

ELEMENTOS QUALIFICADORES DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

**CONSALTÉR, Evandro (Brasil, Passo Fundo, Rio Grande do Sul)^{1*};
FÁVERO, Altair Alberto (Brasil, Passo Fundo, Rio Grande do Sul)^{1**}**

¹Universidade de Passo Fundo
[https://orcid.org/0000-0001-8798-8960*](https://orcid.org/0000-0001-8798-8960)
[https://orcid.org/0000-0002-9187-7283**](https://orcid.org/0000-0002-9187-7283)

RESUMO

O presente estudo é resultado de uma investigação bibliográfica de cunho analítico sobre a constituição do campo de pesquisa em educação e da sua derivação à linha de pesquisa em políticas educacionais. Para tal, primeiramente foram expostas algumas considerações sobre a constituição do campo de pesquisa em educação a partir dos achados de André (2001), Bourdieu (1996), Charlot (2006), Gatti (2012) e Tello (2013). Em seguida, foi contextualizada a linha de pesquisa políticas

educacionais a partir, sobretudo, das definições de Ball (2006). Tratou-se, em especial, das definições teóricas e metodológicas, bem como de alguns elementos epistemológicos e de ordem pragmática, como recortes temporais e localização da pesquisa. Por fim, foram apresentadas algumas considerações finais iniciais sobre os requisitos básicos para a realização de boas pesquisas nessa linha investigativa e, a partir delas, a possibilidade de qualificação das políticas de Estado para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Campo de investigação. Políticas educacionais.

QUALIFICATION ELEMENTS OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT

The present study is the result of an analytical bibliographical research about the constitution of the research field in education and its derivation to the line of research in educational policies. In order to do so, we first set out some considerations about the constitution of the field of research in education based on the findings of André (2001), Bourdieu (1996), Charlot (2006), Gatti (2012) and Tello (2013). Then, the research line was contextualized

educational policies based mainly on the definitions of Ball (2006). It dealt in particular with the theoretical and methodological definitions, as well as with some epistemological and pragmatic elements, such as temporal cut-outs and the location of the research. Finally, some initial considerations were presented on the basic requirements for conducting good research in this research line and, from them, the possibility of qualifying state policies for education.

KEYWORDS: Research. Field of research. Educational policies.

ELEMENTOS QUALIFICADORES DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EL CAMPO DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

RESUMEN

El presente estudio es el resultado de una investigación bibliográfica de cuño analítico sobre la constitución del campo de investigación en educación y de su derivación a la línea de investigación en políticas educativas. Para ello, primero se expusieron algunas consideraciones sobre la constitución del campo de investigación en educación a partir de los hallazgos de André (2001), Bourdieu (1996), Charlot (2006), Gatti (2012) y Tello (2013). A continuación, se contextualizó la línea de investigación política educativa sobre todo a partir de

las definiciones de Ball (2006). Se trata, en particular, de las definiciones teóricas y metodológicas, así como de algunos elementos epistemológicos y de orden pragmático, como recortes temporales y localización de la investigación. Por último, se presentaron algunas consideraciones finales iniciais sobre los requisitos básicos para la realización de buenas investigaciones en esa línea investigativa y, a partir de ellas, la posibilidad de calificación de las políticas de Estado para la educación.

PALABRAS CLAVE: Investigación. Campo de investigación. Políticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

A importância de uma boa pesquisa em educação está, sobretudo, na possibilidade de seus constructos científicos reverterem-se em benefícios reais à sociedade. Entendemos que o princípio da coletividade, subjacente a todas as políticas públicas, e a relevância social das temáticas investigadas devem nortear a elaboração e construção de qualificados estudos científicos nessa linha investigativa. Os resultados dessas pesquisas, quando desenvolvidas de forma responsável, podem colaborar para a compreensão, qualificação ou reestruturação de políticas educacionais e a consequente qualidade e eficácia do sistema educacional, beneficiando, assim, a toda a população.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é apontar os possíveis caminhos para a qualificação de estudos com essa abordagem investigativa. Além disso, pretendemos expor sobre a sua dimensão sociopolítica e epistemológica, bem como a necessidade de esses estudos serem estruturados a partir de rigorosos procedimentos metodológicos e critérios de validade, atestando a sua cientificidade.

Para tal, na primeira seção após esta Introdução, fazemos uma discussão sobre a necessidade de uma melhor compreensão de como se constitui o campo de investigação em educação e, por conseguinte, da linha políticas educacionais. Nesse sentido, Bourdieu (1996) compreende que as políticas educacionais, assim como todas as políticas públicas, não se constroem num vazio. Como resultado da ação humana, são definidas e implementadas em estreita articulação com o conceito sociopolítico, econômico e cultural do qual emergem. Essa contextualização, portanto, tangenciará a discussão nessa seção.

Em seguida, voltamos nossa abordagem sob a consideração de que a temática política educacional como linha de pesquisa em educação requer alguns enfoques pertinentes à sua qualificação. Como todo processo de produção de conhecimento, entendemos que se realiza por meio de um modo “metódico e sistemático”, conforme os estudos de Tello (2013). Trata-se, pois, de explicitar a *episteme* da política educativa. Além disso, de acordo com Ball (2006), esses estudos também demandam alguns fatores de ordem pragmática, como recortes temporais e localização da pesquisa, responsáveis pela contextualização das investigações quanto ao seu espaço e tempo. Esse conjunto de fatores epistemológicos e pragmáticos é responsável pela

qualidade do produto das investigações em políticas educacionais, bem como da cientificidade dos mesmos.

Por fim, esperamos que os resultados de presente estudo possam contribuir para uma maior reflexão sobre a dimensão sociopolítica e epistemológica das investigações no campo de pesquisa em educação, sobretudo na linha de pesquisa das políticas educacionais. Entendemos que, quando esses estudos são estruturados a partir de rigorosos procedimentos metodológicos e critérios de validade, atestando, assim, a sua cientificidade, podem constituir-se como elementos significativos e potencializadores para a qualificação das políticas de Estado para a educação e para a eficácia do sistema educacional.

2 O CAMPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA LINHA POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A constituição do campo de pesquisa em educação, assim como os demais campos, dá-se a partir de uma lógica interna que orienta as ações do pesquisador. Independentemente de suas especificidades, os campos possuem algumas propriedades as quais se expressam como funções secundárias, responsáveis pela integração de saberes com outros campos. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para se interrogar e interpretar outros campos.

Bourdieu (1996) entende que o campo de pesquisa se constitui por microcosmos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996). Sendo assim, compreendemos que os campos não são estruturas fixas. Como o próprio Bourdieu (1996, p. 50) descreve, “[...] são produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam”.

Para Thiry-Cherques (2006), o que determina a existência de um campo e demarca os seus limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um “*habitus*” e às instituições nele inseridas. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos,

constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo.

A partir desses apontamentos, entende-se que os campos de pesquisa originam-se de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo dos agentes envolvidos no processo investigativo. Assim, cada campo cria o seu próprio objeto, que pode ser artístico, político, econômico, cultural e, entre tantos outros, educacional. Da mesma forma, cada um deles rege seus princípios de compreensão. Nas palavras de Bourdieu (1996, p. 52), são “espaços estruturados de posições” em um determinado momento.

Tendo em vista nosso propósito delinear-se sobre o campo educacional, tentaremos fazer uma abordagem inicial sobre a conceituação desse campo de pesquisa e os elementos responsáveis pela caracterização de uma boa pesquisa em educação. Inicialmente, para se discutir a construção metodológica da pesquisa em educação, conforme Gatti (2012), é necessário se perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, e se perguntar sobre identidade e formas investigativas. Consoante a autora, é indispensável a consideração de alguns aspectos básicos, os quais se tornam primordiais para a validade do trabalho de pesquisa no campo da educação.

Para Gatti (2012, p. 14), existem algumas perguntas e considerações que não podem passar isentas ao olhar do pesquisador em educação: de onde partimos? Quais são nossos referentes? Para quem queremos falar? Por que queremos falar? Que tipos de dados apoiam nossos relatos de pesquisa? Muitas vezes usamos termos genéricos para significar uma mesma coisa, aderimos a “modismos” de certas expressões sem o devido cuidado com os significados dentro de um contexto teórico coerente. Não se trata de advogar um nominalismo absoluto, mas de cuidar da clareza e da abrangência com que usamos nossas expressões.

Em outra de suas obras, Gatti (2002) atenta para o fato de que a educação, como campo de pesquisa, foi alvo de debates acirrados em meados do século XX. Alguns grupos de pesquisa defendiam assiduamente a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo, ao passo que outros condenavam essa prática, argumentando que seria impossível submeter a processos experimentais os objetos desse campo investigativo. Exemplos desses confrontos conceituais são os estudos

empíricos, que, dependendo da corrente de autores, ou eram rejeitados ou eram defendidos a partir de diferentes pontos de vista. No transcurso desses entraves, assinala Gatti (2002), a ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto à sua qualidade metodológica.

Outro fator que deve ser levado em consideração ao se tratar de estudos no campo da educação diz respeito à abrangência de um grande conjunto de subáreas, as quais apresentam não apenas características distintas, mas também objetos de estudos diferentes. Ou seja, dentro do campo da educação existem áreas como história da educação, políticas educacionais – as quais abordaremos a seguir –, psicologia da educação, educação inclusiva, informática aplicada à educação e ainda uma série de outras.

Todos esses fatores contribuem para o que Charlot (2006) define como falta de uma “existência epistemológica”. Para o autor, alguém faz pesquisa em sociologia da educação, um colega a faz em psicologia da educação, um outro em didática do ensino da matemática, sendo que todos pertencem a um departamento de educação ou até mesmo à mesma pós-graduação, mas não existe pesquisa educacional, e sim uma pesquisa sociológica, psicológica, didática, por exemplo, sobre temas ligados à educação. Por conseguinte, afirma Charlot (2006, p. 8) que “[...] o problema da especificidade da disciplina educação está resoluto, por não ser mais colocado”.

Dessa forma, a diversidade presente na educação como área de pesquisa é justamente o que a torna com características singulares em relação a outras áreas, como as ciências naturais ou exatas, por exemplo. Charlot (2006) destaca que o que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área em que circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, por vezes, de origens diversas, assim como práticas e políticas. Em uma primeira definição, as ciências da educação se definiriam como um campo de saber fundamentalmente “mestiço”, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. Para Charlot (2006), o que define a especificidade da disciplina é justamente essa “mestiçagem”, essa circulação.

Se, por definição, a área de pesquisa em educação é, não raro, mal definida, de fronteiras ora imperceptíveis e de conceitos fluidos, poderíamos dizer, portanto, tratar-se de uma área epistemologicamente fraca. Para Charlot (2006), essa área de pesquisa jamais terá a pureza e a clareza da sociologia ou da psicologia, por exemplo. Dessa forma, quem se dedica à pesquisa nessa área, se não se sustentar em sólidos critérios investigativos, estará sujeito às críticas positivistas/naturalistas que ainda permeiam os estudos científicos, correndo o risco de ter de se justificar em relação a questões como qual é exatamente o objeto da pesquisa.

Por outro lado e também por definição, Charlot (2006, p. 9) sustenta a área de pesquisa em educação como sendo um campo capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade: “Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional”. É necessário aceitar essa diversidade presente nesse campo investigativo, mas, da mesma forma, incluindo a diversidade epistemológica e metodológica para se evitar que o discurso científico sobre educação se transforme em um discurso de opinião.

A pesquisa em educação, assim como em qualquer outro campo, deve produzir um saber, rigoroso como é todo saber científico. E a produção desse saber, embora a diversidade de procedimentos, para ser reconhecida, deve ser orientada por uma comunidade científica. Conforme adverte sabiamente Charlot (2006), não somos forçados ou obrigados a fazer pesquisa deste ou daquele tipo (quali, quanti, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.), mas, se optamos por fazer pesquisa de uma forma ou de outra, temos que ser coerentes com essa escolha, respeitar as regras, seguir os procedimentos, dar conta das normas de produção científica. Muitos desses procedimentos e regras podem ser até conflitantes entre uma pesquisa e outra, mas, mesmo assim, precisam ser cumpridos. Se não houver regras ou uma comunidade para controlá-las, a pesquisa perde sua credibilidade, deixa de ser pesquisa no sentido rigoroso e se transforma numa “conversa de botequim sobre a educação”.

A variedade de questões a serem investigadas no campo da educação é imensa e não podemos nos perder em polêmicas que só levarão a discussões cada vez mais distantes da realidade. André (2001) destaca que são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos

conhecer, que sobram espaços para todo o tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e do devido controle e tratamento dos dados.

Assim, julgamos oportuno fazermos uma análise de algumas definições teóricas e metodológicas, bem como de alguns elementos epistemológicos e de ordem pragmática, como recortes temporais e localização da pesquisa, para melhor podermos explorar essa diversidade de possibilidades investigativas destacadas por André (2001). Guiados, sobretudo, por Ball (2006), trataremos dessas peculiaridades da pesquisa em políticas educacionais na seção seguinte.

3 IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO TEMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A preocupação com a temática política educacional como linha de pesquisa em educação requer alguns enfoques pertinentes à qualificação desses estudos. Trata-se de explicitar a *episteme* da política educativa, ou seja, “[...] o processo de produção de conhecimento que se realiza de um modo metódico e sistemático” (TELLO, 2013, p. 13, tradução nossa). Trataremos aqui de analisar alguns desses enfoques a partir da bibliografia pesquisada. Além de técnicas e métodos adequados para o desenvolvimento desses estudos, consideramos oportuno abordar a caracterização de espaço e tempo concernente ao processo analítico das políticas investigadas, de acordo com os estudos de Ball (2006).

Dessa forma, consideramos adequada inicialmente uma breve análise de como essa linha investigativa se origina. A constituição da linha de pesquisa em políticas educacionais deriva das especificidades do seu campo maior, o da educação, conforme apresentado na seção anterior. Para melhor compreender essas especificidades, Azevedo (2003) definiu que política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e também de suas omissões. Com essa compreensão sobre políticas públicas, podemos dizer então que política educacional é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, como bem descreve Oliveira (2007), educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Por isso, requer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares.

Com essa premissa, portanto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a propor, a partir da década de 1990, que os programas fossem organizados em linhas de pesquisa. Em virtude da ampliação dos programas de pós-graduação em educação e à medida que novos pesquisadores eram incorporados aos programas, a pluralidade de temáticas abordadas aumentava compulsoriamente. Sendo assim, a Capes entendeu que, com a criação das linhas de pesquisa, as disciplinas tornavam-se secundárias e o que importava era o aluno, desde o início do curso, possuir um projeto vinculado à sua linha.

Para Santos e Azevedo (2009), essa organização consiste em colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e também permitir uma maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, tendo em vista que o desenvolvimento de linhas de pesquisa supõe a criação de grupos que a integrassem. Vale destacar que a interlocução entre os pesquisadores contribui para que se possa qualificar e ampliar as possibilidades investigativas, tendo em vista a diversidade da área em que se constituem as políticas educacionais. Conforme já destacamos, em todas as abordagens que lhes são pertinentes, o que subjaz é exatamente a sua articulação em torno do meio social em que se inserem.

Dessa forma, considerando o princípio da coletividade no desenvolvimento das políticas, consideramos pertinente avaliar alguns constructos de Bourdieu (2003) referentes às políticas educacionais. Para o autor, a sua legitimação se processa por meio de uma série de ritos e práticas que passam pela percepção da importância e interesse por aquilo que se pesquisa, não apenas para o pesquisador, mas também para “os outros”. Assim, esses outros, compreendidos como a coletividade, configuram-se numa espécie de pares-concorrentes da comunidade científica, o que, conforme Santos e Azevedo (2009), leva a luta pela autoridade nesse campo a incidir sobre as escolhas político-científicas que o pesquisador faz do seu objeto, reforçando a inexistência da tese que advoga a neutralidade dos processos investigativos.

Para além dessa discussão, consideramos que a investigação em políticas educacionais requer um enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado. É através dessa concepção

que, a partir da década de 1980, com a abertura política do Brasil e o processo de redemocratização, começam a ganhar destaque estudos críticos sobre as políticas educacionais vigentes.

No entendimento de Santos e Azevedo (2009), esses estudos críticos compreendem produções que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências ou inconseqüências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido. Além disso, deve-se considerar que as políticas educacionais devem ser encaradas como um processo contínuo e ordenado, que não pode ser interrompido ou suprimido com as sucessões de governos.

Dessa forma, Tedesco (2005) considera que as políticas educacionais devem superar o estágio de políticas governamentais e investirem no título que lhes foi atribuído de políticas de Estado. Ou seja, as políticas educacionais devem estar inseridas num contexto que as afastem de qualquer influência política partidária ou de sucessão de governos, visto que o êxito das estratégias educacionais depende, entre outros fatores, da continuidade da sua aplicação.

Considerando esse contexto, o compromisso das investigações em políticas educacionais relaciona-se diretamente com o desvelamento das relações de poder no interior do sistema de ensino, mas, para isso, como todo estudo científico em educação, os temas de políticas educacionais exigem um método, o saber o que fazer a cada investida frente à realidade analisada exige técnicas adequadas para que se possa chegar a resultados confiáveis e consistentes em suas exposições.

Sobre essa postura investigativa, Barcellos (2011) destaca a necessidade de saber como deve se comportar o analista de políticas educacionais ante os dados da realidade. Para o autor, a resposta ao como fazer é dada pelo domínio das técnicas, ou seja, a forma mais correta de investigar um determinado problema. Nesse sentido, Barcellos (2011) cita o exemplo sobre a investigação acerca das políticas de adoção do livro didático, as quais podem envolver como técnica de pesquisa uma avaliação qualitativa e quantitativa dos diversos livros didáticos possíveis a serem adotados. Segundo Barcellos (2011), essa técnica foi utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) no momento da avaliação dos defeitos de vários livros didáticos que estavam sendo oferecidos pelos professores. Após a utilização dessa técnica pelo MEC, vários livros

foram retirados de catálogo. Assim, ao obedecermos às etapas de um método de investigação, melhores chances teremos de alcançarmos um objetivo, de acordo com as técnicas empregadas.

A partir do exemplo de Barcellos (2011), não menos importante que os métodos e técnicas utilizados para as suas resoluções, consideramos relevante destacarmos alguns outros fatores, de ordem pragmática, das pesquisas em políticas educacionais. Reportamo-nos, assim, ao fato tanto da insularidade quanto da abstração que muitas pesquisas em políticas educacionais podem conter. Sobre isso, Ball (2006) considera que essas pesquisas não possuem um sentido de “lugar”. Elas não localizam as políticas em nenhum quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas “análises das realizações políticas”.

Ball (2006) destaca que há uma tentativa, em certas pesquisas, de identificar características particulares do local que são significantes na realização das políticas. Exemplo disso seriam investigações em potencialidades ou fragilidades de uma ou outra determinada região, estado ou localidade. Nesse sentido, o autor compreende que uma grande parte da pesquisa educacional, quando assim abordada, desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural, fazendo com que todas as pesquisas pareçam soar as mesmas. Assim sendo, é preciso considerar possível encontrar uma internacionalização particular de ideias e fatores que circundam essas políticas, bem como a reflexividade nacional particular sobre a forma como essas ideias e fatores são realizados em seus contextos.

Por outro lado, a omissão das pesquisas sobre política em conduzir a um sentido de região não é, no entanto, um ponto apenas sobre a descrição empírica, mas também sobre a teorização. Ball (2006) lembra que a localização retém significado e sentido social num período contemporâneo. Assim, quando as forças combinadas da modernidade no Estado, no capital multinacional e na comunicação de massas desvaneceram a velha ordem de solidariedade comunitária, os Estados modernos legitimam sua existência através de uma divisão prática de funções. No centro, o poder cada vez mais insidioso e, às margens, a localização onde os indivíduos concretizam sua vida de trabalho e consumo cotidiano.

Não menos importante do que as configurações do espaço, o tempo também é problemática na interpretação nos estudos em políticas educacionais. Deve-se

compreender que estudos de períodos limitados não oferecem um sentido aos processos de reforma e mudança inferidos por determinadas políticas. O processo de alteração de uma estrutura social é apenas uma parte e um momento no processo da reforma. A respeito disso, Ball (2006) destaca que as mudanças de consciência, as práticas adaptativas e as artes da resistência e da manobra acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo.

Por fim, além desses apontamentos, consideramos oportuno o questionamento sobre qual é o recorte temporal adequado para se realizar a análise das inferências de uma determinada política. Quando os achados ou conclusões de um estudo dizem respeito a um momento específico analisado, pode-se estar correndo o risco de comprometer esses resultados a partir da não consideração de aspectos teóricos e pragmáticos que se localizam aquém desse determinado recorte temporal, conseqüentemente a validade desses estudos e a sua consistência epistemológica para validação de uma afirmação ou contra-afirmação subjazem ao fato de não poderem estar necessariamente representando fidedignamente a realidade investigada.

Para Gil (1999), estabelecer um adequado recorte temporal é fundamental para o bom desenvolvimento da pesquisa. Podemos definir a realização da pesquisa situando nosso objeto no tempo presente, ou recuar no tempo, procurando evidenciar a série histórica de um determinado fenômeno. Em se tratando de políticas educacionais, é preciso ir além do marco histórico da concepção de determinada política. Conforme Ball (2006), é preciso contemplar todo o contexto histórico, que culmina com a criação da política educacional.

Um importante aspecto a se considerar sobre a dimensão temporal do estudo das políticas educacionais está explicitado por Souza (2014) ao considerar a existência, no caso do Brasil, de uma breve lacuna temporal, com a própria agenda da política educacional. Isto é, as demandas da sociedade por educação e as (não) respostas do Estado provocam os investigadores a tomar os temas que se encontram no epicentro dessas disputas como objetos de estudos. Conforme Souza (2014, p. 364), “[...] isto apresenta certo *delay* entre a política educacional propriamente dita e os processos de investigação sobre ela”. Dessa forma, uma vez que para que dada questão da política educacional provoque o interesse dos pesquisadores, ela precisa gerar algum tipo de movimento ou resultado, acabando por demandar um tempo específico.

Nesse sentido, por exemplo, se tomada como objeto de estudo a contribuição do Programa Universidade para Todos (Prouni) para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, não basta apenas interpretarmos os números a partir da concepção dessa política criada pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizada pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, a um determinado recorte temporal posterior a ela. É preciso compreender todo o contexto histórico e social que mobilizou a sua criação e os seus reflexos antes e depois da criação. O simples aumento no número de matrículas em instituições de ensino superior após o Prouni unicamente pode não significar avanços de fato na democratização do acesso.

Assim, ratificamos a importância desses elementos de ordem pragmática na validação dos estudos em políticas educacionais. A importância de uma temática investigativa, diante da riqueza de pautas ainda a serem exploradas, conforme destacamos com os estudos de André (2001), não pode subjazer à falta de recursos e de clareza metodológica. Explorar esses mecanismos de qualificação deve ser um desafio permanente do pesquisador de políticas educacionais.

Nesse sentido, no intuito de qualificar as pesquisas em políticas educacionais, é importante reconhecermos o trabalho que vem sendo desenvolvido por entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A Anpae, fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, consolidou-se, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. Por sua vez, a Anped, fundada em 16 de março de 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. A entidade possui um Grupo de Trabalho (GT) específico de pesquisas sobre políticas educacionais, o GT05 – Estado e Políticas Educacionais. O GT reúne um rico conjunto de pesquisas e trabalhos com foco na análise e repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino.

Conhecer, relacionar e se aproximar dessas entidades e suas pesquisas é essencial para quem desenvolve ou pretende desenvolver investigação científica no campo das políticas educacionais. Essa atitude de busca e aproximação com os pares é de fundamental importância para se apropriar da *episteme* da política educativa.

Retomando Tello (2013), um modo de investigação e produção do conhecimento que deve seguir padrões metodológicos e sistemáticos, garantindo a cientificidade dos achados e o reconhecimento pelas comunidades acadêmicas e investigativas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos indicadores que qualificam e validam as pesquisas em educação e conseqüentemente na ordem das políticas educacionais, podemos tecer algumas conclusões provisórias. Concordamos com a ideia de Charlot (2006) de que o específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, por vezes, de origens diversas, assim como práticas e políticas. Nesse sentido, faz-se oportuno o posicionamento de Tello (2013) quando defende que compreender o “posicionamento”, a “perspectiva” e o “enfoque” que constitui o campo de pesquisa de uma determinada política educacional, possibilitando uma análise mais fundamentada do que está sendo investigado.

Acreditamos que o foco da análise de políticas, conforme defendido por Ball (2006), deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos, documentos oficiais e leis, da política à prática. Não menos importante está a reflexão sobre como fazer o recorte no tempo e no espaço, na historicidade da política a ser investigada. Assim, o recorte da pesquisa não pode ser concebido em função da “etapa” do processo da política nem em função do isolamento de um contexto, o que seria impossível, dado o grau de imbricação entre eles.

Reafirmamos mais uma vez a compreensão de que a pesquisa em educação e, por conseguinte, em políticas educacionais, assim como em qualquer outro campo, deve produzir um saber – rigoroso como é todo saber científico. Conseqüentemente a produção desse saber, apesar da diversidade de procedimentos, para ser validada, deve ser orientada por rigorosos e reconhecidos procedimentos científicos. Considerando a afirmação de André (2001), de que são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, ratificamos a importância de se adotar uma

adequada sistematização e devido controle e tratamento dos dados investigados para a produção de saberes socialmente relevantes.

Apropriando-se dos escritos de Souza (2014, p. 366), “[...] como a política é dinâmica, complexa e controversa, e como as demandas por educação são crescentes, tem-se ampliado também, quantitativamente e na diversidade de abordagens, os estudos em políticas educacionais”. Para Souza (2014), esse cenário teria contribuído para o fato de não se ter ainda, no Brasil, uma definição muito precisa sobre quais são os temas de estudo desse campo. Por outro lado, tem-se a clareza de que tratam de estudos que “[...] tomam a relação Estado e sociedade diante dos reclames sociais pela garantia e/ou ampliação do direito à educação” (SOUZA, 2014, p. 366).

Por fim, ainda sob a pretensa intenção de contribuir com a qualificação dos estudos nesse campo investigativo, destacamos a importância de considerar a afirmação de Barcellos (2011) de que as políticas educacionais concretizam-se na escola, no cotidiano de suas práticas, nos mais diferentes graus de ensino. No entanto, entende que há duas políticas educacionais, uma delas origina-se de “cima para baixo”, ou seja, faz com que um corpo de leis seja assimilado, discutido e incorporado no meio escolar. A outra, em sentido inverso, “de baixo para cima”, que corresponderia a uma reapropriação ou uma elaboração específica de cada instituição e dos profissionais da escola.

Assim, acredita-se que o conjunto de ambos os movimentos e as forças internas de cada um acabam por esculpir o que se torna objeto de estudo dos pesquisadores em políticas educacionais. Esse objeto, quando tratado com o devido rigor teórico e metodológico, considerando todos os fatores por ora apresentados, pode resultar em estudos com potencial analítico e reflexivo credenciáveis a valorosas contribuições na qualificação das políticas de Estado para a educação.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et al. (Org.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: Fase, 2003. p. 38-44.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BARCELLOS, J. *Políticas educacionais como campo de saber: a apresentação do problema*. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/aulaum.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 122-155.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

FONSECA, D. M. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 361-370, 2008.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Plano, 2002.

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

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

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

TEDESCO, J. C. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, J. (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-65.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (Coord.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006.

Evandro Consaltér (Brasil, Passo Fundo, Rio Grande do Sul) – Universidade de Passo Fundo (UPF)
Doutorando em Educação pela UPF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, e vinculado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Giepes), com sede na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5349128185364838>>.

E-mail: <evandroconsalter@gmail.com>.

Altair Alberto Fávero (Brasil, Passo Fundo, Rio Grande do Sul) – Universidade de Passo Fundo (UPF)
Pós-Doutor em Educação pela Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Atualmente é professor titular III e pesquisador da UPF. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes), vinculado à UPF, no qual coordena os projetos de pesquisa “Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais” e “Políticas para o Ensino de Filosofia”.

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5866881378328643>>.

E-mail: <altairfaver@gmail.com>.

Recebido em 22 de abril de 2018.

Aceito em 8 de novembro de 2018.