

A REFLEXIVIDADE ÉTICA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS: conceituação e importância*

Sharon Gewirtz**

Resumo:

Este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre o conceito e importância da reflexividade ética na pesquisa sobre políticas educacionais. Apresenta também algumas razões pelas quais ela precisaria ser utilizada com maior intensidade, bem como as tensões, dilemas e potenciais dificuldades relacionadas ao seu emprego. A autora argumenta que há uma necessidade geral de uma maior reflexividade ética dentro das pesquisas desse campo e, para ilustrar a importância das justificativas em favor da reflexividade ética, alguns exemplos de pesquisas são apresentados.

Palavras – chave: reflexividade ética, pesquisa, análise de políticas

Abstract:

The purpose of this paper is to contribute to the discussion about the concept and relevance of the ethical reflexivity in policy analysis. It presents some reasons for doing more of it and to begin to highlight potential tensions, dilemmas and difficulties related to the use of it. The author argues that there is a general need for more ethical reflexivity within the field and, to illustrate the importance of ethical reflexivity, some examples of research are presented.

Key words: ethical reflexivity, research, policy analysis

Nesse trabalho, desejamos responder duas perguntas básicas: O que é reflexividade ética e Por que precisamos dela? Enquanto a primeira questão será tratada de forma breve, a segunda merecerá uma atenção maior.

O que é a reflexividade ética?

O que eu chamo de reflexividade ética implica fazer três coisas:

1 – Explicitar os valores éticos e os princípios que fundamentam nossas análises.

2 - Justificar esses valores éticos e princípios sempre que possível ou, ao menos, onde necessário.

Alguns valores são tão fundamentais que sua justificação pode ser dada como certa e dispensável. Por exemplo: É preciso explicar por que achamos errado a intimidação, perseguição ou violência física? Ou poderíamos pensar que os valores éticos que defendemos têm sido adequadamente justificados por outros e, nesse caso, poderíamos apenas nos referir aos trabalhos que outros têm feito. Por exemplo, a crença de que é inadequado os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam educados em escolas especiais. No entanto, a justificação dos valores torna-se fundamental quando nossas análises baseiam-se em suposições sobre aquelas que poderiam ser as melhores soluções de dilemas relacionados a valores. Por exemplo, eu argumentaria que há uma suposição comum nas recentes pesquisas sobre a política

* Tradução do texto "Ethical reflexivity in policy analysis: what is it and why do we need it?", apresentado no Centre for Public Policy - Research Seminar Series: Welfare, Values and Ethics, King's College, Londres, 12 de maio de 2003. Texto traduzido e publicado com permissão da autora. Tradução e notas explicativas: Prof. Dr. Jefferson Mainardes. – PPGE-UEPG. No processo de tradução, contamos com a colaboração de Victor Albert (Austrália) e Tristan McCowan (Inglaterra)

** Sharon Gewirtz é professora do Centro de Pesquisa de Políticas Públicas do King's College, Universidade de Londres. Seus interesses de pesquisa estão relacionados a questões de igualdade e justiça social, reestruturação do setor público, reforma educacional, poder e política no processo político e valores na pesquisa social. Possui vários livros e artigos publicados sobre novo gerencialismo, justiça social, reflexividade ética, valores na pesquisa social, mercados educacionais etc. Entre seus principais trabalhos destacam-se: "The managerial school: post-welfarism and social justice in education" (Routledge, 2002); "Markets, choice and equity in education", co-autoria com Stephen J. Ball e Richard Bowe (Open University Press, 1995); "Towards a contextualized analysis of social justice in education" *Educational Philosophy and Theory* (2006); "What to do about values in social research: the case for ethical reflexivity in the sociology of education", co-autoria com Alan Cribb, *British Journal of Sociology of Education* (2006). Algumas informações adicionais sobre as contribuições de Sharon Gewirtz podem ser encontradas nos artigos de António Magalhães (2002) e de Mariana Dias (2002), publicados na Revista Currículo Sem Fronteiras (www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles) (N.T)

educacional de que o modelo da “escola inclusiva” (comprehensive schooling)¹ é uma política mais vantajosa do que o modelo no qual os pais e alunos podem escolher uma escola que seja considerada mais adequada para as suas necessidades ou interesses, mas isto raramente é deixado explícito.

3 – Refletir sobre as possíveis conseqüências éticas do nosso trabalho, por exemplo: de que formas nosso trabalho pode prejudicar outras pessoas, legitimar ou intensificar condições, políticas, relações de poder ou discursos que achamos errados?

Ao argumentarmos a favor de uma maior reflexividade na pesquisa sobre políticas não queremos dizer que os pesquisadores não a utilizem. As pessoas de fato buscam utilizá-la de diferentes formas e níveis diferenciados, de modo que é possível pensar sobre um continuum de reflexividade ética. Por um lado, a reflexividade ética pode ser empregada com uma finalidade bastante reflexiva, no qual, de forma auto-consciente e meticulosa, o autor propõe e defende sua instância ética e suas conseqüências práticas. Por outro lado, é possível o uso não-reflexivo, como é o caso de trabalhos que não explicitam os valores éticos que fundamentam a análise. Um exemplo de trabalho no qual a reflexividade ética foi empregada com um fim bastante reflexivo é o de Fiona Williams (2000a, 2000b) o qual defende e explica detalhadamente um “conjunto de princípios de reconhecimento e respeito” que fundamentam o que ela chama de “reordenação das relações sociais do bem-estar”.² Em algum lugar no meio do *continuum*, encontra-se um trabalho que reconhece explicitamente o valor da reflexividade ética mas, na prática, evita um compromisso explícito a uma instância ética específica. Nessa categoria, pode-se incluir o recente trabalho de Stephen Ball sobre as práticas adotadas pelos pais de classe média ao escolherem as escolas para seus filhos (Ball, 2003). Neste trabalho, Ball fornece uma breve descrição sobre os méritos e prejuízos de pais da classe média no processo de escolha da escola que podem estar direcionados nos interesses de seus próprios filhos,

mas que também contribuem para aumentar as desigualdades do provimento educacional em termos mais gerais. Ball explicitamente reconhece que os pesquisadores podem tratar as ações individualistas dos pais da classe média (ao buscarem escolher a melhor escola para seus filhos, sem se importar com os pais de classes menos privilegiadas) de formas diversas, da empatia ou desaprovação. No entanto, ele evita explicitar a sua própria posição em relação à maneira pelas quais os pais de classe média resolvem os dilemas éticos que enfrentam, além de reconhecer a sua própria inconsistência:

Na realidade, essa história [a escolha dos pais da classe média] pode ser contada de várias formas – mais ou menos simpática ou cinicamente – mas, novamente, tentaria evitar a tentação de fazer uma abordagem simplesmente binária e caminhar entre as duas posições. Com certeza, não vou oferecer uma solução simples aos problemas levantados anteriormente [sobre as tensões entre o papel dos bons pais e bons cidadãos] e a minha própria ênfase em termos de simpatia ou julgamento muda o tempo todo (Ball, 2003, p. 115).

Embora esta posição tenha méritos e exista algum grau de reflexividade e reconhecimento das complexidades morais envolvidas na escolha das escolas, do meu ponto de vista esta posição é inadequada em aspectos essenciais. Minha particular preocupação sobre essa posição é que isso represente a tendência que, juntamente com Alan Cribb, chamo de “crítica de cima” (Gewirtz e Cribb, 2002)³ – que é uma tendência de ver a análise sociológica como algo tomado de cima do campo da prática em vez de como algo que possa contribuir para o desenvolvimento de políticas sociais e práticas mais justas.

¹ Comprehensive schooling (escolas inclusivas), no sistema educacional inglês, refere-se àquelas onde não há seleção para o ingresso. É o tipo mais comum de escolas públicas secundárias. Segundo Lucíola L. de C. P. Santos (Educação em Revista, n. 40, 2004), esse tipo de escola foi criado na Inglaterra para substituir o sistema tripartite, em que as crianças de 11 anos eram testadas e encaminhadas para diferentes tipos de escolas secundárias, de acordo com seu desempenho (p. 21). (NT)

² Os princípios são: interdependência, cuidado, proximidade pessoal, soberania corporal, previdência social, voz (expressão) que, segundo Williams, cruzam-se com diferentes dimensões de redistribuição “para fornecer um vocabulário partilhado com o qual escrevemos nosso bem-estar individual e coletivo”. (Williams, 2000a, p. 350). Em inglês, os termos usados são os seguintes: interdependence, care, intimacy, bodily integrity, transnational welfare, voice.

³ A “crítica de cima” (*critique from above*) é a tendência de tratar a análise sociológica como algo que é feito a distância ou acima do campo da prática. Nesta perspectiva, o papel do analista é oferecer explicações críticas das políticas e práticas educacionais de fora do sistema educacional. Aqueles que utilizam a crítica feita “de cima” não pensam que seja parte do seu trabalho considerar como as dificuldades práticas que os professores enfrentam para tentar implementar práticas socialmente justas, particularmente em contextos hostis, possam ser resolvidas ou acomodadas. A “crítica de cima” está frequentemente ligada à posição política que Michael Apple descreve como fatalística, ou seja, a idéia de que é impossível mudar as escolas enquanto as relações econômicas mais amplas da sociedade não sejam mudadas primeiro. Este conceito é explorado por Sharon Gewirtz e Alan Cribb em outros artigos, por exemplo, em “Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology”, *Journal of Education Policy*, v. 17, n. 5, 2002. (N.T.)

Finalmente, em vez de dar exemplos de trabalhos onde não há a preocupação com reflexividade ética, eu simplesmente desejo apontar que o trabalho considerado eticamente não-reflexivo não é necessariamente um trabalho deficiente. Em outras palavras, não estou afirmando que todo trabalho precisa ser eticamente reflexivo. Não seria realístico esperar que todos aqueles que analisam políticas façam tudo todo o tempo. Eu estou simplesmente argumentando que há uma necessidade geral de uma maior reflexividade ética dentro das pesquisas desse campo, uma vez que somente alguns pesquisadores se preocupam com essa questão, enquanto outros podem considerá-la como algo “já resolvido”.

Sintetizando o argumento apresentado até agora, destaco que a reflexividade ética está presente em muitas análises de políticas, em vários níveis. Meu propósito aqui, entretanto, não é o de sugerir que isto não está sendo observado, mas sim destacar a reflexividade ética como uma questão, apresentar algumas razões utilizá-la com mais intensidade e começar a destacar algumas dificuldades potenciais. Isso se faz necessário, uma vez que, embora algumas pessoas estejam preocupadas com a reflexividade ética, elas raramente falam a respeito dela, bem como raramente explicitam as razões pelas quais a utilizam, como a utilizam e sobre os dilemas que a reflexividade ética faz emergir.

Uma das pesquisadoras que tem tomado a reflexividade ética como uma questão para discussão, embora ela não tenha usado este termo até agora, é Kathleen Lynch, do Centro de Estudos sobre Igualdade, da University College Dublin (Irlanda). Escrevendo especificamente sobre Sociologia da Educação, Lynch expressa preocupação sobre o “relativo silêncio sobre valores” que regem as pesquisas desse campo. Ela argumenta que a maioria das pesquisas baseadas nas posições epistemológicas positivistas ou pós-modernas, implícita ou explicitamente, rejeita o domínio normativo como uma área legítima de análise, enquanto que em muitos trabalhos baseados na ciência social crítica e feminista, “o normativo ou a dimensão ética permanece implícito em vez de explícito” (Lynch, 2001, p. 240). A preocupação de Lynch refere-se ao fato de que “questões éticas cruciais têm sido deixadas inexploradas na pesquisa sociológica” como consequência da separação entre o que ela chama de discursos “analíticos” que, segundo ela, compõem o domínio tradicional da teoria sociológica e os discursos “normativos” – tradicionalmente o domínio da teoria da ética. Segundo a argumentação de Lynch, a integração dos discursos analítico e normativo permitiria aos sociólogos desenvolverem sistematicamente “contrafatualidades”, ou seja, “esboços sérios e sistêmicos de sistemas e estruturas alternativas” (Lynch, 2001, p. 241, ver também Sayer, 2000). Essa integração permitiria aos

sociólogos usarem a teoria da igualdade para compreender mais completamente as “raízes geradoras” (Lynch, 2001, p. 252) da desigualdade e, dessa forma, expor as limitações das políticas baseadas na meritocracia e nas ideologias neoliberais (bem como as limitações das “soluções para a diferença educacional baseadas na identidade”, p. 248). Lynch argumenta que a teoria da igualdade oferece um ‘discurso contra-hegemônico’ que pode ser usado pelos sociólogos da educação para “desafiar e desconstruir os pressupostos altamente desiguais da nova ortodoxia educacional” (Lynch, 2001, p. 246). Finalmente, Lynch argumenta que questões éticas precisam ser enfrentadas de forma explícita e reflexiva se nós queremos ter a certeza de que nossas pesquisas não contribuirão para a produção de injustiças ao “colonizar” as injustiças dos outros, ou seja, ao fracassarmos no reconhecimento adequado das injustiças existentes. Alinhada à tradição da pesquisa emancipatória, representadas nas perspectivas de Patti Lather e outros, ela adverte sobre a situação onde os pesquisadores não-intencionalmente e, frequentemente, com as melhores das intenções,

tornam-se colonizadores⁴, criando imagens públicas sobre grupos e contextos de desigualdade (tanto no mundo acadêmico quanto no político) sobre o qual muitas pessoas envolvidas na dor e na marginalização da injustiça e da desigualdade têm pouco ou nenhum controle. Pesquisadores profissionais conhecem e se apropriam (assim como as instituições políticas, fundações de pesquisa e agências estatais que os financiam) de parte do mundo das pessoas sobre as quais as próprias pessoas sabem muito pouco. Ao se apropriarem de dados sobre as pessoas oprimidas, os *experts* se apropriam de parte delas. O simples fato de se apropriar e controlar as histórias de opressão aumenta mais a opressão, pois isso significa que agora existem pessoas que podem afirmar que conhecem e entendem você melhor que você mesmo; existem especialistas para interpretar seu mundo e falar por você. (Lynch 2001: 243-4; ver também Lynch e O'Neill, 1994).

O foco particular de Lynch é sobre o valor do uso da teoria da igualdade na pesquisa em Sociologia da Educação. Embora eu tenha preocupações em criar

⁴ Nesse caso, tornar-se “colonizador”, refere-se ao que poderia acontecer quando os pesquisadores (ou intelectuais em geral) não reconhecem adequadamente as injustiças existentes. Isso pode ocorrer quando os pesquisadores ignoram as injustiças existentes ou mantêm silêncio a respeito delas em suas análises, conclusões e proposições. (N.T)

sobreposição com os trabalhos de Lynch, gostaria de iniciar de um lugar diferente. Nos trechos seguintes, eu quero construir, com base no espírito da discussão de Lynch, algo que indica uma integração das formas de análise ética e sociológica, embora eu esteja interessada em produzir explicações mais gerais da reflexividade ética na análise de políticas – uma explicação que teria relevância para pesquisadores com quaisquer compromissos de valor, igualitários ou não. Eu começaria pela apresentação das razões para ser eticamente reflexivo e, a partir disso, problematizar a tarefa destacando o dilema enfrentado pelos pesquisadores de políticas que desejam ser eticamente reflexivos. Embora minhas análises possam ser relevantes para o campo da análise das políticas públicas de forma mais ampla, usarei exemplos da área da educação.

Por que precisamos da reflexividade ética?

Eu quero sugerir que há três principais razões para ser eticamente reflexivo. Inicialmente eu apresentarei essas três razões de forma breve e então tentarei ilustrar a importância delas. Primeiramente, da mesma forma como é esperado que nós tenhamos de explicar e defender as proposições empíricas que fazemos, deveria também ser esperado que nós explicássemos e defendêssemos nossas proposições éticas ou, pelo menos, deixássemos claros os julgamentos éticos que fundamentam nossas análises. Embora esta última não seja uma explicação convencional no âmbito da área de Sociologia e política social, sugeriria que isto devesse ser considerado, isto é, que nós precisássemos ser vigorosos em nossas proposições éticas e julgamentos assim como é esperado que sejamos nas análises de nossas proposições empíricas ou pressuposições e que não há razões suficientes para privilegiar o empírico.

Segundo, onde há tensões ou conflitos entre diferentes compromissos éticos que poderiam fundamentar um aspecto particular do trabalho analítico, ser eticamente reflexivo força o analista tentar resolvê-las de alguma maneira. Argumentaria que isto é essencial se nós queremos evitar as armadilhas da “crítica de cima” (Gewirtz e Cribb, 2002).

Em terceiro lugar, a análise de políticas tem efeitos no mundo que estamos tentando analisar e temos uma responsabilidade ética para com as conseqüências desse mundo real. Se desejamos ser analistas eticamente responsáveis, temos os mesmos deveres como quaisquer atores em relação às suas próprias ações. Então, no caso da análise de políticas, embora não possamos controlar como nossos trabalhos são lidos ou usados, nós precisamos tentar, da melhor forma possível, reduzir as possibilidades de

que nossas análises possam contribuir para o que entendemos como fins indesejáveis.

Para ilustrar a importância dessas três justificativas para a reflexividade ética, usarei o exemplo da recente pesquisa sobre a expansão do ensino superior. Há um crescente número de pesquisas que têm investigado as barreiras para a expansão do acesso ao ensino superior e como isto pode ser corrigido. Muitos desses trabalhos mostram algum grau de reflexividade ética, mas eu argumentaria que há espaço para mais.

Um bom exemplo de trabalho nesta área é o livro de Hayton e Paczuska (2002), publicado recentemente (*Access, participation and Higher Education: policy and practice*). Parece haver a sobreposição de dois juízos éticos que fundamentam os argumentos do referido livro. O primeiro é o de que ampliar o acesso ao ensino superior, pela remoção de barreiras e vieses de classes que impedem a participação de estudantes da classe trabalhadora, é um aspecto positivo. O segundo é que o conteúdo, o propósito e o modo de oferta do Ensino Superior precisa mudar, quase que radicalmente, de modo a atender as experiências, necessidades e aspirações de um grande número de estudantes. No entanto, uma boa parte do livro focaliza explicações empíricas das barreiras e não como elas funcionam. As barreiras identificadas incluem preconceitos culturais no sistema de admissão e referenciais de qualificação, um sistema de financiamento injusto que privilegia instituições de elite, apoio financeiro insuficiente para estudantes de renda mais baixa, insuficiente colaboração entre os diferentes setores da educação e uma discrepância entre os valores e identidade cultural de estudantes da classe trabalhadora e os valores institucionais e culturais. Embora alguma atenção seja também dada para explicar algumas das questões éticas associadas com a expansão do acesso (por que a ampliação do acesso é algo positivo e por que o ensino superior precisa mudar), essas questões são tratadas de maneira superficial e os contornos do que seria um ensino superior mais apropriado são apresentados de forma bastante ampla (difusa). Por exemplo, os autores indicam a necessidade de novos modelos de progressão no e dentro do Ensino Superior que atenda as rotas não-lineares de estudantes não-tradicionais; um Ensino Superior que “valorize igualmente todas as contribuições, respeitando os *insights* que diferentes bagagens e experiências oferecem, em vez de tentar transformar todos em classe média” (p. 268) e o desenvolvimento de “um novo currículo e abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem que permitam que todos os estudantes desenvolvam suas habilidades, conhecimento e compreensão de forma a prepará-los para os desafios do século XXI” (p. 269). As características que esse novo currículo e novas abordagens deveriam ter não são especificadas. Alguns dos desafios são

especificados, mas com termos bastante vagos. Estes parecem estar relacionados à “natureza global da nossa sociedade, ao crescimento de tecnologias que permitem intercâmbios transglobais de conhecimentos e informações e o ao crescimento da capacidade de armazenamento de conhecimento e informação (p. 268). Agora, por outro lado, poderia ser argumentado, tal como fazem os editores da série (Hodgson e Spours, 2002: x) que “a discussão de um novo tipo de Ensino Superior vai além dos limites desse volume”, que é somente o que um volume pode apresentar e que este tópico demanda um outro livro. No entanto, eu quero argumentar que há três razões pelas quais tal discussão poderia aperfeiçoar a análise e estas estão relacionadas a três justificativas para a reflexividade ética que eu mencionei anteriormente.

Em primeiro lugar, eu penso que é difícil fazer sentido da análise oferecida no livro sem uma compreensão mais clara das relações entre os dois julgamentos éticos que fundamentam o estudo, ou seja, de uma perspectiva política, a conclusão que precisa ser tirada é a de que expansão do acesso é algo positivo, independentemente de que o ensino superior seja radicalmente reformado (na medida em que é possível remover algumas barreiras sem transformar o currículo radicalmente)? Ou a ampliação do acesso somente é vantajosa se o ensino superior for radicalmente transformado? Para responder tais questões nós precisamos de uma análise mais aprofundada sobre em que circunstâncias a expansão do acesso é algo positivo. Sem isso, é precisamente pouco claro qual é o argumento que está sendo apresentado no livro e, então, é difícil extrair implicações práticas do estudo.

Em segundo lugar, como os juízos éticos principais não estão suficientemente elaborados, há uma tensão latente e discutivelmente crucial no argumento que não é explorada. Esta tensão está entre o princípio de distribuir conhecimento valioso e formas mais equitativas de compreensão e o princípio de reconhecimento das identidades culturais diversas. No geral, pelo menos em uma primeira leitura, parece que os princípios de reconhecimento podem estar sendo privilegiados em detrimento dos princípios distribucionais. Por exemplo, os editores defendem a valorização de “todas as contribuições igualmente”. O que isto significa na prática não é especificado, mas se nós entendermos isso como que significando que todos os tipos de conhecimento e formas de compreensão poderiam ser igualmente valorizados, então as implicações são substanciais. Em particular, uma valorização igualitária pareceria envolver uma transformação completa do que tem sido compreendido como conhecimento acadêmico valioso. Há uma série de problemas potenciais com essa transformação, mas uma que particularmente me preocupa é que, se todas as formas de conhecimento são valorizadas igualmente, os estudantes não serão necessariamente introduzidos

nas habilidades de análise crítica que estão incorporadas em inúmeras tradições disciplinares. O preço do reconhecimento cultural interpretado desta forma pode reforçar a distribuição desigual de habilidades de análise crítica existentes que eu consideraria valores intrínsecos e instrumentais.

O terceiro ponto permite-me ilustrar as consequências potencialmente negativas de algumas formas de análise de políticas. Especificamente, se a leitura que eu estou fazendo do trabalho de Hayton e Paczuska sobre a expansão do ensino superior está correta – e eles estão argumentando em favor de uma valorização igualitária de todas as formas de conhecimento e compreensão – há o perigo de que um de seus efeitos seja reforçar os medos dos críticos conservadores de que a expansão do acesso represente uma “banalização”. Uma maior reflexividade ética nesta área, eu sugiro, poderia oferecer uma acomodação mais balanceada entre os princípios de reconhecimento e distribuição que envolve identidades culturais diversas ao mesmo tempo em que abre a possibilidade de que algumas hierarquias de conhecimento sejam válidas.

Uma tensão chave

Após ter apresentado os argumentos em favor da reflexividade ética, eu penso que é importante dizer alguma coisa sobre os desafios relacionados ao uso dela. Este desafio origina-se do fato de que a primeira e a terceira justificativa da reflexividade ética podem conflitar uma com a outra. O que eu quero dizer é que explicar e defender julgamentos éticos envolve uma visão mais receptiva a novas idéias e um engajamento generoso com perspectivas de valor. Porém, ao fazer isso, há o perigo de legitimarmos e, entretanto, reforçarmos posições e práticas políticas que entendemos inaceitáveis. Por exemplo, eu argumentaria que a defesa completa da “escola inclusiva” envolve tomar seriamente os argumentos em favor da escolha dos pais e o mercado. Ao deixar de fazer este trabalho analítico corremos o risco de debilitar o rigor do argumento e isso pode reduzir nossa defesa da escola inclusiva a uma simples suposição não fundamentada por um argumento. Por outro lado, há significativos riscos políticos associados a este exercício. Por exemplo, envolver-se com os argumentos dos defensores do mercado educacional significa reconhecer a relevância das proposições deles sobre o potencial do mercado para aumentar as respostas positivas e desafiar a “seleção por áreas”⁵. Além disso, isto pode, em algumas instâncias, envolver o reconhecimento da validade de alguns

⁵ Originalmente, a autora utilizou o termo “selection by mortgage”. Em termos gerais, essa expressão está relacionada ao fato de que em áreas mais nobres de uma cidade - onde famílias de melhor nível econômico podem adquirir suas casas - é possível encontrar escolas melhores. (N.T)

elementos desses argumentos. Em termos de práticas políticas há uma linha muito tênue entre envolver-se em um diálogo construtivo com alguns adversários e legitimar o caso deles quando eles representam o discurso dominante.

Conclusões

Ao defender a necessidade de uma maior reflexividade ética, apresentei questionamentos sobre as pesquisas. Uma vez que a reflexividade ética é uma tarefa difícil, isto quer dizer que não deveríamos nos preocupar com ela? Eu penso que ainda vale a pena discuti-la e empregá-la. Não estou certa de que a tensão entre a primeira e a terceira justificativa seja um problema significativo em muitos casos. Tomando seriamente o argumento de nossos oponentes não necessariamente envolve legitimá-los. Poderíamos então tomá-los seriamente, sem deixar de apresentar uma crítica aprofundada a esses argumentos que poderiam ser mais produtivos porque foram considerados mais seriamente. Eu não penso que a tensão torna a tarefa da reflexividade ética impossível. Isto simplesmente significa que a linha entre envolvimento construtivo com visões opostas e legitimação precisa ser palmilhada cuidadosamente.

Referências

1. BALL, S.J. *Class Strategies and the Education Market*. London: RoutledgeFalmer, 2003.

2. GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. Plural Conceptions of Social Justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, v. 17, n. 5, p. 499-509, 2002.

3. HAYTON, A.; PACZUSKA, A. (Eds). *Access, Participation and Higher Education*, London: Kogan Page, 2002.

4. LYNCH, K. Creating a Dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education, *International Studies in Sociology of Education*, v. 11, n. 3, p. 237-260, 2001.

5. LYNCH, K.; O'NEILL, C. The Colonisation of Social Class in Education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 15, p. 307-324, 1994.

6. SAYER, A. *Realism and Social Science*, London: SAGE, 2000.

7. WILLIAMS, F. Principles of Recognition and Respect in Welfare. In: LEWIS, G., GEWIRTZ, S.; CLARKE, J. (Eds) *Rethinking Social Policy*. London: SAGE. 2000a.

8. WILLIAMS, F. Good-enough principles for welfare, *Journal of Social Policy*, v. 28, n. 4, p. 667-87, 2000 b.

Recebido em 20/02/2007

Aceito para publicação em 21/05/2007