

Fixação de fronteiras ou mudança por aproximação? Sobre a tensa relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação*

Setting of borders or change through approach? On the tense relation between educational theory and empirical research on education

HANS-CHRISTOPH KOLLER**



RESUMO – Tendo como pano de fundo o debate sobre a relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação, o artigo investiga: 1) o que está em jogo nessa relação, 2) o que se entende respectivamente por teoria educacional e por pesquisa empírica em educação, bem como quais pontos fortes e fracos lhes são atribuídos, 3) como *é* e como *deveria ser* considerada a relação entre essas duas abordagens e 4) que iniciativas de associação entre pesquisa educacional e pesquisa empírica em educação existem. No artigo é defendida a tese de que um estrito estabelecimento de fronteiras entre as duas posições é improdutivo e que, em seu lugar, é desejável uma associação entre reflexão em teoria educacional e pesquisa empírica, com reconhecimento recíproco de diferenças.

Palavras-chave – educação; teoria educacional; pesquisa empírica em educação

ABSTRACT – Against the background of the debate on the relation between educational theory and empirical research on education, the author examines the following questions: 1) What is at stake? 2) What is meant by educational theory or by empirical educational research and which strengths or weaknesses are attributed to these two approaches, respectively? 3) What is the nature of the relation between these two approaches or what should it be like? And 4), which attempts have been made to link educational theory and empirical educational research? He argues that a strict demarcation between the two approaches is unproductive and that, indeed, a combination of educational-theoretical reflection and empirical research should be aimed at, based on a mutual recognition of the differences.

Keywords – education; educational theory; empirical research on education

INTRODUÇÃO

A relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação lembra, em muitos aspectos, as relações entre a República Federal da Alemanha e a República Democrática Alemã nas décadas anteriores à reunificação. Como naquele contexto, também no debate em questão existem, nos dois lados, tanto extremistas, que reclamam por estrita demarcação territorial, como moderados, que advogam mudanças por aproximação. A discussão mais recente, deflagrada por um texto de Tenorth (1997) e

fomentada pela considerável ressonância de comparações de desempenho escolar internacionais, tais como PISA, IGLU¹ e TIMSS,² resultou em significativa quantidade de publicações que abrange desde anais de congressos e coletâneas, manuais e contribuições individuais a artigos de jornal.³ Ao buscar uma visão geral desses debates, a fim de formular uma posição própria, parece recomendável, inicialmente, considerar as perguntas norteadoras do debate. Nesse sentido, na sequência serão abordadas quatro questões: 1) O que está em jogo, de que tratam os debates? 2) O que, respectivamente, é entendido por

* Artigo traduzido com permissão do autor e dos editores. Originalmente publicado pela *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, Heft 1, 58 Jahrgänge 2012.

** Doutor em Educação pela Universidade de Hamburg (Alemanha) e Professor na Faculdade de Educação de Hamburg (Alemanha). *E-mail*: <hans-christoph.koller@uni-hamburg.de>.

Artigo recebido em março de 2011 e aprovado em abril 2011.

teoria educacional e pesquisa educacional empírica e quais pontos fortes e fracos são atribuídos às duas abordagens? 3) Como é concebida a relação entre teoria educacional e pesquisa empírica em educação e como esta relação deveria ser concebida? 4) Que iniciativas de associação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica existem? Como anuncia a última pergunta, defendo a tese de que uma estrita fixação de fronteiras entre as duas abordagens é improdutiva e que seria desejável uma associação entre reflexão teórica em educação e pesquisa empírica com recíproco reconhecimento de diferenças.

1 O QUE ESTÁ EM JOGO?

Já de início, não é difícil reconhecer que as questões em torno da relação entre teoria educacional e pesquisa empírica educacional são de caráter teórico-científico. A estas questões pertencem não apenas o clássico problema de determinar a inserção das ciências educacionais no rol das ciências (trata-se de uma disciplina das ciências humanas ou de uma ciência social empírica?), mas também as perguntas pela relação entre teoria e empiria, bem como pela importância de proposições normativas, ou seja, descritivo-analíticas. Com a discussão sobre a relação entre teoria educacional e pesquisa empírica educacional estão simultaneamente atreladas, portanto, clássicas questões que envolvem o *status* teórico-científico das ciências educacionais.

Ao mesmo tempo, porém, não estão em jogo apenas sutilezas teóricas, que se podem tranquilamente delegar a especialistas, uma vez que também existem questões políticas no debate. Tendo como pano de fundo a disputa por recursos cada vez mais escassos para a ciência e a pesquisa, há também a concorrência entre teoria educacional e a pesquisa educacional por cargos e a disputa por poder e influência – como no campo da formação de professores (CASALE, RÖHNER, SCHAARSCHUCH e SÜNKER, 2010) e em relação às verbas para pesquisa. Esta dimensão do debate, dada sua importância, exigiria um artigo específico que fugiria ao escopo deste, cujas reflexões se restringem às questões em torno do *status* teórico-científico das ciências educacionais e à significação que vem ao encontro da relação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica neste contexto.

2 O QUE, RESPECTIVAMENTE, É ENTENDIDO POR TEORIA EDUCACIONAL E PESQUISA EDUCACIONAL EMPÍRICA E QUAIS PONTOS FORTES E FRACOS SÃO ATRIBUÍDOS ÀS DUAS ABORDAGENS?

A teoria educacional é concebida por seus representantes como a instância nuclear das ciências da

educação na qual ocorre a discussão metodologicamente refletida “das tarefas e da finalidade da práxis pedagógica” (BENNER, 2001, p. 150). O objeto de reflexão da teoria educacional é representado pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo (DÖRPINGHAUS, POENITSCH e WIGGER, 2006, p. 10); a teoria educacional se relaciona com ela de modo geralmente hermenêutico-exegético ou filosófico-reflexivo.

Do o ponto de vista da pesquisa educacional empírica, um amplo entendimento pode ser considerado como aceitável, apesar de diferenciações históricas e disciplinares;⁴ em consequência, a pesquisa educacional empírica abrange todas as iniciativas que visem, pela via empírica, compreender as condições, a evolução e os efeitos de processos educacionais. “Processos educacionais” são compreendidos em sentido amplo nesse contexto, em distanciamento do emprego teórico-educacional do termo, e incluem processos de ensino, de aprendizagem, de socialização e de educação (*Erziehung*) (ZEDLER, 2002, p. 23). A pesquisa educacional empírica muitas vezes se orienta metodologicamente pelo paradigma científico do racionalismo crítico e advoga, conseqüentemente, uma restrição dos enunciados científicos a fatos comprovados, ou seja, a afirmações descritivo-analíticas, bem como a renúncia a construções normativas, isto é, afirmações acerca do que deverá ser atingido e de que forma, através do agir pedagógico (p. 27; semelhante em TIPPELT e SCHMIDT, 2010, p. 11-12). No que concerne à orientação metodológica, nas últimas décadas também se desenvolveu, paralelamente à pesquisa de orientação predominantemente quantitativa, uma ampla corrente de pesquisa educacional qualitativo-empírica (GARZ e BLÖMER, 2010), a qual, apesar de compartilhar no essencial a diferenciação entre proposições descritivas e normativas, se diferencia daquela no tocante à restrição da pesquisa científica à verificação de hipóteses.

2.1 Teoria educacional: pontos fortes e fracos

Como peculiaridades da teoria da educacional – as quais, dependendo da perspectiva, são vistas como pontos fortes ou fracos –, pode-se considerar sua pretensão crítico-reflexiva, a referência à história da tradição educacional, assim como sua relação especial com questões normativas.

Compreende-se a teoria educacional muitas vezes como a instância da reflexão crítica de proposições pedagógicas e da práxis pedagógica em voga (DÖRPINGHAUS et al., 2006, p. 10); além de tarefas e de fixação de metas, cabe-lhe a crítica ao pensar e ao agir pedagógico. Esta reflexividade, reconhecida inclusive por representantes da pesquisa educacional empírica como ponto forte da teoria educacional, permite às ciências

educacionais transcender uma mera relação afirmativa em política educacional e práxis pedagógica (por exemplo, MERKENS, 2006b, p. 17). Todavia, é discutível como esta crítica pode ser fundamentada. Para Tenorth (1997, p. 980-981), os problemas começam com a “ambição da teoria educacional”, quando teóricos educacionais pretendem mais do que “esclarecer questionamentos”, a saber, “fundamentar crítica de maneira autônoma”. Independentemente do que “de maneira autônoma” pode querer significar esta afirmação, dificilmente se pode censurar a teoria educacional por ela não ter se ocupado com a questão da fundamentação da crítica; essa questão faz parte de seus temas centrais, principalmente na história mais recente da teoria educacional (compare-se, por exemplo, Benner, 1999, 2003).

A teoria da educação pode ser concebida tanto como instância da memória como da revisão crítica da história do pensar sobre formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*). A essa tradição, que é tida eventualmente por críticos como mera “preservação e exegese dos clássicos” (TENORTH, 1997, p. 976), pode ser acrescentada (no sentido descrito por Habermas como interesses “práticos” de reconhecimento das ciências histórico-hermenêuticas) uma importante função para o consenso sobre decisões de caráter político-educacionais e prático-educacionais em uma sociedade democrática. Segundo Habermas (1974, p. 158), a discussão com a tradição pode ser compreendida como contribuição à meta de “manutenção e de ampliação de aspectos intersubjetivos de um possível entendimento orientado para a ação” e tem o objetivo de garantir que no consenso intersubjetivo sobre decisões político-práticas educacionais também sejam consideradas posições do passado (como, por exemplo, o conceito de educação de Humboldt) – não no sentido de posicionamentos dogmáticos, mas no sentido de um potencial, cujas possibilidades e limites podem ser reconsideradas tendo em vista questões atuais.

No cerne da discussão acerca dos prós e dos contras da teoria educacional parece encontrar-se, principalmente, a questão da normatividade. Tanto para defensores como para opositores, a teoria educacional tem o caráter de uma forma de reflexão na qual, ao contrário do autoentendimento da pesquisa educacional empírica, são abordadas, entre outras, questões normativas. Isso já transparece no discurso da dimensão crítico-reflexiva, porém manifesta-se principalmente na afirmação de que cabe à teoria educacional a definição das tarefas e dos objetivos do agir pedagógico. Se a educação, independentemente de como o termo é compreendido em seu conteúdo, determina o que deve ser fomentado ou possibilitado através do agir pedagógico, então a ela estão ligadas, forçosamente, implicações normativas. Pois quem fala de educação nestes termos descreve não apenas um fato

ou procedimento na realidade, mas também garante-os implicitamente com uma valorização positiva: educação *deve* ocorrer, ou seja, deve ser possibilitada.

Exatamente neste ponto tem início a crítica ao modo de emprego teórico-educacional do termo *educação*. Como já resumidamente citado, surgem, para Tenorth (1997, p. 980-981), “os problemas com o conceito de educação e da ambição da teoria educacional” quando os teóricos da educação almejam mais do que “demonstrar um conceito de educação precisado e esclarecido através da pesquisa enquanto conceito fundamental do próprio trabalho”, a saber, “não apenas esclarecer questões, mas impor normas ou fundamentar críticas autonomamente”. De forma semelhante manifesta-se Heid (2004, p. 457), contrariamente às tentativas teórico-educacionais de uma “determinação da natureza da educação”, as quais geralmente não afirmam o que a educação *é*, mas sim como a educação *deveria ser*, desta forma mesclando proposições descritivas e normativas. Heid advoga, no lugar disso, “deixar a pesquisa científico-educacional em seus conceitos fundamentais livres de valorações e de normas”, além de renunciar a toda reivindicação de prioridade em relação à determinação de finalidades e de conteúdos de educação (p. 473).

Essa crítica a “determinações da natureza” teórico-educacional – ou, como nas palavras de Tenorth (1997, p. 976), crítica à “procura pelo conceito unívoco, verdadeiro e válido” – poderia ser questionada se realmente corresponde ao estado da discussão teórico-educacional. Artigos atuais sobre teoria educacional concebem suas sugestões de reformulação do conceito de educação na maioria das vezes em reconhecimento da impossibilidade de uma fundamentação última e, em consonância com Heid (2004, p. 458), enquanto atribuições ou construtos cuja preocupação não é descobrir o que é educação, mas, sim, sugerir o que deve valer como educação (por exemplo, RUHLOFF, 2000, p. 122-123 ou KOLLER, 1999, p. 146-157).

Por outro lado, o conceito de norma ou de normatividade empregado pelos críticos da teoria educacional parece ser impreciso. Nesse sentido inicialmente se deveria diferenciar entre afirmações normativas e a discussão de questões normativas; nem toda discussão de questões do dever (como, por exemplo, o exame de construções normativas em suas fundamentações e pretensões de validade) é, por si só, uma construção normativa. A partir disso surgem mais diferenciações em vista das implicações normativas de argumentos teórico-educacionais. Assim, com Ruhloff (2000, p. 118-119), seria de contrapor-se à formulação de normas não muito certificadas, mas dogmaticamente propostas, ou seja, a abordagem de tarefas que – diferentemente de normas estritas – como tais não se podem descartar, mas que

deixam possibilidades bem diferenciadas para solução e tratamento. E no que diz respeito à pretensão de validade de proposições normativas, há que se distinguir entre normas com pretensão de validade absoluta, que tentam comprometer seus destinatários, e proposições que deveriam ter validade, as quais antes possuem um caráter de oferta de orientação.⁵

Finalmente, seria de perguntar se as ciências da educação podem prescindir da abordagem de questões normativas e quais seriam as consequências se tais questões fossem banidas do debate científico. Deveria ser ponto pacífico que o agir pedagógico não é possível sem orientação normativa. Teoria educacional, a partir dessa perspectiva, poder-se-ia compreender como tentativa de não simplesmente estabelecer orientações de forma dogmática, mas de disponibilizar categorias que permitam abordar questões normativas de forma racional. Tal conceito de teoria educacional também deveria ser compatível com a autocompreensão da pesquisa educacional empírica.⁶

2.2 Pesquisa educacional empírica: pontos fortes e fracos

Como característica peculiar da pesquisa educacional empírica, há de citar-se que ela, diferentemente de abordagens da pedagogia tradicional, não se restringe à formulação de determinações do ser e postulados, mas tenta averiguar condições existentes, formas de desenvolvimento e resultados de processos educacionais, ou seja, do agir pedagógico a ela relacionado. O campo objetual da pesquisa educacional empírica abrange, de acordo com Zedler (2002), tanto um micro quanto um macrocampo. No microcampo se encontram, como pontos de referência de pesquisa, principalmente “a criança, o aluno, o professor, a sala de aula, o plano curricular ou a escola”.⁷ Ao macrocampo pertencem pesquisas que se ocupam com o sistema global educacional e suas relações com outros campos, que explicam e que são direcionadas às condições econômicas e aos dimensionamentos organizacionais dos processos educacionais (ZEDLER, 2002, p. 22-23).

Esta ampla compreensão de seu campo objetual pode ser considerada como ponto forte da pesquisa educacional empírica – não por último porque nela não apenas as intenções dos atores envolvidos estão no centro, mas também porque os efeitos não intencionados do agir pedagógico nela surgem (ZEDLER, 2002, p. 27). Dessa forma, as ciências educacionais obtiveram, graças aos estudos comparativos de desempenho escolar internacionais das últimas décadas, um significativo acréscimo sobre em que medida alunas e alunos estão sendo prejudicados em um contexto de migração no sistema educacional alemão. Por outro lado, estreitamentos também são relacionados

pelos críticos – ou unilateralizações do campo objetual da pesquisa educacional empírica. Assim, pergunta Benner (2008a, p. 7), como a “pesquisa educacional empírica, que predominantemente opera com teorias psicológicas parciais e procedimentos estatísticos, pode continuar a ser desenvolvida de forma a ser conectável à discussão teórica da pedagogia e das ciências educacionais?”. Um exemplo da redução teórica e metódica do campo objetual da pesquisa educacional empírica é a maneira como Heid procura compreendê-lo programaticamente: pesquisa educacional empírica é, para ele, determinada por duas áreas de atuação. A primeira é “a determinação controlada por meio do método de pesquisa do contexto de comportamento e de disposição comportamental (=Bildung), ou seja, de desempenho e de competência, o que é atingido pelo diagnóstico pedagógico (HEID, 2004, p. 463). A segunda, que abrange a pesquisa do ensinar, do aprender, da sala de aula e a teoria do agir pedagógico. Cita Heid: “a determinação controlada por meio do método de pesquisa da relação entre competência (=Bildung), enquanto a variável dependente, e as condições do desenvolvimento da competência (=influência prático-educacional), enquanto a variável independente” (p. 463). Como “objetivo da pesquisa educacional”, vale para Heid, diante deste pano de fundo, “a generalização e o controle do saber nomológico sobre a probabilidade de sucesso (em contexto de sala de aula) do ensino curricular (entre a pluralidade de suas condições)” (p. 464). Além da redução problemática ao ensino curricular organizado (que exclui todo o âmbito informal de processos de aprendizagem e de formação), chama a atenção que educação é nivelada, sob o emprego de termos pedagógico-psicológicos, a uma “disposição de comportamento”, ou seja, “competência” e pesquisa educacional; é reduzida, enquanto variável independente, ao apuramento de contextos ordenados entre tais grandezas e a influência prático-educacional. Assim, é duvidoso como a pesquisa educacional empírica pode tornar-se conectável à “discussão teórica das ciências educacionais” (Benner), à qual, entre outros, poder-se-ia arrolar o conceito de que as relações próprias do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo não podem ser reduzidas a comportamento ou disposição comportamental, e que formação e educação não podem ser concebidas como “influência” unidirecional, mas como acontecimento de interação intersubjetiva.

Tais reduções são apontadas não só em relação a conceitos programáticos da pesquisa educacional empírica, mas também em referência a projetos concretos de pesquisa. Assim, Benner (2008b, c, d), em sua discussão com as formas e resultados da PISA, apesar do reconhecimento fundamentado da intenção empírica, apontou várias limitações desta forma de pesquisa educacional. Uma primeira crítica aponta as implicações

normativas relacionadas com a pesquisa educacional empírica, ao contrário de sua pretensão teórico-científica e que vale a pena apontar abertamente (BENNER, 2008b, p. 209). Podem ser consideradas como exemplos desta crítica as influências que os comparativos de desempenho escolar internacionais exercem sobre a definição de um currículo básico de formação geral; Benner supõe que elas possam favorecer o surgimento de um currículo mundial que abstraia as particularidades culturais e históricas e que negligencie questões importantes, que ainda estão sendo discutidas pela teoria da educação (p. 199).

Um segundo questionamento diz respeito à já mencionada falta de relacionamento com a discussão teórica pedagógica e educacional. Comparações de desempenho escolar internacionais, tais como TIMMS e PISA, necessitam, na visão de Benner,

urgentemente uma complementação de ordem teórico-educacional e de uma contextualização que mostre as implicações pedagógicas desta abordagem de pesquisa e que reflita seus problemas de conexão ao desenvolvimento teórico-pedagógico, pesquisa educacional e otimização da práxis pedagógica (BENNER, 2008b, p. 196).

Concretamente, Benner questiona que, pelo fato de a PISA somente testar o desempenho dos alunos, não leva em consideração “o contexto que implica formação geral, estrutura escolar, currículo e didática”; seria necessário que o desempenho fosse descrito, averiguado, testado e mensurado sob critérios educacionais, formativos e institucionais, na sua dependência e interdependência com relação à aula, à didática, ao currículo, bem como à estrutura básica, nível escolar e estrutura dos respectivos sistemas educacionais. Pelo menos deveriam ser assinaladas como tais as questões didáticas, de teoria curricular, de ensino e de formação que a PISA não pode responder.⁸

3 COMO É E COMO DEVERIA SER CONCEBIDA A RELAÇÃO ENTRE TEORIA EDUCACIONAL E PESQUISA EDUCACIONAL EMPÍRICA

Depois da visão geral sobre pontos fortes e fracos das duas abordagens em questão, é necessário indagar-se sobre a relação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica. Nesse processo, é recomendável distinguir entre as perspectivas descritivo-diagnóstica e prospectivo-programática e perguntar, em primeiro lugar, como é concebida a relação entre as duas abordagens, para depois discorrer sobre como futuramente deveria ser.

Um diagnóstico muito utilizado provém do já citado artigo de Tenorth (1997, p. 971 e 981), o qual vê a relação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica

determinada por uma “evidente heteronomia de pontos de vista”, ou seja, “uma diferença das formas de falar sobre educação, que se baseiam em diferenças irreduzíveis”. A pesquisa educacional (à qual Tenorth, além de pesquisas, também arrola pesquisas históricas) tematiza a educação como uma “categoria de substrato multidisciplinar”, que tem a relação sujeito-mundo como objeto e que se relaciona com ele *in intentione recta* – histórica e empiricamente; a teoria educacional, em oposição, versa sobre a educação *in intentione obliqua*, ou seja, “de maneira filosófica em termos críticos e de validade teórica” (p. 975-976) e apresenta diversas variantes, que abrangem desde a valorização e exegese dos clássicos através de usos históricos, filosóficos, ideológicos e utópicos e da tematização do conceito de educação como “o lugar cativo para o indizível”, até o evidenciar da educação enquanto conceito fundamental das ciências educacionais (p. 976-980). Enquanto Tenorth considera a última variante citada como em princípio conectável à pesquisa educacional, as outras formas de tematização seriam incompatíveis com abordagens histórico-empíricas. De maneira semelhante determina von Prondczynsky (2009, p. 20) a relação em perspectiva histórica e tenta mostrar que na disciplina, apesar de haver algumas abordagens intermediárias, uma teoria da educação sem pesquisa educacional e uma pesquisa educacional sem teoria da educação estariam em conflito direto.

Uma posição contrária encontra-se – mesmo sem uma alusão direta a Tenorth – em um artigo de Terhard, que defende a tese de que tanto teoria da educação (ou filosofia da educação) como pesquisa educacional empírica têm reiteradamente argumentado no sentido da respectiva abordagem diversa. Dessa maneira, de certa forma, a pesquisa educacional empírica no contexto da formulação de níveis educacionais se torna ela mesma “constitutiva”, ou seja, “normativa”, ao apresentar “uma proposta ao problema teórico-educacional fundamental como deve ser uma delimitação daquilo que hoje os alunos deveriam aprender para se tornarem adultos competentes” (TERHARD, 2006, p. 19). Inversamente, a fundamentação teórico-educacional apresenta, para uma determinada estruturação de escola, planos de curso e de aula, um determinado emprego de afirmações empíricas sobre o desenvolvimento do ser humano, da criança ao adulto, passando pelos adolescentes, que Benner apresentou no contexto de sua contestação da PISA (p. 27-29). Em vez de uma heteronomia de pontos de vista, Terhard diagnostica a fática (e talvez inevitável?) mescla de formas de argumentação teórico-educacionais e empíricas.

Mais importante do que perguntar qual das duas diagnoses seria mais plausível, talvez fosse clarear o propósito programático-prospectivo de como a relação entre teoria da educação e pesquisa educacional empírica deveria ser (no futuro), pois aqui se dividem os espíritos

de forma semelhante à disputa inicialmente mencionada pelos estados alemães antes da reunificação. Enquanto alguns, no sentido da formulação da época, advogam “mudança por aproximação” no sentido de uma relação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica, sem desconsiderar as diferenças entre as duas abordagens, existem posições que negam o direito à existência do outro lado, pretendendo uma espécie de direito exclusivo de representatividade.

Mesmo assim, com o artigo de Tenorth de 1997, as balizas não estavam necessariamente colocadas no sentido de uma delimitação de fronteiras. Apesar de sua diagnose heteronômica, Tenorth advogava, então, por uma “aproximação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica” e defendia uma “comunicação na diferença”, bem como na pesquisa educacional empírica também se poderia aprender com as reflexões teórico-educacionais (TENORTH, 1997, p. 982). Uma palestra de Weiler em Munique, no congresso DGfE, em 2002, causou uma reviravolta nos debates. Nela Weiler atesta que a ciência educacional alemã “está dando a primazia à história das ciências humanas, da crítica textual e da reflexão filosófica dos valores sobre educação diante da pesquisa empírica” e sugere fundar uma ilha como Helgoland (ou na forma de uma *school of education* americana), com uma nova e ampla versão de ciência educacional, que reflita uma união de pesquisa educacional empírica transdisciplinar com uma formação docente fundamentada e acompanhada cientificamente (WEILER, 2003, p. 194-195 e 200). A teoria educacional aparece aqui como dispensável e aparentemente deve ser substituída pela pesquisa educacional empírica (para críticas comparar com GRUSCHKA, 2007, p. 11-16).

Pouco mais tarde, porém, Tenorth parece ter mudado sua opinião, pois em um artigo de 2004 defende o acordo em que uma pesquisa educacional empírica, como a relacionada à PISA, produza, com o modelo das ali mensuradas, “competências básicas”. É uma versão própria da teoria educacional, que tornaria supérflua a teoria educacional clássica: “teoria educacional”, de acordo com afirmação central em nosso contexto, “que surge de um processo conduzido metodologicamente da própria pesquisa educacional” (TENORTH, 2004, p. 175).

Nenhuma palavra mais é dita sobre “as questões do cotidiano de pesquisa das ciências sociais” que a literatura teórico-educacional permitia colocar, como ainda versava Tenorth em 1997 (TENORTH, 1997, p. 982) – em vez de uma potencialmente produtiva controvérsia de pontos de vista, agora se trata tão somente de “uma concorrência entre as próprias teorias educacionais” (TENORTH, 2004, p. 174).

Benner defende um posicionamento contrário, pois rejeita a exagerada pretensão de representatividade única,

bem como a rígida separação entre ciências educacionais e pedagogia; em seu lugar, Benner evoca “a clássica tríade de experimentos pedagógicos, formação teórica e pedagógica e pesquisa educacional”, que não pode ser substituída pela dualidade proposta por Tenorth do trabalho escolar diário e da pesquisa educacional empírica (BENNER, 2008c, p. 218). Em vez disso, Benner defende que a pesquisa educacional empírica e a pesquisa dos fundamentos da teoria educacional doravante cooperem mais e, juntamente com a pedagogia escolar e extraescolar, desenvolvam modelos e estratégias bem elaboradas para o aperfeiçoamento da prática educacional e curricular, as quais devem servir para a supervisão e garantia da qualidade do sistema educacional (BENNER, 2008a, p. 10).

4 QUE INICIATIVAS DE ASSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA EDUCACIONAL E PESQUISA EDUCACIONAL EMPÍRICA EXISTEM?

O próprio Benner procura pôr em prática suas considerações acerca de uma relação entre teoria educacional e pesquisa educacional empírica em alguns projetos de uma “pesquisa educacional reflexiva e inovadora”, a qual tem como objeto o desenvolvimento de um modelo de competência escalonado para o ensino religioso em escolas públicas a exemplo do ensino religioso evangélico (BENNER, 2008d). Enquanto essa relação trata de propósitos relativamente próximos à discussão sobre os modelos educacionais, que em sentido empírico estão mais comprometidos com o paradigma quantitativo, existe uma série de proposições que tentam relacionar a teoria educacional com a pesquisa educacional empírica no contexto de um *design* de pesquisa qualitativa.

O interesse em tais *designs* qualitativos é resultado do questionamento pelo limite do que pode ser abrangido através da pesquisa educacional empírico-quantitativa – um questionamento que muitas vezes se discute sob o termo da mensurabilidade de educação. Também nesse sentido, é postulado esporadicamente por representantes da pesquisa educacional empírica uma espécie de pretensão de representabilidade única, como se a mensuração fosse a única forma de obtenção de dados empíricos. Nesse sentido, por exemplo, Heid (2004, p. 459-460) rejeita a concepção de que educação não seja mensurável com o argumento de que não faz sentido falar sobre educação, ou seja, fomentar educação, se a gente não puder empiricamente “certificar-se” dela. Problematiza-se aqui o nivelamento de certificação empírica e medição, que, na literatura especializada, é entendida como “enquadramento de números a objetos ou acontecimentos” (PETERSEN, 1995, p. 470). Por outro lado, poder-se-ia questionar se, para o que se considera educação, não deveriam ser desenvolvidos outros mecanismos de captação empírica

como instrumentos de medição quantitativos (que, no âmbito da pesquisa quantitativa, já existem).

Como exemplo será aqui descrita a tentativa não programática do relacionamento entre teoria educacional e pesquisa educacional empírico-qualitativa, uma proposição da pesquisa biográfica fundada na teoria da educação, uma vez que se trata de uma proposição relativamente consolidada (comparar com WIGGER, 2004).⁹

A proposição remontou as reflexões de Kokemohr (1989) e foi aperfeiçoada em trabalhos de Marotzki (1990) e Koller (1999); entretanto, foi adotada por outros autores (FUCHS, 2011; LÜDERS, 2006; NOHL, 2006, von ROSENBERG, 2011). O ponto de partida retrata as reflexões teórico-educacionais que partem da tradição do conceito educacional, mas que tentam redefini-lo a partir do contexto da crítica ao pensamento educacional clássico, aos diagnósticos atuais e aos diagnósticos da teoria social contemporânea. O cerne da proposição é mais facilmente compreendido quando Marotzki (1990, p. 32-54) concebe processos educacionais enquanto uma forma superior de aprendizagem, que se distingue do simples aprender por não se tratar simplesmente da recepção de novas informações, mas de uma mudança fundamental da forma de processar informação. Educação, dessa forma, não deve ser entendida somente como aquisição de competências, mas como transformação da pessoa como um todo. Uma segunda pressuposição básica diz respeito à questão sobre o que representa o ponto de partida para os processos educacionais. Enquanto que no pensamento educacional clássico – como em Humboldt (1793-1980) – a educação era entendida como um processo harmônico seguindo um impulso interior para o desabrochar de forças, entende o presente modelo que a educação é como um acontecimento em meio a crises, que reage a desafios através de novas proposições, as quais não conseguem ser adequadamente trabalhadas com os meios até então disponíveis (PEUKERT, 2003).

Em poucas palavras, estas reflexões podem ser resumidas no sentido de que a educação é compreendida como processo de transformação de figuras fundamentais do relacionamento do mundo e da relação consigo mesmo em confronto com experiências de crise, que questionam as figuras até então consolidadas da relação com o mundo e consigo mesmo. Daí pode derivar três questões que uma teoria da transformação de processos educacionais teria de responder: 1) Que modelos terminológicos são adequados para se compreender teoricamente os relacionamentos entre o mundo e o ser consigo mesmo, como objeto de processos educacionais, e analisá-los empiricamente? 2) De que maneira é possível definir mais precisamente as experiências de crise que são a razão para tais processos educacionais? Existe algo semelhante às típicas situações

da sociedade ou do indivíduo que tornam os processos educacionais necessários? 3) Como descrever com mais precisão os processos de transformação das relações do mundo e do ser consigo mesmo? Quais as condições decisivas para o surgimento (ou o bloqueio) de tais mudanças e que fases, ou formas processuais, apresentam tais processos educacionais?

Enquanto as considerações teórico-educacionais para o desenvolvimento de teorias dessa natureza para processos educacionais transformadores recorrem tanto à tradição da teoria da educação, como a modelos mais recentes da teoria social e da subjetividade (KOLLER, 2010 e no prelo), a proposta da pesquisa biográfica baseada na teoria educacional visa tornar essas questões acessíveis à pesquisa empírica. Para tanto, o contexto oferece modelos da pesquisa biográfica educacional, desenvolvidos em continuação a procedimentos das ciências sociais (KRÜGER e MAROTZKI, 2006). A premissa é o ponto de partida do procedimento metodológico no contexto da pesquisa biográfica qualitativa, segundo a qual o caráter processual da educação não pode ser abrangido por meio de procedimentos de mensuração quantitativos, mas somente compreendido de forma *interpretativa*. Além disso, esta abordagem também tem como ponto de partida o fato de que os processos educacionais – com raras exceções – não representam processos únicos e instantâneos, mas deverão ser compreendidos como um acontecimento de longa duração, entrelaçado em contextos biográficos e que, por isso, só é possível de ser compreendido através da reconstrução de tais contextos. Por isso, para esta proposição, procedimentos *biográficos* são sobretudo adequados para entender os processos educacionais empiricamente.

Os resultados disponíveis das pesquisas comprometidas com esta proposição referem-se, entre outros, a microestruturas e etapas de processos educacionais transformatórios (MAROTZKI, 1990; NOHL, 2006), ao surgimento de novas figuras de relações com o mundo e consigo mesmo no contexto de sociedades radicalmente pluralistas, bem como a condições e limites de processos educacionais transformatórios em certos contextos, como migração ou interculturalidade (KOKEMOHR, 2007; KOLLER, 2002), ou dos novos meios de comunicação. Quanto à relação entre teoria educacional e pesquisa educacional, a proposição de Wigger (2004), por exemplo, foi saudada positivamente como uma tentativa auspiciosa de entrelaçamento das duas correntes. Entretanto, foi criticada porque nos trabalhos disponíveis até então predominava a tematização de relacionamentos do ser consigo mesmo, enquanto que os entendimentos do mundo, ou seja, de condicionamentos sociais, eram negligenciados. Recentemente foram publicadas tentativas de compensar este “esquecimento” do mundo da pesquisa

biográfica fundamentada teórica e educacionalmente. Elas evidenciam que esta abordagem apresenta possibilidade de evolução (comparar VIERTELJAHRSSCHRIFT, 2010).

Resta a esperança de que tais tentativas de aproximação da teoria educacional com a pesquisa educacional empírica não se tornem vítimas de medidas de delimitação de fronteiras, nem levem a uma espécie de reunificação em que um lado incorpore o outro; mas que contribuam para uma aproximação na qual se abram fronteiras e ao mesmo tempo se conservem diferenças. Manutenção de diferenças significa uma consciência das próprias limitações, bem como da diversidade das abordagens da teoria da educação e da pesquisa educacional empírica, que não deve ser nivelada, mas tornada produtiva.

REFERÊNCIAS*

- Benner, D. (Hrsg.) (1999). **Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen.** Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. (2001). **Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns** (4. völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Benner, D. (Hrsg.) (2003). **Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft.** 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. (2008a). **Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder.** Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008b). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In Ders. (Hrsg.), **Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder** (S. 196-215). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008c). Schulische Allgemeinbildung versus Allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In Ders. (Hrsg.), **Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder** (S. 216-228). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Benner, D. (2008d). Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In Ders. (Hrsg.), **Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder** (S. 229-242). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Bollenbeck, G. (1994). **Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.** Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 41, 43-66.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2006). **Einführung in die Theorie der Bildung.** Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuchs, T. (2011). **Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung.** Bielefeld: transcript Verlag.
- Garz, D., & Blömer, U. (2010). Qualitative Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), **Handbuch Bildungsforschung** (3. durchges. Aufl., S. 571-588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, A. (2004). Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten. Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten? **Pädagogische Korrespondenz**, 32, 5-35.
- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), **Bildung – Wissen – Kompetenz** (S. 9-29). Bielefeld: Janus Presse.
- Habermas, J. (1974). Erkenntnis und Interesse. In Ders. (Hrsg.), **Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'** (7. Aufl., S. 146-168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Heid, H. (2004). Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik**, 80, 456-477.
- Humboldt, W. von (1793/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In Ders., **Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden** (hrsg. von A. Flitner & K. Giel, Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. (2004). **Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.** Frankfurt a.M.: DIPF.
- Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und Kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), **Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft** (Bd. 2, S. 327-373). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), **Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse** (S. 13-68). Bielefeld: transcript Verlag.
- Koller, H.-C. (1999). **Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne.** München: Fink Verlag.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), **Biographische**

* As referências foram mantidas de acordo com o texto original em alemão, que, em alguns aspectos, se diferenciam das normas adotadas pela ABNT, mas que indicam todos os elementos necessários ao leitor (Nota da Editora).

- Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung** (S. 92-116). Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Koller, H.-C. (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), **Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung** (S. 288-300). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Koller, H.-C. (im Ersch.). **Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse**. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.) (2006). **Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung** (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liessmann, K. P. (2006). **Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft**. Wien: Zsolnay Verlag.
- Lüders, J. (2006). **Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs**. Bielefeld: transcript Verlag.
- Marotzki, W. (1990). **Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften**. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2006a). **Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkens, H. (2006b). Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In Ders. (Hrsg.), **Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** (S. 9-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2006). **Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen**. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In H. Peukert, E. Arens, J. Mittelstraß & M. Ries (Hrsg.), **Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung** (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.
- Petersen, J. (1995). Messung (Skalierung, mehrdimensionale Verfahren). In H. Haft & H. Kordes (Hrsg.), **Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung** (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, S. 470-478). Stuttgart/Dresden: Klett Verlag.
- Pongratz, L., Reichenbach, R., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2007). **Bildung – Wissen – Kompetenz**. Bielefeld: Janus Presse.
- Pongratz, L., Wimmer, M., & Nieke, W. (Hrsg.) (2006). **Bildungsphilosophie und Bildungsforschung**. Bielefeld: Janus Presse.
- Ruhloff, J. (2000). Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), **Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken** (S. 117-125). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schäfer, A. (2009). Bildende Fremdheit. In L. Wigger (Hrsg.), **Wie ist Bildung möglich?** (S. 185-200). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Schluss, H. (2010). Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa. **Pädagogische Rundschau**, 64, 233-244.
- Tenorth, H.-E. (1997). "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. **Zeitschrift für Pädagogik**, 43, 969-984.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 7, 169-182.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), **Bildungsphilosophie und Bildungsforschung** (S. 9-36). Bielefeld: Janus Presse.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 1, 239-260.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.) (2010a). **Handbuch Bildungsforschung** (3. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2010b). Einleitung der Herausgeber. In Dies. (Hrsg.), **Handbuch Bildungsforschung** (3. durchges. Aufl., S. 9-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vierteljahrsschrift (2010). Thementeil Transformative Bildungsprozesse. **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik**, 86, 536-586.
- von Prondczynsky, A. (2009). Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In L. Wigger (Hrsg.), **Wie ist Bildung möglich?** (S. 15-33). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- von Rosenberg, F. (2011). **Bildung als Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen biographischer Bildungsprozesse zwischen Habitus und Feld**. Bielefeld: transcript.
- Weiler, H. (2003). Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), **Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** (S. 181-203). Opladen: Leske + Budrich.
- Wigger, L. (2004). Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik**, 80, 478-493.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2009). **Wie ist Bildung möglich?** Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), **Handbuch Bildungsforschung** (S. 23-46). Opladen: Leske + Budrich.

(Traduzido do alemão por Adilsom Eskelsen)

NOTAS

¹ *Internationale Grundschrift-Lese-Untersuchung (IGLU)* – Versão alemã da PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), verifica a competência de leitura dos alunos do quarto ano do fundamental (N. do T.).

- ² *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* – Pesquisa para verificação do desempenho escolar em matemática e ciências naturais ao término do fundamental (N. do T.).
- ³ Compare-se sem a ambição de completude, os anais e coletâneas de Pongratz, Wimmer e Nieke (2006), Merckens (2006a), Pongratz, Reichenbach e Wimmer (2007), Benner (2008a) e Wigger (2009), o Manual de Tippelt e Schmidt (2010a), assim como as contribuições de Tippelt (1998), Weiler (2003), Heid (2004), Wigger (2004), Tenorth (2004), Gruschka (2004, 2007) e Schluss (2010).
- ⁴ Sabidamente pesquisa educacional empírica não é praticada apenas nas ciências educacionais, mas também em disciplinas, tais como Sociologia, Psicologia, Economia, Ciências Políticas e no Direito (comparar os artigos correspondentes de Tippelt; Schmidt, 2010). Algo semelhante ocorre com a discussão teórico-educacional, da qual também tomam parte, além de educadores, entre outros, filósofos e literatos (Bollenbeck, 1994).
- ⁵ O próprio Heid (2004, p. 473-474) sugere uma diferenciação dessa natureza; por um lado, ele afirma que “cada prescrição normativa pseudocientificamente fundamentada” fere “o respeito pela autonomia, competência e senso de responsabilidade do praticante”, e por outro constata que normas são “intimações” que não só possibilitam, mas também objetivam uma tomada de posição do praticante – embora não se dê conta da contradição entre os dois argumentos.
- ⁶ Assim fazem referência Tippelt e Schmidt (2010b, p. 13), que pesquisa educacional pressupõe “um conceito heurístico de personalidade culta” – porém sem apontar de que forma tal conceito é constituído. E Heid (2004, p. 469) admite que pesquisa educacional *volens volens* (quer queira, quer não) contribui para a determinação daquilo que vale como educação – mesmo que se restringindo a descrever e a explicar a realidade educacional seja lá qual for. Pois pesquisa educacional não parte livremente – sem teoria – dos fatos, mas se liga “inevitavelmente de forma seletiva e interpretativa” “à (descontínua) tradição controvertida do pensamento e do agir educacional”.
- ⁷ O que Zedler escreve aqui em relação à pesquisa escolar naturalmente vale também para outras áreas da pesquisa educacional empírica, que têm como objeto contextos, tais como: a educação de adultos/a formação continuada ou o ensino superior.
- ⁸ Um exemplo concreto de restrição à estrutura da PISA é, para Benner (2008b, p. 2009-210), o modo como a competência em leitura é mensurada; uma vez que esta competência é avaliada isoladamente e separada do uso da escrita e da fala, não leva em consideração os contextos formativos nos quais se assenta o uso através da leitura da linguagem escrita. A discussão acerca dos limites da pesquisa educacional empírica sofreu um impacto através dos debates sobre modelos de avaliação de competência, os quais servem de base para a introdução dos modelos de educação; embora pudesse Benner apontar de forma incontestada consideráveis problemas no contexto histórico-educacional da PISA, a situação também conta com outra avaliação, expressa por Klieme et al. (2004, p. 55-70), ao reconhecerem equivalência entre os modelos de avaliação aplicados e aqueles do conceito geral de educação (para crítica, conferir Gruschka, 2007).
- ⁹ Os trabalhos de Gruschka para a pesquisa de processos educacionais na sala de aula (Gruschka, 2004) e o modelo de Schäfer para o desenvolvimento de uma “etnologia da educação” (Schäfer, 2009) representam outras proposições de um relacionamento entre reflexão teórico-educacional e pesquisa educacional empírica.