaticidade da aparência; c) ausência de futuro aberto, por indicar a impossibilidade do novo. Diante destas ausências, temos claramente o *recoo da teoria* e um visível fenômeno da “penetração do gerencialismo na educação” (SHIROMA, 2003, p.71), a “desintelectualização”<sup>1</sup> do professor (SHIROMA, 2003, p.74), a despolitização de sua formação e a eleição do modelo técnico de capacitação docente.

O recoo da teoria se faz também sentir como resultado, na avaliação de Moraes (2009, p.32) na presença de um certo “pedagogismo” que “coíbe as pesquisas na área”. Quando isso acontece, os professores se sentem “impotentes para intervir e atuar no mundo real” (DUAYER; MORAES, 1998, pp.106-107), tendo em vista a dificuldade de projetar situações que extrapolem o fenômeno empírico ou a imediaticidade do acontecimento.

## **5 A teoria nas pesquisas em política educacional**

Quando nos remetemos à pesquisa em política educacional, indagamos, necessariamente, pela produção do conhecimento vinculada à educação, de

---

<sup>1</sup> Para Shiroma (2003, p.74), “a profissionalização difundiu-se como um modelo globalizador de formação de professores, meta para todos os países, mas que inspirou diretrizes distintas quando tratou da posição na divisão internacional do trabalho, entre países centrais e periféricos. No Brasil que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma advogou não só a primazia da formação prática como também tentou [...] desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreveu mais prática para os que já a possuíam, privando-lhes da formação teórica e do acesso à universidade”. Esse movimento de *desintelectualização* do professor proposto pela proposta de reforma manifestada no decreto 3.276/1999, “foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p.74).

modo mais geral, em política educacional, num sentido mais estrito. Desse modo, caberia a seguinte pergunta: Qual a natureza do conhecimento que produzimos nas pesquisas em política educacional? Poderíamos nos remeter de imediato à resposta: Produzimos conhecimento científico a respeito de política educacional. Ao nos referirmos à produção do conhecimento científico, podemos incorrer tanto numa visão estreita do que seja tal produção, já denunciada nos itens anteriores, quanto numa visão ampliada epistemologicamente, na qual a teoria enquanto esforço teórico-metodológico de compreensão e capacidade de reflexividade crítica (BALL, 2011), ganha espaço.

Assim, precisamos recolocar a pergunta: Qual é o papel da teoria na pesquisa? Karl Popper, importante epistemólogo do século XX, afirma na obra *Lógica da pesquisa científica*, que “as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos ‘o mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” (1975a, p.61-62). Tomadas nas devidas proporções, a metáfora popperiana nos ajuda a entender o lugar da teoria em nossos estudos. Em primeiro lugar por que as redes são o resultado de um processo criativo, ou seja, foram pensadas, projetadas e tecidas por alguém com uma finalidade, que poderíamos afirmar, ser a de resolver um problema de modo minimamente satisfatório, utilizando-se para isso do conhecimento já disponível, porém com abertura para a criatividade, para a projeção de novos modos de compreensão. O processo de produção da rede, nos ajuda a compreender por analogia, o contexto de construção da pesquisa, ou seja, ele é um processo criativo de colocação de problemas e de busca por tentativas de resolução, porém não se dá no vazio, mas a partir de determinados referenciais práticos, teóricos e metodológicos que amparam o sujeito na formulação e colocação de seu problema, assim como, na tentativa de resolução do mesmo.

Desse modo, ao propormos a construção de uma nova rede, nos utilizamos de redes já construídas por outros, a partir das quais podemos criar novas redes, ou seja, nos utilizamos dos conhecimentos já produzidos para construirmos outros. No entanto, as nossas redes não podem ser tecidas de

qualquer maneira, elas precisam de certo rigor que as torne capazes de articular e produzir novas compreensões, pois do contrário apenas continuaríamos lançando as velhas redes, para capturar os mesmos problemas e chegar às mesmas explicações e interpretações, já que elas não são capazes por si só de analisar reflexivamente e criticamente aquilo que captaram. Por isso, a intencionalidade e a destreza de quem joga as redes e as recolhe, é decisiva no processo de explicar, descrever e interpretar, pois é neste momento que se dá o processo de analisar o capturado, para a seu respeito construir uma compreensão. Neste contexto, poderíamos perguntar: São a teorias que nos permitem colocar um determinado problema, ou o problema que nos impele a buscar determinadas teorias para compreendê-lo? Segundo Popper (1975b, p. 318) “a hipótese (ou teoria, ou expectativa, ou seja, lá o que se chame) precede a observação”, visto que, “só com as nossas hipóteses aprendemos que tipo de observações devemos fazer: para onde devemos dirigir nossa atenção; onde ter um interesse”. Com essa posição Popper (1975b, p. 313-314) critica a concepção que afirma ser a produção do conhecimento acerca do mundo o acúmulo de percepções ou experiências, que podem são adquiridas de modo espontâneo e, assim permanecem, passando, no mínimo, por um processo de organização e sistematização. Essa compreensão é denominada por ele de ‘teoria do balde da ciência ou teoria do balde mental’, onde as percepções “são a matéria prima que flui de dentro para fora do balde, onde experimenta um processo (automático) – algo parecido com a digestão ou talvez com uma classificação sistemática [...]” (POPPER, 1975b, p.314). Nessa concepção de ciência a observação adquire papel essencial, uma vez que captaria e colocaria os problemas. Porém, na visão de Popper (1975b, p.314, grifos do autor) a observação é um processo ativo, que demanda do observador planejamento e observação, pois “não ‘temos’ uma observação (como podemos ‘ter’ uma experiência dos sentidos) mas ‘fazemos’ uma observação” e assim “sempre uma observação é precedida por um interesse em particular, um indagação, ou um problema – em suma por algo teórico”.

Assim, ‘lançar as redes para captar o mundo’ não é algo que se faz desinteressadamente ou espontaneamente, mas uma ação intencional e planejada e, como tal, dirigirá tanto a análise das condições da rede e de seu lançamento, quanto a atenção para aquilo que for encontrado, capturado, que é o conteúdo. Isso acontece por que toda a observação ou tentativa de explicação ou interpretação está ancorada em um “sistema de expectativas ou horizonte de expectativas” e aquilo que for encontrado será “uma resposta confirmadora ou corretiva” (POPPER, 1975b, p.314-315). No entanto, cabe destacar que o “horizonte de expectativas” difere-se por ser mais ou menos consciente, mas também pelo seu conteúdo, ou seja, por aquilo que é o objeto da busca. Neste caso, o conteúdo buscado pode ou não conformar-se com o “horizonte de expectativas”; cabendo ao sujeito investigador, tanto num caso como no outro, saber lidar de modo adequado, o que lhe é proporcionado pelas condições teórico-metodológicas da pesquisa. Porém se o pesquisador não dispuser de um referencial teórico-metodológico que lhe permita compreender para além de suas expectativas, não conseguirá fazer o que Popper chama de “reconstruir, ou reedificar, o nosso horizonte inteiro de expectativas; isto é, podemos ter de corrigir nossas expectativas e de encaixá-las em conjunto, mais uma vez, em algo semelhante a um todo coerente” (1975b, p.317), o que significa ser capaz de rever o processo de seleção, planejamento, lançamento, recolhimento das redes, assim como, o tratamento dado ao que foi recolhido. Não conseguindo trilhar tal percurso o pesquisador ficará preso aos seus modos de compreensão já estabelecidos, enfrentado dificuldade para fazer a crítica sobre si mesmo, sobre a teoria que dispunha, ficando preso às suas pré-concepções.

À esse processo de “reconstruir, reedificar” poderíamos associar a negação das práticas de teorização avarentas e fechadas, convencidas de sua validade e reafirmar as teorizações que buscam espaço para o acontecer da reflexividade crítica sobre sua própria produção e pretensões do conhecimento social, conforme nos ensina Ball (2011); às dificuldade a respeito, tanto da explicitação dos aportes filosóficos e epistemológicos que sustentam as análises, quanto da consistência na construção e colocação dos problemas do

campo educacional e do exercício da crítica, conforme nos lembra Gatti (2012); ao visível “recuo da teoria”, não só no campo educacional e das políticas educativas, mas também no campo das práticas sociais, econômicas e políticas e supervalorização das “epistemologias da prática”, segundo apontam Moraes (2003, 2009), Bhaskar (1993) e Shiroma (2003).

Diante disso, nos parece pertinente continuar no campo das metáforas popperianas e sinalizar para a “teoria do holoforte”, ou seja, de que é a teoria que nos auxilia a projetar o que fazer, como fazer, para onde ir, onde ter um interesse, o que observar, o que fazer com o percebido (tanto quando está de acordo com as expectativas quanto quando as explode), pois ‘lançar luzes’ ou ‘iluminar’, como se poderia supor como função do holoforte, não se reduz a encontrar a ‘verdade última’, mas de ter ‘atitude crítica’. Conforme nos diz Popper (1975b, p. 319):

A nova atitude que tenho em mente é a atitude crítica. Em lugar de uma transmissão dogmática da doutrina (na qual todo o interesse reside em preservar a tradição autêntica) encontramos uma discussão crítica da doutrina. Algumas pessoas começam a fazer perguntas a seu respeito; duvidam da veracidade da doutrina; de sua verdade.

Mas, onde residem as condições para a crítica? Para Ball (2011) no potencial da teoria como ‘veículo para pensar diferente’, ‘arena para hipóteses audaciosas e análises provocantes’; na discussão de questões tais como: “Como colocamos nossos problemas de investigação? O que é uma questão que pode sem dúvida ser qualificada como de pesquisa em educação? Qual o nosso foco?”, como nos chama atenção GATTI (2012, p.20); no reconhecimento de que a “teoria, de um lado, permite a elaboração do conhecimento já produzido e, de outro lado, ela é apoio para a busca de novos conhecimentos”, porém temos que considerar que elas são históricas e que por isso precisam passar pelo “crivo epistemológico da reflexão filosófica e da ciência” a fim de evitar a mera erudição, como nos alerta Paviani (2013, p.45-49); na recolocação da teoria em posição ao seu recuo, como aponta Moraes (2009) e Duayer e Morais (1998) na tentativa de evitar o pedagogismo que

dificulta as pesquisas na área, tendo em vista extrapolando o fenômeno empírico ou a imediaticidade do acontecimento.

Desse modo somos convidados, diante da ação de pesquisar, a explicitar os pressupostos que sustentam aquilo que propomos e o qualifica como produção do conhecimento, isto é, os pressupostos teórico-metodológicos das pesquisas. Ao reclamar por tais pressupostos estamos buscando as bases epistemológicas que ancoram as pesquisas educacionais.

Nesse contexto ganham relevância os estudos desenvolvidos por Tello (2012a; 2012b; 2013), denominados de *Enfoque das epistemologias da política educativa*, os quais tem apontado, de um lado, que o ato de pesquisar está ancorado na visão de mundo do pesquisador e a certas concepções epistemológicas e, de outro, que tais referenciais nem sempre são esclarecidos. O não esclarecimento de tais referenciais tem revelado as fragilidades epistemológicas e metodológicas da produção do conhecimento no campo de política educacional, colocando aos pesquisadores a tarefa de análise no modo como conduzem e desenvolvem suas pesquisas. Por isso, Tello (2012a, p.283) afirma que “o estudo do enfoque epistemológico das políticas educacionais se centra na meta-análise do processo de investigação do campo, ou seja, o modo como se planeja, desenha e de desenvolvem as investigações em política educativa por parte do sujeito que investiga”, sendo, portanto, necessária a explicitação do lugar onde posiciona o investigador e a perspectiva de onde realiza sua análise. Nessa direção, Tello e Mainardes (2012, p.5) apontam que a não explicitação por parte do investigador do lugar de onde fala teoricamente, conduzem ao “desenvolvimento de investigações com pouca consistência teórica na sua análise e resultado”. Desenvolver pesquisas consistentes teoricamente e relevantes socialmente, talvez seja um dos maiores desafios da produção do conhecimento no campo da política educacional, por contar com o elemento da crítica na produção de conhecimento do campo. Assim, a inconsistência teórica contribui para a manutenção do *status quo* das pesquisas tanto no campo da política

educacional (campo teórico)<sup>2</sup>, quanto das políticas educacionais (campo da gestão, decisão e ação política), já que a produção no primeiro consistiria na manipulação desarticulada de conceitos e teorias e no segundo se reduziria à descrição dos fenômenos. Tais constatações veem ao encontro dos elementos que procuramos pontuar no decorrer deste texto a respeito da importância e do papel da teoria nas pesquisas em política e políticas educacionais.

## **6 Considerações finais**

Um balanço provisório do que arrolamos neste ensaio nos leva a sugerir e afirmar que não se faz pesquisa em política educacional com seriedade sem a presença forte da teoria. Nesse sentido nos filiamos as reflexões de Ball (2011), Moraes (2009), Shiroma (2003), Tello (2012b) e Popper (1975a): concordamos com Ball (2011, p.92) quando defende a posição de que a ausência de teoria se torna um entrave “para o pensamento crítico e criativo do pesquisador”; reforçamos a crítica de Moraes (2009, p.31) quando denuncia que o percurso das “epistemologias da prática” acaba produzindo uma concepção de formação pautada pela “utilidade instrumental”; ressaltamos a crítica de Shiroma (2003, p.71) quando afirma que o recuo da teoria produz um visível fenômeno “da penetração do gerencialismo na educação”, uma “desintelectualização do professor” e uma “despolitização de sua formação”; damos razão a Tello (2012b) quando defende que o ato de pesquisar precisa estar ancorado e a certas concepções epistemológicas e que estas precisam ser esclarecidas; e por fim, concordamos com Popper (1975a) quando diz que “as teorias são redes” e de que precisamos “tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” para capturar o real.

Não se pode e é visivelmente empobrecedor acreditar que se possa fazer pesquisa em política educacional sem a presença forte de teoria. A experiência sensorial centrada em si mesma acaba produzindo uma visão pobre de mundo e incapaz de indagar sobre si mesma. Como nos alerta

---

<sup>2</sup> Conforme distinção feita por Tello (2012a, p.283) amparado em Max Weber: políticas educativas no plural referem-se as tomadas de decisões políticas, por isso dizem respeito a gestão, tomada de decisão e ação política; já política educacional no singular refere-se ao campo teórico, por isso diz respeito a análise científica cós fenômenos políticos, e em nosso caso, político-educacionais.

Moraes (2009, p.47), “o incontornável limite do saber tácito, do saber-fazer, do aprender a aprender”, não consegue ultrapassar as mistificações do cotidiano, muitas vezes produtoras de “categorias falsas ou ilusórias de si mesmas”. A desqualificação do conhecimento historicamente produzido e o recuo da teoria na produção das pesquisas em política educacional acabam produzindo uma concepção relativista e cética do mundo, visivelmente pernicioso para o avanço das transformações sociais tão necessárias em tempos de crise.

Tem razão Moraes (2009, p.47) quando diz que “são as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da ontologia do cotidiano”. Não se consegue produzir uma “práxis transformadora” e uma compreensão ampliada da prática sem uma mediação teórica que nos possibilita “descortinar”, “desvelar”, “desembaçar” as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras.

### Referências

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.78-99.

GATTI, B, A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação/RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

BHASKAR, R. **Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy**. Londres: Verso, 1993.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Florianópolis: UFSC, 2002. [Tese de doutorado].

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.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M. História, estórias: morte do real ou derrota do pensamento. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC, v.16, n.29, p.63-74, jan./jul., 1998.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8, p.1-13, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio do Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.12, p.03-11, jul./dez. 2012.

MAINARDIS, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.151-167.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: ALMEIDA, M.L.P.; MENDES, V. H. (Orgs.). **Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.21-53.

MARTINS, Â. M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.36, n.2, p.379-393, maio/ago. 2011.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. 2.ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975a.

POPPER, K. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975b.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.61-79.

SOUZA, A. R. 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.

TARDIF, M. Os saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPed, n.13, p.5-24, jan./abr., 2000.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 19, n. 2, p. 282-299, jul./dez. 2012a.

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, jan./jul, 2012b.

TELLO, C. La producción de conocimiento en política educacional : entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Diálogos Educativos**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013.

TELLO, C; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, mar., 2012.