



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION POLICY RESEARCH

Valéria Andrade Silva
Universidade Nove de Julho - Brasil
E-mail: valeria.andrade@uninove.edu.br

Miguel Henrique Russo
Universidade Nove de Julho - Brasil
E-mail: mhrusso@uninove.br

Eixo temático 3: Metodologias para a análise e pesquisa de Políticas
Educativas

Resumo: O texto apresenta o campo das investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa ao qual se filiam os autores para justificar a reflexão sobre os fundamentos epistemológicos utilizados nos seus estudos. O pressuposto daquelas pesquisas é o de que os agentes da prática escolar, gestores e professores, ressignificam as prescrições formuladas pelos reformadores segundo as condições contextuais e a apropriação que fazem das mesmas. Suas práticas decorrem, dentre outros fatores, da modelação que ocorre na apropriação que realizam dos fundamentos das políticas educacionais, que chegam às escolas sob a forma de documentos institucionais e pelo discurso dos responsáveis pela reforma. Para justificar o referencial teórico das suas investigações os autores se utilizam fundamentalmente do pensamento de Lukács (1981); Sánchez Vásquez (2007); e, Kosik (2002). Para estes autores toda práxis social é inseparável de uma posição teleológica, ou seja, de fins traçados pela consciência que se apresentam em um processo que só termina quando o fim, ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelas exigências da realidade, se concretiza em um produto real. No momento da prática, quando se manifesta a apropriação que os agentes fizeram das políticas, o fim ou produto ideal vai sofrendo modificações determinadas pelas condições materiais. Porém, é ainda apenas potência que pode ou não vir a ser objetivada. Se a práxis não se realiza a apropriação fica reduzida ao plano da consciência. Ocorrendo a objetivação, a prática ganha materialidade como fim ou pôr teleológico do qual se pode abstrair a apropriação realizada neste processo.

Palavras-chave: Política educacional. Prática escolar. Práxis social. Apropriação e objetivação.

Resumen: El artículo presenta el campo de investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación al que pertenecen los autores para justificar la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de sus estudios. El presupuesto de investigación es que los agentes de la práctica escolar, administradores y maestros, re-significan las



prescripciones formuladas por los reformadores según las condiciones contextuales y la apropiación que hacen de aquellas prescripciones. Luego, sus prácticas derivan, entre otros factores, de la modelación hecha en la apropiación de los fundamentos de las políticas educativas que llegan a las escuelas en forma de documentos institucionales y con el discurso de los responsables de la reforma. Para justificar el referencial teórico de sus investigaciones los autores que se utilizan son fundamentalmente del pensamiento de Lukács (1981); Vásquez Sánchez (2007); y Kosik (2002). Para estos autores toda praxis social es inseparable de una posición teleológica, es decir, de fines trazados por la conciencia que se encuentran en un proceso que solo termina cuando al fin, el resultado ideal, después de someterse a los cambios impuestos por las exigencias de la realidad por las condiciones materiales. En el momento de la práctica cuando se manifiesta la apropiación hechas de las políticas, el fin va sufriendo modificaciones determinadas por las exigencias de las condiciones materiales. Aún, sigue siendo solo la potencialidad que puede o no llegar a ser objetivada. Si la praxis no se realiza la apropiación queda reducida al nivel de la conciencia. Ocurriendo la objetivación, la práctica adquiere materialidad como un fin o posición teleológica del cual se puede abstraer la apropiación realizada en este proceso.

Palabras clave: Política educacional. Práctica escolar. Praxis social. Apropiación e objetivación.

Abstract: This paper presents the field of research developed by the research group to which the authors are affiliated in order to justify the reflection on the epistemological foundations used in their studies. The presupposition of those researches is that the school practice agents, managers and teachers, resignify the prescriptions formulated by the reformers according to contextual conditions and to their appropriation of those prescriptions. Thus, their practices derive, amongst other factors, from the modeling that takes place in the appropriation of educational policies foundations, which reaches the school in the form of institutional documents and of discourse from the reformer. The theoretical framework of their investigations draws essentially on the thought of Lukacs (1981); Vásquez Sánchez (2007); and Kosik (2002). For these authors all social practice is inseparable from a teleological position, that is, an end set by consciousness which is present in a process that lasts until the end, or ideal result, after undergoing through changes imposed by the demands of reality, is materialized into a real product. In the moment of practice when the agents' appropriation of policies is manifested, the end or ideal product suffers modifications determined by the requirements of material conditions. Nonetheless, it is still only potential that may or may not be objectified. If the end of praxis is not carried out, appropriation is reduced to the level of conscience. In being objectified, practice acquires materiality as an end or teleological end from which one can abstract the appropriation made in this process.

Keywords: Education Policy. School practice. Social praxis. Appropriation and objectification.

Introdução

Este texto foi construído com o objetivo de sistematizar a reflexão que permanentemente realizamos em face dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional do PPGE da Universidade Nove de



Julho. Realizamos pesquisas sobre políticas de educação concebidas e implantadas a partir da década de 1990, quando, com a emergência do modelo neoliberal na organização do Estado brasileiro, se deu uma importante deflexão no rumo daquelas políticas. Neste cenário, as políticas do governo do Estado de São Paulo para sua rede de escolas públicas são o foco dos nossos estudos cuja orientação teórico-metodológica tem fundamento nas ciências sociais críticas.

Ainda que tais fundamentos estejam implícitos nas tomadas de decisão e nas ações do processo investigativo que desenvolvemos, não havíamos, até aqui, produzido uma sistematização sobre os fundamentos epistemológicos que nos orientam naqueles estudos, por meio de um texto específico. Textos anteriores sobre os pressupostos teóricos das pesquisas do grupo podem ser encontrados em Carvalho e Russo (2010); Silva e Russo (2009); Russo (2010).

A relação entre sujeito e objeto na pesquisa científica nunca é neutra dado que cabe ao observador conferir significação à realidade que analisa e este o faz a partir da sua visão de mundo e do contexto histórico-social no qual está inserido. Igualmente, todas as escolhas feitas pelo pesquisador no desenvolvimento de uma investigação são pautadas pelo seu posicionamento epistemológico, desde a seleção do objeto de estudo até a forma de publicação e divulgação do relatório final. Assim, esta reflexão sistemática tem como objetivo explicitar nosso posicionamento epistemológico em relação às pesquisas em políticas de educação.

Os estudos do grupo de pesquisa

O objeto de nossos estudos tem sido a reforma educacional que tem início na década de 1990 com foco naquelas políticas do governo do Estado de São Paulo. Em especial privilegiamos agora as políticas iniciada em 2007, no governo Serra, e que continuam em curso no governo Alckmin (2011-2014). O conjunto de ações que deu suporte às metas do Plano de Ação do governo Serra para a educação se referia à organização didática das escolas; às atribuições dos profissionais envolvidos no processo educativo; e ao



estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para tanto, o programa “São Paulo faz escola” se constituiu uma das ações centrais da reforma que, além da unificação do currículo, instituiu mecanismos de controle como a avaliação externa vinculada à política de bônus e determinou atribuições de protagonista ao Professor Coordenador.

Nosso pressuposto naquelas pesquisas é o de que as prescrições dos reformadores são resignificadas pelos agentes da prática, gestores e professores, na escola. Suas práticas decorrem, então, da modelação que se realiza na apropriação que fazem dos fundamentos das políticas educacionais, que chegam às escolas sob a forma de documentos institucionais e pelo discurso dos responsáveis pela reforma.

A reforma por nós estudada foi apresentada por documentos como a Proposta Curricular e os Cadernos do Gestor e sua implantação foi mediada pelo que entendemos serem mecanismos de controle da reforma (a estratégia de apresentação da Proposta Curricular aos professores; a padronização do material didático de apoio; o papel atribuído ao Professor Coordenador e a política de bônus articulada com a avaliação externa) e pelos condicionamentos escolares prefigurados pelo institucional, pela organização e pela cultura escolar, que são elementos que configuram as condições concretas de apropriação e objetivação da política prescrita.

Pressupostos epistemológicos e metodológicos

Estudar uma reforma educacional com sua implantação ainda em curso representa o desafio de se pesquisar um objeto em movimento e que ainda não completou seu ciclo integralmente, seja em termos de normas e prescrições práticas, seja em termos de produção de efeitos ou resultados acabados. Por outro lado, esta prática nos permite acompanhar o processo de implementação da reforma a partir do cotidiano escolar, o que entendemos ser um ganho para a produção do conhecimento acerca das políticas educacionais e das práticas escolares, dado que as transformações produzidas pelas reformas na prática



escolar não dependem apenas dos fundamentos que as orientam ou das intenções dos reformadores, mas, principalmente, de como estes são apropriados e objetivados pelos sujeitos da prática.

O referencial teórico-metodológico utilizado nos nossos estudos tem sido constantemente elaborado e reelaborado com vistas à compreensão e a apropriação do real a partir do empírico, isto é, que os dados da observação do fenômeno sejam submetidos ao crivo da teoria de modo a se alcançar a compreensão da práxis escolar concreta.

A pressuposição da possibilidade de se conceber o modo como se conhece a realidade é um fator de fundamental importância e também de distinção entre diferentes metodologias, de acordo com Paniago (1996). Ao assumirmos que a realidade é cognoscível, podemos nos propor analisar criticamente a prática escolar entendida como realidade fenomênica e como prática social. Para tanto, entendemos que podemos partir da categoria trabalho em Lukács (1981), para quem “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, de todo modo – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – são sempre transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais” (p.6).

O significado da prática escolar, enquanto conhecimento da realidade social, só pode ser compreendido a partir do seu contexto e na sua relação com o todo. Assim, a concepção de totalidade da realidade social é que determinará o próprio conceito de prática escolar como fato social.

Para Kosik (2002), a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social. Quando se elimina a pseudoconcreticidade se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supraestrutura e se percebe o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A abstração dos fatos isolados artificialmente do todo, adquirem verdade e concreticidade somente quanto inseridos no seu todo correspondente. Por outro lado, o todo do qual “[...] não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 2002, p. 49)”, o que evidencia a conexão e mediação recíproca entre a parte e o todo.



A construção dialética do conhecimento entende que o pensamento parte do empírico apoiado no real concreto, e que, assim sendo, “[...] o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento.” (SAVIANI, 1989, *apud* RUSSO, 1995, p. 21).

A concepção materialista-dialética da realidade como totalidade concreta possibilita a compreensão de cada fenômeno social como momento do todo e como fato histórico. A função dupla desempenhada pelo fenômeno social é

[...] capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. (KOSIK, 2002, p. 49).

Adotamos categoria de totalidade concreta, tal qual elaborada por Karel Kosik, como “[...] concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...]” (KOSIK, 2002, p.61), a fim de apoiar as discussões acerca da cultura da escola como filtro mediador, na *práxis* escolar, da relação entre teoria e atividade prática.

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (KOSIK, 2002, p.222).

Sánchez Vázquez (2007) considera a *práxis* como atividade teórico-prática, com um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático que, apenas por um processo de abstração, podem ser separados. “Teoria e prática se vinculam, se desenvolvem, em estreita unidade e nessa vinculação seus limites são relativos, mas sem que desapareçam por completo” (p.259).

A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das



exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivo, instrumentos ou meios, e produto). A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. [...] Desse modo, ajustando-se mutuamente uma a outra, e avançando por caminhos diferentes em direção ao final do processo de hipótese em hipótese – a atividade teórica – e de tentativa em tentativa – a atividade prática –, ambas convergem no produto objetivo ou resultado real. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 263).

Assim como não podemos concluir que a teoria e a prática se identifiquem, Sánchez Vázquez (2007) adverte que também não podemos supor que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática.

Na constante passagem de um plano a outro na dinâmica do processo de apropriação e objetivação, Sánchez Vázquez (2007) distingue dois níveis da práxis: a práxis criadora, que permite ao homem realizar um processo de humanização do mundo (natureza) e de si próprio; e a práxis imitativa ou reiterativa, que repete uma práxis já estabelecida.

Enquanto na práxis criadora o produto exige não só uma modificação da matéria, como também do ideal (projeto ou fim), aqui o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático. Na práxis criadora, não só a matéria se ajusta ao fim ou projeto que se quer plasmar nela, como também o ideal tem de se ajustar às exigências da matéria, e às mudanças imprevistas que surgem no processo prático. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.274).

Sánchez Vázquez (2007) considera ainda a existência de dois níveis de consciência da práxis: o da práxis reflexiva (nível mais elevado de consciência do processo prático) e o da práxis espontânea (nível mais baixo desta). O autor afirma que o reflexivo e o espontâneo não se estabelecem de modo absoluto, toda práxis pressupõe os dois níveis dela, mas com o predomínio de um ou do outro.

Ainda de acordo com aquele autor, toda práxis social é inseparável de uma posição teleológica, ou seja, de fins traçados pela consciência que se apresentam em um processo que só termina quando o fim, ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelas exigências da realidade, se concretiza em um produto real.



No momento da prática em que predomina a apropriação, o fim ou produto ideal vai sofrendo modificações determinadas pelas exigências das condições materiais, porém ainda é apenas potência que pode ou não vir a ser objetivada. “Não realizado o fim posto, a apropriação reduz-se ao plano da consciência e não possibilita a complexificação da sociabilidade humana, e menos ainda da objetividade social, podendo, no entanto, aumentar o conhecimento do indivíduo sobre aquele objeto da sua prática” (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p.88).

Em sendo objetivado em um segundo momento, a prática ganha materialidade como fim ou pôr teleológico do qual se pode abstrair a apropriação realizada neste processo. A objetivação, de acordo com Silva Jr. e Ferretti (2004, p.91) é:

[...] o momento do trabalho e da prática social em que a teleologia, e nela a apropriação, tornam-se causalidade posta pelo ser humano. [...] A objetivação é a articulação da teleologia com a materialidade da objetividade social. Nesse momento da prática – a objetivação –, o ser social incorpora muitas generalidades em-si, resultado de práticas sociais que já foram realizadas na história humana e encontram-se à disposição na natureza e na objetividade social.

O reflexo da realidade na consciência é condição fundamental para a presença do fim e do meio no trabalho, o reflexo mais próximo possível da realidade é decisivo para a colocação de séries causais. Embora o por teleológico tenha efeitos transformadores sobre as causalidades, a barreira natural pode retroceder, mas jamais desaparecer inteiramente. (LUKÁCS, 1981).

Paniago (1996) comenta que para Lukács o processo de conhecimento necessita do estímulo do próprio real para iniciar o pensamento. A subjetividade captura o real e o representa na consciência sem se identificar com o objeto, o qual é distinto da consciência e existe independentemente de seu prévio conhecimento, uma vez que o objeto é dado no mundo real. A ação consciente do sujeito sobre aquele, por meio do trabalho, pode gerar objetividades antes inexistentes, conservando a exterioridade e a autonomia do ser diante do pensamento.



A autora salienta que, de acordo Lukács,

a apreensão do real pelo pensamento consegue apenas uma aproximação do objeto e não uma reprodução perfeita, pois sua concreticidade é resultado de uma constante tensão entre a singularidade e a universalidade, que compõem um complexo campo de mediações constituído de uma gama de possibilidades altamente dinâmicas, conferindo a cada objeto um caráter particular e único. Portanto, o objeto é impossível de ser conhecido como um ser estacionário e alheio à pulsão dialética. (PANIAGO, 1996, p.6).

O contato do sujeito com o objeto singular inicia um intenso exercício de abstração, no qual a consciência nega o singular imediato e por abstrações no pensamento busca definir a realidade com conceitos mais elaborados como forma de particularização do objeto, agora concreto pensado e não mais aquele singular imediato. O processo de conhecimento do real continua, “a abstração passa a negar-se ao alcançar um nível de generalização mais determinada, fazendo com que o pensamento percorra o campo de mediações entre a singularidade e a universalidade no sentido de aproximação do concreto”. Tem-se na consciência uma representação de uma totalidade de determinações, “bem como a identificação, pelo pensamento, das múltiplas e diversas relações do real concreto” (PANIAGO, 1996, p.4).

A pesquisa no campo das políticas educacionais

As políticas no campo da educação são formas de ação do Estado com vistas a sua adequação às demandas da sociedade. Em face dos objetivos definidos para este texto não iremos, aqui, discutir as demandas efetivas que se põem e como elas determinam a educação.

Com esse entendimento, podemos assumir que os fundamentos das políticas, bem como as transformações por elas pretendidas na prática escolar, são objetos ideais que se apresentam como por teleológico para os agentes responsáveis pela sua objetivação. Esta, como vimos anteriormente, depende da apropriação que os agentes realizam dos fundamentos e das propostas práticas para que produza as transformações pretendidas no real. Depende, também, das condições contextuais que definem as possibilidades concretas



para a consumação do processo prático. Em resumo, a realização das políticas na prática educativa é dependente da ação concreta dos seus agentes e de condições favorecedoras para que aqueles desenvolvam ações transformadoras guiadas pelas metas pretendidas pelos reformadores.

Ora, sabemos que nenhuma das duas condições é de simples ocorrência, em face da complexidade dos contextos educativos na realidade social.

Entendemos que os princípios e fundamentos centrais das reformas educacionais se apresentam para a escola e para os professores como um fim a ser realizado por meio da prática. Os fatores condicionantes desta prática medeiam o processo de apropriação das propostas pelos gestores e professores ao constituírem o contexto escolar, do qual “emerge o horizonte de possibilidades produzido pela síntese das dimensões institucional, organizacional e cultural específicas da escola” (SILVA JR.; FERRETTI, 2004, p.77).

Assim, a prática escolar pode ser compreendida como um processo dinâmico e historicamente construído, que muda lentamente com a apropriação das propostas que chegam às escolas, onde são recontextualizadas, ressignificadas e objetivadas (FERRETTI; TARTUCE; ZIBAS, 2006), em um processo mediado pela realidade concreta do contexto escolar.

E para terminar . . .

Ao término deste ensaio não nos cabe elaborar conclusões na medida em que nosso objetivo foi a reflexão sobre os princípios epistemológicos que orientam as investigações do nosso grupo de pesquisa no campo das políticas públicas de educação. O acima discutido foi uma primeira elaboração textual sobre os nossos pressupostos teóricos e como tal não esgota todas as dimensões e possibilidades que seu objeto exige para uma apreensão completa.



Referências

CARVALHO, C.; RUSSO, M. H. **A pesquisa em políticas educacionais: possíveis itinerários.** III Seminário Internacional de Educação. Uninove, São Paulo, nov. 2010.

FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. e ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: ALMANDOZ, M. R. *et al.* **Gestão de inovações no Ensino Médio:** Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. **O Trabalho.** Em: Per l'ontologia dell'essere sociale. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Editori Riuniti, 1981. (Tradução livre para o português de Ivo Tonet).

PANIAGO, C. Possibilidade Ontológica do Conhecimento. Em: Lessa, S. (Org.). **Habermas e Lukács:** método, trabalho e objetividade. Maceió: EDUFAL, 1996.

RUSSO, M. H. **A pesquisa em política e administração da educação:** mapeamento temático. 3º Seminário Internacional de Educação, UNINOVE. São Paulo, nov. 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Tradução: María Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SILVA, V. A.; RUSSO, M. H. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a proposta curricular do programa São Paulo faz escola. **Cadernos de Pós-Graduação,** v. 8, p. 1-19. 2009.

SILVA JR., J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã. 2004.