

## Combinação teórica: um ensaio

Quênia Renee Strasburg

qrstras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8448-1785>

Berenice Corsetti

bcorsetti@unisin.br

<https://orcid.org/0000-0002-4457-8790>

**Resumo:** o artigo partiu da necessidade de construir sentido na análise de políticas educacionais de formação e carreira docente no contemporâneo. A pesquisa foi realizada a partir do cotejamento entre documentos do Banco Mundial e de literatura da área, tendo como superfície de análise as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar no período de 2008-2017. Para compreensão das políticas, juntamente com os artefatos culturais de mídia impressa, foi articulada uma combinação teórica entre elementos da teoria histórico-crítica e da teoria pós-crítica. Este texto sistematiza pontos de tensão e de aproximação dos referenciais teóricos para sustentar as opções e as análises de políticas educacionais no que tange as convergências advindas da arena de influência. Destaca, neste momento histórico, seus desdobramentos para a pesquisa em políticas em educação em geral e para políticas de formação e de carreira docente em particular.

**Palavras-chaves:** Políticas educacionais. Teoria histórico-crítica. Teoria pós-crítica. Teorização combinada.

## Combinación teórica: un ensayo

**Resumen:** El artículo empieza de la necesidad de se construir sentido en el análisis de políticas educativas de formación y carrera docente en el contemporáneo. La investigación fue realizada a partir de la comparación entre documentos del Banco Mundial y literatura del área teniendo como superficie de análisis las Revistas Nova Escola y Gestão Escolar en el período de 2008-2017. Para la comprensión de las políticas junto con los artefactos culturales de medios impresos se articuló una combinación teórica entre elementos de la teórica histórico-crítica y de la proscritica. Este texto sistematiza puntos de tensión y aproximación de las referencias teóricas para sostener las opciones y análisis de políticas educativas en lo que se refiere a las convergencias advenidas de la arena de influencia. Destaca, en este momento histórico, sus consecuencias para la investigación en políticas educativas en general y para políticas de formación y carrera docente en particular.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Teoría histórico-crítica. Teoría poscritica. Teorización combinada.

## Theoretical combination: an essay

**Abstract:** The article began from the need of making sense on analyzing the current formation educational policies and teaching careers. The research was performed from a careful comparative between World Bank's documents and the related literature, using the magazines "Nova Escola" ("New School") and "Gestão Escolar" ("school administration") in the period of 2008-2017. In order to understand such policies, together with the press media artefacts, a theoretical combination between the historical-critical theory and the post-critical theory elements was articulated. This article systematizes the

theoretical references tension and rapprochement points, with the purpose of sustaining the options and the educational policies analysis regarding convergences that come from the influence arena. The study highlights, at this historical moment, the consequences for the research in general educational policies and for formation policies and teaching careers in particular.

**Keywords:** Educational Policies. Historical-Critical Theory. Post-Critical Theory. Combined Theorizing.

## Situando o ponto de partida

O presente artigo teve origem em pesquisa de doutorado, cujo tema tratou das políticas de formação e de carreira docente, na qual se utilizaram documentos do Banco Mundial e de literatura especializada para conhecer suas possíveis influências na produção discursiva de políticas por meio da mídia impressa. A pesquisa aqui apresentada se insere na perspectiva qualitativa de orientação na tradição crítica, porém, já no início desta exposição, é importante registrar que, em muitos momentos, o referencial de análise extrapola as barreiras da teoria crítica se constituindo, por assim dizer, nas bordas, ou nas fronteiras<sup>1</sup> entre o referencial crítico e o referencial pós-crítico no que Mainardes (2018b), com base em McLennan (1996) concebe como teorização combinada (MAINARDES, 2017, 2018b)<sup>2</sup>.

Compreende-se que para os teóricos mais radicais ou puristas essa combinação pode parecer arbitrária e até mesmo completamente eclética, entretanto, ao longo do texto se propõe explicitar os motivos dessas opções teóricas e metodológicas de maneira a dar sentido a esse arranjo.

Segundo Mainardes e Tello (2016), o campo de estudos das políticas educacionais, na América Latina, data da década de 1940 em países como México, década de 1950 na Argentina e, a partir da década de 1960, no Brasil.

Embora seja um campo com um acúmulo significativo de pesquisas de/sobre políticas educacionais, há, ainda, inúmeros aspectos teórico-epistemológicos a serem desenvolvidos ou aprofundados, tais como: questões teórico-metodológicas da pesquisa em políticas educacionais (inclusive a elaboração de novas teorias, conceitos e abordagens para a análise de políticas); pesquisas sobre a história da constituição do campo nos diferentes países; reflexão sobre seus objetos de estudo; análise das perspectivas epistemológicas e referenciais teóricas que têm sido empregados; etc. (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 5).

Com objetivo de contribuição ao campo das políticas educacionais se propõem algumas combinações de conceitos teóricos que podem, à primeira vista, parecer contrários, mas que se espera conseguir desenvolvê-los e articulá-los de maneira a dar consistência à argumentação.

Em análise do campo sociológico contemporâneo, Apple, Ball e Gandin (2013) registram que uma boa parte dos trabalhos da área são “ecléticos (no melhor sentido), integracionistas – mesmo conciliatórios” (p. 20).

<sup>1</sup> Fronteiras: um conceito da área histórica, que é, na concepção de Pesavento (2001), percebido não apenas como marcos divisórios, que representam limites e estabelecem divisões. Elas também induzem a pensar na passagem, na comunicação, no diálogo e no intercâmbio. “Figurando um trânsito não apenas de lugar, mas de situação ou época, esta dimensão da fronteira aponta para a instigante reflexão de que, pelo contato e permeabilidade, a fronteira possibilita o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, de um terceiro que se insinua nesta situação de passagem” (p. 8).

<sup>2</sup> A teorização combinada está fundamentada nos estudos de McLennan (1996), que argumenta em favor das estratégias explicativas combinadas ao se tratar do referencial teórico epistemológico. A teorização combinada pode ser explicada como um “esforço de articular teorias e/ou conceitos de diferentes referenciais teóricos com o intuito de compor uma moldura teórica consistente para fundamentar determinada análise. Essa iniciativa do pesquisador demanda um alto exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica”. (MAINARDES, 2018b, p. 6).

É exatamente essa questão da simultaneidade, de pensar neo [marxismo] e pós [modernismo] ao mesmo tempo, de permitir ativamente as tensões dentro e entre elas para ajudar a formar nossa pesquisa, que solidificará entendimentos prévios, evitará perda de memória coletiva dos ganhos que foram feitos e gerará novos insights e novas ações. (APPLE, 1996, p. 141).

É com a intencionalidade de buscar novos sentido e gerar novos *insights* que se propõe uma combinação teórica responsável.

Para Ball (MAINARDES, 2015), um dos aspectos relevantes a serem considerados na formação de futuros pesquisadores é que eles sejam teoricamente alfabetizados, ou seja, que possam ser capazes de pensar além do seu objeto de estudo. Isso não quer dizer que, necessariamente, o pesquisador precise se comprometer com uma posição teórica, e sim, que possa desenvolver um arsenal de conceitos, de técnicas e de métodos de teorias diferentes, desde que com algum grau de coerência.

Quando eu era um pesquisador jovem, esperava-se que você assumisse uma identidade acadêmica – que era mostrada em sua escrita – com base em algum tipo de compromisso teórico. Então, você podia ser um neomarxista, ou simbólico interacionista ou feminista. Eu não acho que isso seja mais um corte tão claro. Essas expectativas não são tão fortes, e muitos pesquisadores sentem-se desconfortáveis em identificar-se com uma única posição teórica. Contudo, isso significa que é importante ter algum grau de reflexividade sobre as decisões que você faz em relação à pesquisa, aos dados, à escrita. O que é importante é adquirir e desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas que funcionem, que sejam úteis, que tenham poder em relação àquilo que você está tentando entender (MAINARDES, 2015, p. 167-168).

A discussão teórica se insere, neste texto, como chave de leitura e também como um processo subversivo, já que se vivencia, no nível das políticas de formação de professores, um esvaziamento dos aspectos teóricos em detrimento ao fazer e à prática, como assinalam os documentos do BM. Nessa lógica, a teoria permite separar as visões de mundo das contingências.

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas”, e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaço para a invenção de novas experiências (BALL, 2011, p. 93).

A presente investigação teve a intencionalidade de abrir espaço de criação e de invenção de novas experiências, oferecendo um quadro teórico aprofundado e relevante para pesquisa em políticas na educação. Para isso, a análise se orientou pelo modelo analítico do *Ciclo de Políticas* construído por Ball e Bowe (1992), a partir dos escritos e de artigos do pesquisador brasileiro Jefferson Mainardes e do próprio Stephen Ball, em trabalhos posteriores<sup>3</sup>. Por esse motivo, a própria utilização do *Ciclo de Políticas* já gera, em alguns pesquisadores de viés histórico-crítico, certo desconforto, ao que se identifica nesse modelo analítico como pertencente ao referencial pós-crítico. Entretanto, há uma série de pesquisas realizadas por diferentes vertentes teóricas que se utilizam do modelo analítico do *Ciclo de Políticas* e, por esse ângulo, parece não haver uma

<sup>3</sup> Sobre a abordagem do ciclo de políticas, ver Mainardes (2006, 2018), Mainardes e Gandin (2013a, 2013b), Lima, Souza e Luce (2018), Rosa (2019), Sousa (2018), entre outros.

definição clara de onde o modelo se inscreve, como se esse estivesse em um quadro fechado e hermético.

A união de materiais de mídia impressa das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, como um produto/artefato cultural, a partir de documentos das políticas, produziu a necessidade de uma nova configuração teórica para dar conta da junção desses elementos relativamente novos, na construção investigativa na área do trabalho com políticas educacionais de viés crítico.

Tem-se claro que a teoria crítica e a teoria pós-estruturalista ou pós-moderna divergem em muitas questões, porém é importante situar que as duas se afastam da vertente teórica positivista. O positivismo foi o paradigma dominante na ciência moderna, como argumenta Santos (2010), que se baseou no modelo de racionalidade da ciência moderna datada da revolução industrial no século XVI. A ciência moderna positivista se organizou nos séculos que se seguiram sob o domínio das ciências naturais, no combate a todas as formas de senso comum e do conhecimento considerado fora dos parâmetros de ciência, a saber, os estudos que continham a questão do humano e das sociedades. Essa ciência moderna punha em constante dúvida as evidências baseadas na experiência imediata e, por isso, buscou, através de procedimentos e de método rigoroso, apreender as evidências.

As ideias que presidem à observação e a experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica de investigação (SANTOS, 2010, p. 26-27).

Essa compreensão de que ciência é quantificar e que o rigor científico está intrinsecamente relacionado a esse fator levou a uma eliminação das possibilidades de observação e análise de tudo que não estivesse dentro desse paradigma, que perdurou até meados do século XIX com a emergência de outro paradigma. Pode-se identificar, no paradigma dominante de Santos, o que Bauman (2001) descreve como Modernidade<sup>4</sup> sólida em justaposição a um momento devir, em que a Modernidade começa a se dessolidificar e ficar mais fluida até chegar ao momento de total liquidez.

Foi no século XVIII que começaram a surgir os primeiros sinais que possibilitariam a emergência das ciências sociais no século XIX, através da vertente das ciências empíricas, segundo o modelo mecanicista. Nessa vertente, houve modos diversos de pensamento: (1) o modelo principal e dominante esteve concentrado nos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da sociedade no modelo das ciências naturais, e (2) o modelo marginal que reivindicava um estatuto próprio para as ciências sociais e humanas que se distinguiu das bases naturais. Essa segunda vertente começou a estruturar um estatuto próprio. “O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjectiva” (SANTOS, 2010, p. 38). Essa visão de ciência se opôs radicalmente ao positivismo e se ancorou na tradição fenomenológica da filosofia. Porém, na sua radicalidade se mostrou ainda ligada ao modelo de ciências naturais, partilhando da distinção entre ser humano e natureza, o que a torna prisioneira de uma ciência moderna, mas que dá sinais de crise ao paradigma dominante de ciência.

A crise do paradigma dominante foi descrita por Santos (2010) com base em uma série de mudanças e de descobertas que ocorreram dentro da própria ciência, refutando as descobertas anteriores como resultado de uma pluralidade de condições de ordem tanto teóricas como sociais. No que se refere às condições de cunho teórico, Santos (2010) destaca quatro: (1) que a identificação dos limites do paradigma dominante aconteceu dentro da estrutura da ciência, que

---

<sup>4</sup> Modernidade compreendida na perspectiva do pensamento de Bauman, não apenas como Idade Moderna.

não deu mais conta das novas descobertas, ou seja, a crise foi resultado do grande avanço de conhecimento, que estabeleceu a fragilidade daquele paradigma como, por exemplo, as descobertas de Einstein com a teoria da relatividade e da simultaneidade, que entraram em choque com a física newtoniana de que o tempo e o espaço eram absolutos; (2) que a demonstração de que é impossível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem alterar a forma que o objeto medido sofre alterações no próprio processo, como descobriram no campo da microfísica Heisenberg e Bohr.

Assim, o rigor do conhecimento só pode chegar a resultados aproximados e probabilísticos, além de que a distinção entre sujeito e objeto passa a ser muito mais complexa, no sentido de processo contínuo e não de dicotomia e separação; (3) que o rigor da matemática pode ser questionado, suscitados pelas investigações de Godel em seu *teorema da incompletude*, que se propôs a demonstrar que a própria matemática carece, ela própria de fundamento, tendo em vista que é possível formular proposições indefinidas, que não se podem demonstrar nem refutar; e (4) que os avanços no campo da microfísica, biologia e química, nos últimos anos do século XX, estabeleceram outras bases de compreensão do que é matéria e natureza, no sentido de alterar alguns princípios: “em vez de eternidade, a história; em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez de mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem” (SANTOS, 2010, p. 48).

No que tange à crise do paradigma dominante de ordem das condições sociais se cita a valorização do conhecimento científico pelas sociedades, tanto capitalistas como socialistas, que gerou uma industrialização da ciência criando centros de poder econômico, social e político. Nessa perspectiva, desenvolvem-se as tecnologias de guerra, bombas de destruição em massa e todos os usos da ciência na vida cotidiana.

O novo paradigma da ciência é anunciado por meio das várias questões anteriormente sintetizadas. Assim, a proposta de Santos (2010) é pensar um *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*:

Sendo que uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma do conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2010, p. 60).

O paradigma emergente ainda se apresenta de forma especulativa, conforme as palavras de Santos (2010), pois é difícil falar de um futuro, mesmo que já se faça parte e que se tenham sinais claros desse. Para expor esse paradigma, é apresentado um conjunto de teses brevemente relacionadas aqui: (1) todo conhecimento científico é natural e social; (2) todo conhecimento é local e total; (3) todo conhecimento é autoconhecimento; e (4) todo conhecimento científico visa se constituir em senso comum.

As autoras se colocam como herdeiras dessas construções e como propositoras na contribuição do paradigma emergente. Face ao exposto, discutem-se os pressupostos do paradigma emergente e suas bifurcações nos referenciais teóricos críticos e pós-críticos.

## **O referencial histórico-crítico e crítico: origem e pressupostos**

O referencial teórico histórico-crítico, ou dialético, ou materialista histórico, pode ser compreendido como uma teoria da história ou como uma teoria do conhecimento (BUFFA, 2001). A teoria marxista se preocupou em conhecer profundamente o mundo material e o modo

de produção capitalista fugindo de verdades absolutizantes e introduzindo categorias dialéticas de análise, que vieram a ser chamadas de método dialético. Hegel foi um dos principais pensadores que auxiliou na concepção do método dialético. Para Hegel, é através do trabalho que o ser humano se emancipa da natureza e se diferencia dos objetos naturais. “Nesta relação ser humano/natureza, o trabalho é uma ação transformadora de mulheres e homens e da natureza” (TESKE, 1999, p. 96). A discordância entre Marx e Hegel era de que Hegel valorizava o trabalho intelectual, enquanto que, para Marx, o trabalho intelectual não significava ser mais importante do que o trabalho físico e material. Dessa forma, para Marx, Hegel ignorava a alienação das classes sociais provocadas pela exploração do trabalho. Essa alienação só poderia ser emancipada diante da compreensão dialética dos fenômenos impostos pelos detentores dos meios de produção.

A dialética é o método que possibilita o esclarecimento e a crítica que possui os princípios da tese, da antítese e da síntese, que geram sempre uma nova tese. Esse método pode ser aplicado à sociedade, à natureza e ao próprio pensamento.

O Marxismo teve papel fundamental no combate ao Positivismo, tanto no século XIX como no século XX, ao negar que a ciência é objetiva, neutra, livre de juízos de valor e de ideologias políticas e sociais (BUFFA, 2001). No cerne da obra de Marx se encontra uma análise contundente e radical do sistema capitalista e da estrutura que compõe a burguesia, do sistema de produção, da superestrutura, da luta de classes, da alienação através do trabalho, o que retratou, com maestria, as contradições da sociedade no século XIX e que perpassaram para o século XX, continuando a fazer sentido no século XXI.

O pensamento de Marx dá muita importância à observação da realidade histórica identificando as relações de contradição. Essas relações são conflitantes. Assim, a filosofia marxista considera: as relações sociais, a luta de classes, a práxis e a mudança como condição fundamental para superação das desigualdades provocadas pelo capital. A luta de classes é marcada pelo embate entre a classe trabalhadora e a burguesia. Marx defende uma história em movimento, a transformação da realidade e profundas mudanças sociais. Para que a superação do modo de produção capitalista aconteça é preciso desmascarar e superar a ideologia burguesa (TRIGO; SOUZA, 2009, p. 6943).

Dessa maneira, concebe-se que a atualidade de Marx permanece nos nossos dias pela sua profunda compreensão do sistema capitalista e dos movimentos da história. Suas contribuições não estão superadas, mas permanecem como compreensão de fundo quando se retornam ao próprio Marx e aos seus escritos, como analisa Hobsbawm (1998), de que grande parte da obra entendida como marxismo, posteriormente pode ser denominada de marxismo vulgar, que acaba por simplificar e criar estigmas sobre a obra de Marx. Por conseguinte, “o valor principal de Marx hoje reside em suas proposições sobre a história, enquanto distintas de suas proposições sobre a sociedade em geral” (HOBSBAWM, 1998, p. 162).

Bittar e Ferreira Júnior (2009), ao analisarem o campo teórico metodológico na pesquisa em educação no Brasil, identificam uma hegemonia da Nova História Cultural em detrimento da epistemologia marxista. Os autores fazem uma série de ponderações aos excessos que essa hegemonia vem causando ao campo da história da educação em período recente, registrando que *esses novos paradigmas* (sic) têm abandonado traços mais estruturais das sociedades humanas. Assim, foram abandonadas as questões de cunho econômico, social, político e cultural para dar lugar à subjetividade. Nesse sentido, alertam que a teoria marxista apresenta uma contribuição indispensável aos nossos dias, no sentido de não isolar o objeto de estudo a tal ponto que esse não faça sentido diante das relações com o contexto do mundo real e com o todo. Por isso, esta

pesquisa articula aspectos engendrados no contexto macro das políticas educacionais e suas influências nos demais contextos.

O referencial teórico crítico tem origem em um grupo de pensadores marxistas, que se instalou a partir dos anos 1920, na cidade alemã de *Frankfurt* e que, por isso, passou a ser conhecido como a *Escola de Frankfurt*. Esse grupo desenvolveu pesquisas e procedimentos teóricos a respeito de problemáticas no campo filosófico, cultural, social e estético gerados no capitalismo tardio. Entre os membros se destacam Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. O termo “teoria crítica” foi fundado no artigo de Max Horkheimer, em 1937, chamado “Teoria tradicional e teoria crítica”, o qual Adorno adota para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo e hegemônico na época. Assim, o autor indicava a atualidade da teoria marxista, aliando a essa outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade: o filosófico, o cultural, o político, o psicológico, não se restringindo ao economicismo (PUCCI, 2000).

A Teoria Crítica propõe uma ruptura com o Positivismo e a História enquanto processo neutro e linear, registrando a necessidade de retorno à consciência racional, emancipatória, e não se restringindo unicamente ao campo dos estudos em educação.

A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo constituída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx (PUCCI, 1994, p. 54).

Segundo Vieira e Caldas (2006), o postulado da teoria crítica se descortina no princípio de que “é impossível mostrar as coisas como realmente são, senão a partir da perspectiva de como elas deveriam ser” (p. 60). É na verificação do sujeito histórico e nas transformações do real que podem surgir da emancipação, que está o centro desse referencial. Para os teóricos críticos, não basta descrever o mundo como esse é, mas é preciso conceber como esse deveria ser, ou o que poderia ser potencialmente melhorado.

A teoria crítica não pode ser resumida num conjunto de ideias ou de teses imutáveis, pois, de acordo com o próprio Marx, a verdade é temporal e histórica. O teórico crítico é, portanto, aquele que está sempre mudando, mas ao mesmo tempo orientado pelo princípio da transformação social e da emancipação (VIEIRA; CALDAS, 2006, p.61).

Dessa forma, não é possível ser um teórico crítico sem que estejam presentes os componentes centrais da teoria, que são: (1) a crítica ao Positivismo como forma de conhecimento e (2) a crítica ao mercado como forma de vida coletiva.

Santos (1999) entende por Teoria Crítica: “toda teoria que não reduz a *realidade* ao que existe” (p. 197), mas sim ao campo de possibilidades e à natureza das alternativas, ou seja, a análise infere “no pressuposto de que a existência não se esgota nas possibilidades de existência e que, portanto, há alternativas suscetíveis de superar o que é criticável no que existe” (p. 197).

Nessa perspectiva, a Educação tem um papel fundamental de conhecer a realidade, mas não se prender a essa. É por meio do processo educativo que ocorre o conhecimento da sociedade em um processo de teoria e de prática que gera a possibilidade de transformação. Sendo um processo, é necessário que seja constituído por constante vigilância, na qual os aspectos críticos e autocríticos sempre se fazem presentes, pois, como Adorno (1995) afirma: a educação só terá pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica. Para os pensadores frankfurtinianos, o elemento da reflexão crítica é primordial para emancipação, pois é essa que

permite o conhecimento profundo da realidade que no capitalismo desconecta, cega, imobiliza os indivíduos no seu próprio cárcere.

Adorno enfatiza que a educação deve sempre se lembrar de Auschwitz, para não repetir nunca mais as atrocidades cometidas pela/ contra a humanidade. Nessa concepção, a educação é herdeira das memórias de homens e mulheres, das suas lutas, das suas contradições, levando os sujeitos a um patamar de não repetição dos erros históricos anteriores.

Ao tachar de complicação obscura e, de preferência, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos factos, bem como às formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira (ADORNO; HORKHEIMER; 1947, p. 3).

O pensamento negativo ou crítico sobre o conhecimento e o mundo real é condição para sair da cegueira, que se impõe diante dos sujeitos, revelando o caráter maligno do social e do medo do esclarecimento. Segundo Sotelo (2012), a teoria de Adorno apresenta três caminhos para chegar à emancipação que se complementam e se encontram: (1) a passagem do inconsciente para o consciente; (2) a passagem do não ciente para o ciente; e (3) a passagem do pseudociente para o ciente. Dessa forma, a psicologia profunda auxilia os sujeitos a compreenderem a dimensão subjetiva da dominação e da liberação, a observarem os mecanismos da ideologia dominante, a formarem reações psíquicas novas e mais humanas, em contraposição à situação repressiva.

A teoria crítica faz uma reflexão profunda sobre o autoritarismo e sua presença na sociedade de modo que quanto mais progresso e evolução, mais sutis vão se tornando as formas de dominação.

Santos (1999) lembra que não faltam hoje situações ou condições que proporcionem desconforto ou incertezas, o que leva a comprovar que as promessas da Modernidade não se realizaram ou que talvez essas tenham resultado em efeitos mais perversos do que os esperados, no sentido de maior igualdade e liberdade. Apoiados nessas situações de desconforto e de problemas graves, que afetam as sociedades contemporâneas se pode interrogar sobre a natureza e a qualidade moral da sociedade e, assim, buscam-se alternativas fundamentadas teoricamente para tais problemas. São essas interrogações, críticas e alternativas que estão na base da teoria crítica.

A teoria crítica tem influência da teoria marxista que está na sua base de sustentação, no entanto, contou com outras fontes de interação como o romantismo do século XVIII e do século XIX, o pensamento utópico do século XIX e o pragmatismo americano do século XX. No que se refere aos seus desdobramentos podem ser citadas múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas e fenomenológicas, e os conceitos mais influentes, resultantes desses desdobramentos, foram classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial e teologia da libertação (SANTOS, 1999).

Na pesquisa educacional, a teoria crítica e sua adoção resultam de uma concepção e de valores que são assumidos como um projeto maior. Para Ozga (2000), trabalhar com a teoria crítica impõe determinados procedimentos éticos ao investigador que tem como preocupação última a questão da justiça social. Como efeito, os pesquisadores têm como tarefa se debruçarem sobre questões que tencionam a preocupação com a finalidade da investigação.

A investigação crítica tem o potencial de fazer a sua contribuição de três formas. A primeira tem como característica chamar a atenção e desafiar as concepções tomadas como certas



ou dominantes, as quais estão na base das políticas educacionais. Por exemplo, ao refletir sobre a competição global, também é preciso refletir sobre o aumento da competitividade nas escolas. A segunda contribuição está no objetivo da investigação que se concentra em explorar como é que as injustiças e as desigualdades se produzem, se reproduzem e se mantêm de maneira a compreender esses processos e como esses podem ser resistidos. E a terceira contribuição é a de que a investigação pode oferecer possibilidades de entendimento sobre as injustiças, que podem auxiliar naqueles que se empenham por mudanças e ajudar a desafiar as lógicas de senso comum e de resultados oficiais baseados em indicadores e números (OZGA, 2000).

Tomando como referência a introdução do livro “Sociologia da Educação: análise internacional” (APPLE, BALL; GANDIN, 2013), há sete tarefas com as quais os teóricos críticos e as análises críticas em educação precisam estar imersas: (1) deve-se dar testemunho da negatividade, ou seja, explicar como as instituições educacionais estão ligadas às relações de exploração e dominação; (2) ao realizar a análise crítica, também se deve mostrar caminhos para ações contra-hegemônicas; (3) a escolha do que conta como pesquisa no sentido do envolvimento com grupos sociais, que estão em relações de poder desigual; (4) o ideal do intelectual orgânico se faz no que Gramsci afirma como a rejeição ao conhecimento da elite, e na construção de um conhecimento que satisfaz as necessidades sociais, levando as comunidades a pensarem se envolvendo com essas e com as decisões coletivas em curto e longo prazo; (5) a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical em detrimento dos ataques às memórias coletivas de diferença e luta e também as tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas de modo a criticá-las e ampliá-las, mantendo vivos os sonhos e as utopias; (6) ao manter vivas as tradições, é importante também criticá-las para reaprender novas e variadas habilidades ao se trabalhar em diferentes níveis como as obras jornalistas, midiáticas, acadêmicas, populares, entre outras que durante muito tempo foram rejeitadas por teóricos críticos; e (7) os teóricos críticos da educação precisam agir de comum acordo e aprender com os movimentos sociais progressistas.

Essas sete tarefas são exigentes e, segundo os próprios autores, não é possível que um investigador se dedique igualmente bem a todas essas ao mesmo tempo. Em última análise, a pergunta a ser feita é se a pesquisa presta um serviço útil ao público-alvo.

### **Combinação teórica: um ensaio**

Compreende-se, com o auxílio de Santos (2010) e de Baumam (2001), que os processos da ciência se alteraram ao longo do tempo. As mudanças sociais e investigativas indicam uma trajetória não linear, mas que se distanciou do paradigma dominante ou da Modernidade sólida, para um novo paradigma, ou paradigma emergente de uma Modernidade líquida, pós-panóptica ou, ainda, o que Ulrich Beck (1995) cunhou como segunda Modernidade.

Santos (1999), ao se debruçar sobre os principais conceitos da teoria crítica, reflete que esses se integram ainda hoje ao trabalho de sociólogos e de cientistas sociais e, nesse sentido, parece fácil ou possível produzir uma teoria crítica. Entretanto, na concepção do autor, os conceitos da teoria crítica foram profundamente reapropriados e reelaborados, o que torna difícil produzir uma análise crítica da realidade social. Outra questão que corrobora com a argumentação se fundamenta no lugar da sociologia convencional, tanto na sua vertente positivista como na vertente antipositivista, que fez passar como antídoto para crise da sociologia, a crítica da sociologia crítica. No que se refere à sociologia positivista, na norma e no rigor do método e na utilidade social da sociologia, que entende que essa se assenta na análise do que existe e não nas suas alternativas. No que se refere à sociologia antipositivista, a crítica se assenta na concepção de que não cabe ao cientista social impor suas preferências e intenções. “Em resultado, a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para teoria crítica – de que lado se

está? – tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda uma pergunta irrespondível” (SANTOS, 1999, p. 200).

Dessa forma, Santos (1999) identifica alguns fatores que na contemporaneidade dificultam a adoção de uma teoria crítica. Em primeiro lugar, está a concepção da sociedade como totalidade que se assenta nos pressupostos de uma forma de conhecimento total como condição de abarcar a totalidade social como um princípio único e coletivo de transformação social. Para o autor, a última tentativa de produção de uma teoria crítica coube a Foucault, ao tomar como alvo o pensamento totalizante da modernidade, a ciência moderna.

Foucault é para mim um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente a derrocada da teoria moderna. Levando até as últimas consequências o poder disciplinar do panóptico construído pela ciência moderna, Foucault mostra que não há qualquer saída emancipatória dentro deste *regime de verdade*, já que a própria resistência se transforma ela própria num poder disciplinar e, portanto, numa opressão consentida porque interiorizada. O grande mérito de Foucault foi ter mostrado as opacidades e os silêncios produzidos pela ciência moderna, conferindo credibilidade à busca de regimes de verdades alternativos, outras formas de conhecer marginalizadas, suprimidas e desacreditadas pela ciência moderna. O nosso lugar é hoje um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra os supostos universalismos ou totalidades (SANTOS, 1999, p. 201-202).

Assim, não há um só fator de dominação, um só agente totalizante, mas múltiplos, da mesma forma que não há um único caminho possível, mas há vários caminhos alternativos. Muitos dos fatores de dominação foram, na concepção de Santos (1999), ignorados pela teoria crítica moderna. E, nesse sentido, sendo múltiplas as faces da dominação, múltiplas podem ser também as formas de resistência e múltiplos os agentes que as protagonizam. Portanto, já não é mais factível falar de uma resposta única.

A era pós-panóptica, como advoga Bauman (2001), instaura um modelo de relação espaço-tempo, que se descaracteriza do modelo pensado anteriormente, segundo o qual espaço e tempo são compreendidos como únicos e inseparáveis, como também registra Santos (2010). A Modernidade fluida inicia “quando espaço e tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas” (BAUMAN, 2001, p. 15). O modelo do panóptico, criação de Jeremy Bentham, utilizado por Foucault como metáfora do poder moderno, se apoia no domínio do tempo para a vigia dos administradores aos vigiados. Ao mesmo tempo em que os vigias tinham o compromisso de vigiar, também estavam presos à vigilância. “O panóptico era um modelo de engajamento e confrontação mútuos entre dois lados da relação de poder” (p.17). Nesse sentido, o panóptico se comprovou uma estratégia cara, pois administrar significava responsabilidade pelo bem-estar geral, requeria presença e engajamento de uns com os outros, mesmo que estes sujeitos não fossem benquistos na sociedade.

O fim do Panóptico é o arauto do fim da era do engajamento mútuo: entre supervisores e supervisionados, capital e trabalho, líderes e seguidores, exércitos em guerra. As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio, a evitação, e a afetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como a necessidade de arcar com os custos (BAUMAN, 2001, p. 18).

A sociedade do pós-panóptico, na História da Modernidade no estágio presente, seja qual estágio é este, para Bauman (2001) é, sobretudo, uma sociedade que deixou de se questionar, não reconhecendo qualquer alternativa para si mesma. Por mais que a sociedade dos indivíduos livres

faça críticas, a relação com essas críticas é estabelecida sem que haja um efeito, gerando uma impotência em relação às mesmas. Nunca a sociedade foi tão predisposta a criticar e, ao mesmo tempo, intransigente em suas críticas, porém a crítica é “desdentada, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na *política-vida*” (p. 31). Dessa forma, a teoria crítica de Adorno e de Horkheimer foi gerada em uma Modernidade pesada, obcecada pela ordem, pela crítica engajada e pelo paradigma emancipatório. A sociedade assentada nesses pressupostos era diferente da sociedade presente. Na descrição de Bauman, na Modernidade líquida a sociedade segue o padrão de acampamento<sup>5</sup>, enquanto que a teoria crítica trabalha com o modelo de casa compartilhada com normas institucionalizadas, regras, atribuição de deveres e de desempenho supervisionado.

Embora lide bem com a crítica à forma de hospitalidade do acampamento em relação aos donos dos *trailers*, nossa sociedade definitivamente não aceita bem a crítica como a que os fundadores da escola crítica supunham e a qual endereçaram sua teoria. Em termos diferentes, mas correspondentes, poderíamos dizer que uma crítica ao estilo consumidor veio substituir sua predecessora, a crítica ao estilo do produtor (BAUMAN, 2001, p. 32-33).

A descrição das mudanças ocorridas na sociedade das últimas décadas de uma sociedade, na qual o bem comum e o engajamento político deixam de estar em alta e se voltam para o “eu primeiro”, se destacam como marcas de profundas transformações que perpassam a noção de espaço público e do modo como a sociedade opera, não sendo mais por sistemas, mas por redes. “A Modernidade da teoria crítica era impregnada da tendência ao totalitarismo” (BAUMAN, 2001, p. 33). Não havia lugar para as contingências, as variedades, as ambiguidades, as instabilidades, as diferenças e assim as liberdades individuais eram as inimigas principais, tão bem descritas por George Orwell, em seu livro “1984”. Parece que as distopias de Orwell não são as mesmas da nossa sociedade fluida, o que fez surgir a compreensão de que a modernidade havia acabado e/ou falecido. Entretanto, Bauman (2001) registra que o desaparecimento de tipo de sociedade diagnosticada pela teoria crítica e pela distopia de Orwell não anuncia o fim da Modernidade. “A sociedade que entrou no século XXI não é menos moderna que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente” (p. 36).

Essa Modernidade difere da Modernidade pesada ou sólida de duas maneiras: (1) rompe com a ilusão anterior de que há um único caminho de mudança histórica a ser alcançada em um futuro próximo; e (2) desregulamenta a individualização e privatização dos deveres modernizantes, alterando a ordem discursiva de uma sociedade justa para a dos direitos humanos, na qual os direitos dos indivíduos se colocam em primeira instância aos direitos coletivos.

Nessa mesma perspectiva, Bauman instiga a pensar que há um abismo na Modernidade fluida entre o indivíduo *de jure*<sup>6</sup> e o indivíduo *de facto*. Esse abismo não pode ser transposto por

<sup>5</sup> O padrão acampamento é a analogia utilizada por Bauman para descrever a hospitalidade crítica da sociedade contemporânea. O local está lá aberto para todos que quiserem entrar e acampar. Os hóspedes vêm e vão e o que importa é que os trailers tenham dinheiro para pagar o local, não interessa muito como é realizada sua administração, desde que haja todos os meios necessários de conforto para quem irá acampar, como: energia elétrica, tomadas, individualidade dos outros campistas etc. Cada um tem sua própria casa, seu próprio trajeto, seu próprio roteiro, sua própria liberdade. Em troca, não desafiam o administrador do lugar, mas são inflexíveis no que se refere aos direitos quanto aos serviços prometidos, e se pagam, também demandam. Ocasionalmente, podem exigir melhores serviços, reclamarem se sentirem que estão sendo prejudicados, porém nunca lhes passará pela cabeça questionar ou negociar a filosofia administrativa do lugar e muito menos assumir a responsabilidade pela administração do mesmo. No máximo, anotam se devem ou não voltar ao lugar nas próximas viagens ou recomendá-lo aos amigos. Ao irem embora, seguem seus itinerários e o local fica o mesmo (BAUMAN, 2001, p. 31-32).

<sup>6</sup> *De jure* (em latim clássico *de iure*) é uma expressão latina que significa "pela lei", "pelo direito", em contraste com *de facto*, que significa justamente "de facto" (português europeu), ou seja, algo praticado. In: Dicionário de Latim. Disponível em: <http://www.dicionariodelatim.com.br/juris-et-de-jure/>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

esforços individuais e, sim, por meio da política, entretanto se vivencia o esvaziamento do espaço público.

O legado da teoria crítica foi invertido e hoje não é mais o Estado onipotente e burocrático que toma conta do espaço público, mas, com a proliferação da teoria de Estado neoliberal, ocorre o contrário. O público se tornou um espaço para os problemas privados e, dessa maneira, cada vez mais está vazio de questões públicas. Assim, a possibilidade que um *indivíduo de jure* venha a se transformar em um *indivíduo de facto* passa a ser cada vez mais remota, já que antes que isso aconteça ele precisa se tornar um *cidadão*.

O discurso crítico, nessa perspectiva de esvaziamento do público e do papel do Estado, está a ponto de perder seu objeto, segundo Bauman (2001). Porém, há perspectivas para teoria crítica através de sua readequação.

Foi só o sentido atribuído à emancipação sob condições passadas e não mais presentes que ficou obsoleto – não a tarefa da emancipação em si. Outra coisa está agora em jogo. Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de sua política pública crítica, está emergindo junto com a versão “liquefeita” da condição humana moderna – e em particular na esteira da “individualização” das tarefas da vida que derivam dessa condição (BAUMAN, 2001, p. 59).

É na reconstrução e na reinvenção de um espaço público que está a potência emancipatória no período fluido.

#### *Do modelo de análise: o ciclo de políticas*

Após essa introdução aos pressupostos teóricos metodológicos, que foram a bússola a orientar a escrita, procede-se a uma exposição do modelo analítico utilizado. Nos textos de políticas, de acordo com *Ciclo de Políticas*, emergem uma série de questões que são anteriores à formalização da escrita do texto. Como sugere Ball e Bowe (1992), o contexto da formulação do texto político introduz uma linguagem mais fluente e de domínio público geral.

O Ciclo de Políticas é constituído por três contextos e/ou arenas<sup>7</sup>: (1) contexto de influência; (2) contexto de formulação; e (3) contexto da prática. No momento da análise do texto político, é adequado ter em perspectiva os demais contextos que podem permear o texto. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES; STREMEL, 2015). O contexto de influência<sup>8</sup> é aquele em que as disputas e negociações acontecem, levando em consideração uma série de determinantes que afetam as decisões postas em ação, como ideias, discursos, consensos em torno de determinados conceitos e temas.

<sup>7</sup> Opta-se pela utilização de 3 contextos e/ou arenas do Ciclo de Políticas, em acordo com a revisão feita por Ball e Bowe. Na sua primeira formulação em 1992, no livro *Reforming education and changing schools*, Bowe e Ball apresentam o Ciclo com 3 (três) contextos: Influência, formulação e prática. Em 1994, Ball, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, expande sua análise incluindo dois outros contextos aos três já existentes: resultados (efeitos) e da estratégia política. Em 2007, Ball reavalia, novamente os contextos e retorna a perspectiva dos três contextos/arenas justificando que o contexto dos efeitos e o contexto da estratégia política devem ser inseridos nos três primeiros (MAINARDES; STREMEL, 2015; MAINARDES, 2018a; MAINARDES; GANDIN, 2013).

<sup>8</sup> É interessante referir que, nos primeiros textos de Mainardes (2006) sobre o Ciclo de Políticas, embora o autor inclua a dimensão de que os contextos podem estar um dentro do outro, sua escrita lineariza os contextos, dando uma impressão de sequência: primeiro contexto, segundo contexto, terceiro contexto e assim por diante. Em textos mais recentes, a ideia de movimento, de alinhamento e de inter-relação podem ser percebidas com mais intensidade. Entendem-se essas mudanças como necessárias ao processo e como avanço do próprio modelo teórico-analítico.

O contexto de influência é especialmente relevante nesta análise, pois é nesse que se estabelecem as influências globais e internacionais, que são, normalmente, articuladas de três formas: (1) como rede de ideias; (2) como empréstimo de políticas; e (3) por meio de indivíduos, empresas e *experts* que viajam de um lugar para o outro para vender suas soluções (MAINARDES, 2006). É no contexto de influência que se inscreve a instituição Banco Mundial, bem como outros organismos internacionais, de fundamental relevância para a análise dos documentos.

Os autores do Ciclo de Políticas alertam que a relação entre as políticas globais e locais podem ser sempre reinterpretadas, tanto pelos Estados nacionais quanto pelos diferentes contextos e atores. Assim, mesmo que ocorra influência, a política não é sempre a mesma em todos os lugares, pois essa está sujeita ao local em que será colocada em prática. Assim, o terceiro contexto do Ciclo de Políticas, o contexto da prática, é aquele em que as políticas são postas em ação, podendo ser reelaboradas com graus variados de liberdade.

De acordo com Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), o contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação e no qual a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

O aspecto da reinterpretação ou reelaboração de políticas é um aspecto importante, para quem trabalha com esse modelo analítico, pois essa abertura para as mudanças e recriações das políticas nos diversos contextos garante certo grau de liberdade. Essa prerrogativa de que os sujeitos são ativos e podem interpretar e alterar as políticas nos contextos se diferencia de outros modelos de compreensão das relações macro-micro. O trabalho com a abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, apesar de parecer simples, busca, justamente, ampliar a análise que se faz de políticas, defendendo que essas estão imbricadas em múltiplos e complexos contextos que se articulam, dialogam e são, portanto, dialéticos. Mainardes (2006), com foco nessa perspectiva, descreve a disputa de interpretações que acontece na Inglaterra sobre “os referenciais analíticos que enfatizam o controle do Estado” (p. 55). A disputa, segundo o autor, ocorre entre duas posições diversas da relação Estado-políticas-sujeitos e que podem ser sintetizadas em: (a) autores como Ozga (1990), Dale (1989, 1992), que enfatizam o poder do Estado na formulação e interpretação das políticas, que alteram a forma como os sujeitos/professores/funcionários recebem as macro-influências, dando poucas possibilidades de ressignificação diante da complexidade das demandas do macro-contexto; e (b) autores, como Ball, que compreendem que a abordagem que centra todos os fatores no Estado é muito determinista, sendo necessário pensar um referencial que articule o contexto macro ao micro. A abordagem do Ciclo de Políticas, até aqui descrita, tem como princípio articular essas duas posições.

Para Dale (1992), focalizar o Estado não é apenas necessário, mas constitui o “mais importante componente de qualquer compreensão adequada da política educacional” (p. 388). Ball (1994a) reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (idem, *ibid.*, p. 10). Ball (1998a) argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou micro influências, mas nas “relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações” (p. 359) (MAINARDES, 2006, p. 56).

Essa articulação entre os aspectos macro e micro das políticas educacionais é relevante por estabelecer uma compreensão de como os sujeitos são afetados e também afetam a política que pode, em determinados momentos, parecer - sim - extremamente determinista. Por isso, o Ciclo de Políticas trabalha com essa relação dialética entre macro e micro prevendo até mesmo, como indica Ball, um apagamento desses binários, “para ver a política como um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (MAINARDES, 2015, p. 167). A construção de brechas de participação ativa dos sujeitos pode ser caracterizada como uma forma de subversão às grandes influências. Nesse sentido, o macro e o micro contextos nas relações das políticas não se constituem em entidades separadas e distantes, mas sim imbricadas e em relação permanente de fluxo, de mistura, de apagamento e de movimento.

Em entrevista recente a respeito da articulação entre pequenas teorias (*small theory*) e grandes teorias (*big theory*), Ball exemplifica, através do marxismo e da teoria do discurso, que grandes teorias são ambiciosas tanto em profundidade quanto em amplitude, de forma a ir em direção ao que Foucault chamaria de “dispositivo” ou “aparato”.

Políticas são agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão, e regimes inteiros de sinais – tanto objetos materiais quanto imateriais. Então, você não pode mais simplesmente se preocupar com uma tecnologia ou uma política, você tem de ver essas coisas em uma relação complexa de objetos, de pessoas, de práticas de linguagem, relacionando-os como uma espécie de todo mais ou menos coerente (MAINARDES, 2015, p. 166).

Os aspectos teóricos e metodológicos deram a sustentação para realizar a leitura dos documentos do BM e das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, a fim de encontrar sentido nas questões investigadas. Nessa perspectiva, o Ciclo de Políticas, além de se constituir como um modelo metodológico, no qual os documentos e as revistas são confrontados, também sustenta a concepção teórica de Estado, de políticas e de sujeitos.

### Considerações diante da combinação

Diante do exposto e do esforço de combinar aspectos da teoria crítica com a teoria pós-crítica compreende-se que cabe ao pensamento crítico trazer à tona os elementos necessários para emancipação diante da mudança desse novo estágio da Modernidade de uma alternativa a vida comum em meio à individualização extrema da condição humana. O espaço público implica uma liberdade do indivíduo incompleta, entretanto, a sua retirada instaura uma impotência da liberdade. Essa mudança da Modernidade pesada para a líquida e fluida pode ser relacionada ao próprio capitalismo e ao sistema fordista. O capitalismo pesado da era fordista estava vinculado ao seu lugar estável das fábricas, era fixo. Na Modernidade líquida, as mudanças são constatadas também na alteração da produção. O capital e o lucro passam a ser financeiro, transnacional, flexível e volátil. Essa mudança do capitalismo fluido é cara a essa pesquisa por constituir uma das teorias da Modernidade fluida do humano como capital e do cognitivo/conhecimento como via de acesso à mercantilização na contemporaneidade. Os conceitos de capital humano e de economia do conhecimento são amplamente utilizados nos documentos do BM como justificativa para alterações nas políticas educativas dos países em desenvolvimento.

Assim, compreende-se que a teoria crítica e sua prerrogativa da emancipação não estão obsoletas. Entretanto, outras e novas questões precisam ser incorporadas a sua análise, como provocam Santos (1999) e Bauman (2001). A pergunta de Santos sobre de que lado se está não é mais, neste momento histórico, tão facilmente respondida, pois a questão não é transparente ou homogênea. Há permeabilidades nas respostas pela própria configuração da sociedade, como

apresentam os autores referidos. A sociedade comprometida com o processo de mudança crítico e emancipatório sofreu profundas transformações e, por isso, defende-se uma teorização que dê continuidade às potências da Teoria Crítica, juntamente com sistematizações que consideram essas profundas transformações da sociedade contemporânea.

Santos (1999) enfatiza que a crise da Teoria Crítica moderna tem algumas consequências perturbadoras, do modo que, anteriormente, alternativas científicas eram também alternativas políticas e se manifestavam por ícones<sup>9</sup> analíticos distintos, que eram de fácil distinção. A *crise* da teoria crítica se dá pela distinção icônica, na qual os mesmos ícones são agora partilhados. Onde antes os campos estavam bem demarcados, esses passam agora a ser híbridos e ecléticos. Com isso, fica cada vez mais difícil tomar partido ou saber de que lado se está.

Nesse sentido, posiciona-se a favor de uma via alternativa construída sobre bases epistemológicas combinadas para tratar do tema investigado, que pode servir de inspiração para outras pesquisas e temáticas. Por fim, enfatiza-se que não se abre mão de uma visão mais ampla do contexto global, no sentido de compreender os aspectos econômicos, sociais e culturais nas políticas de formação e de carreira docente na contemporaneidade, unindo à teoria histórico-crítica. Da mesma forma, compreende-se que existem diversas maneiras de reinterpretar e de reorganizar as políticas em educação pelo contexto da prática, como propõe o referencial do Ciclo de Políticas.

## Referências

ADORNO, T. **Palavras e sinais, modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 1947. Disponível em: <[https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2017.

APPLE, M. W. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 2, p. 125-144, jul. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569960170201>

APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. Introdução: mapeamento da sociologia da educação: contexto social, poder e conhecimento. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-29.

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

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, jul. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. DOI:

---

<sup>9</sup> Por ícones analíticos, entende-se de acordo com Santos (1999), a oposição entre capitalismo/socialismo que foi gradativamente substituída por sociedade industrial, sociedade pós-industrial e, finalmente, sociedade da informação. Outro ícone, imperialismo/modernização, foi sendo substituído por globalização. E ainda o ícone revolução/democracia foi substituído por conceitos de participação e de desenvolvimento sustentado (SANTOS, 1999, p. 203).

<https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200010>

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em história da educação. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 12, p. 79-86, jul./dez. 2001.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-25, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 143-167.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, v. 11, n. 3, p. 256-264, nov. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840985>

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**: lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/283732589\\_Informacoes\\_sobre\\_a\\_abordagem\\_do\\_ciclo\\_de\\_politicas\\_Lista\\_de\\_obras\\_de\\_S\\_J\\_Ball\\_e\\_de\\_pesquisas\\_brasileiras\\_que\\_empregam\\_suas\\_ideias](https://www.researchgate.net/publication/283732589_Informacoes_sobre_a_abordagem_do_ciclo_de_politicas_Lista_de_obras_de_S_J_Ball_e_de_pesquisas_brasileiras_que_empregam_suas_ideias)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. Research on the field of education policy: exploring different levels of approach and abstraction. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 75, p. 1-13, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2331>

OZGA, J. **Investigação sobre Políticas Educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PESAVENTO, S. J. (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.



PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 11-58.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

ROSA, S. S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019. DOI: <https://10.5212/retepe.v.4.004>

SANTOS, B. S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOTELO, D. Educação e teoria crítica. **Revista Científica FacMais**, v. 2, n. 1, p. 36-46, jul./dez. 2012.

SOUSA, M. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.016>

TESKE, O. Uma análise social a partir da teoria crítica. In: TESKE, O. (Org.). **Sociologia: textos e contextos**. Canoas: ULBRA, 1999. p. 91-106.

TRIGO, T. A.; SOUZA, R. A. A concepção marxista de história: aspectos da contribuição de Marx para a história da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 6936-6948.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 59-70, jan./mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0034-75902006000100006>

Recebido: 01/06/2019

Aceito: 24/06/2019

Publicado online: 02/07/2019

---

### **Quênia Renee Strasburg**

Professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo. Bacharel em Teologia e Licenciada em História. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

### **Berenice Corsetti**

Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul, Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

---