



AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Gisele Masson – UEPG

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar os principais fundamentos do método materialista histórico e dialético e suas contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. A pesquisa desenvolvida foi bibliográfica e documental, realizada a partir de levantamento de teses e dissertações sobre políticas educacionais, disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, bem como, das produções de pesquisadores da área. O texto apresenta, inicialmente, a conceituação de enfoque, teoria e modelo, destacando a importância da explicitação do posicionamento teórico dos pesquisadores, a fim de promover o enriquecimento da análise das políticas educacionais. Posteriormente, aborda a concepção materialista histórica e dialética e suas principais categorias metodológicas. Na sequência, problematiza a pesquisa sobre políticas educacionais e, por fim, destaca as contribuições do método materialista histórico e dialético para esse campo de investigação. Uma das contribuições dessa concepção teórica reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o movimento das políticas educacionais numa totalidade, no sentido de estabelecer as máximas relações possíveis para a sua compreensão.

Palavras-chave: Materialismo histórico e dialético. Teoria. Pesquisa. Políticas educacionais.

1- Introdução

Esse texto tem como objetivo analisar a contribuição do enfoque marxista nas pesquisas sobre políticas educacionais. A elaboração de textos que discutam os fundamentos e contribuições dos diferentes enfoques teóricos constitui-se em uma tarefa relevante e necessária, na medida em que o campo das políticas educacionais, no Brasil e em outros países latino-americanos, é ainda um campo em construção. Além disso, conforme tem sido evidenciado por Tello (2009), Mainardes (2009) e outros autores, muitos pesquisadores do campo das políticas não têm explicitado os referenciais teóricos e os posicionamentos epistemológicos que fundamentam as suas pesquisas.

Estudos anteriores (Mainardes; Santos; Tello, 2011; Tello; Mainardes, 2012) destacam que os fundamentos teóricos das pesquisas sobre políticas educacionais têm sido empregados de formas variadas pelos pesquisadores. Alguns pesquisadores baseiam-se em referenciais teóricos específicos (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, feminismo, enfoque sistêmico, etc). Outros pesquisadores baseiam-se em conceitos específicos, tais

como: regulação, justiça social, direito à educação, democracia, qualidade social da educação, gestão democrática, etc. Há, também, pesquisadores que empregam ideias e conceitos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas. A análise de artigos e relatórios de pesquisa sobre políticas educacionais indica que os referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas são fatores determinantes no sentido de configurar análises mais ou menos abrangentes, com maior ou menor nível de conceptualização e generalização, com maior ou menor potencial de constituir-se em uma análise crítica.

No campo das políticas educacionais (e talvez em outros campos), uma parte significativa das publicações e relatórios de pesquisa é formada por análises redundantes, com um poder de generalização e conceptualização mais fraco. Esse fato faz com que os avanços no campo sejam mais lentos. Desse modo, é essencial estimular a discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos vêm sendo empregados, bem como sobre como as pesquisas têm sido conduzidas. Além disso, Tello (2009) destaca que a explicitação do posicionamento teórico pelo próprio pesquisador poderia levar ao enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais. Tal explicitação poderia levar a um uso mais consciente dos referenciais teóricos.

2- Enfoque, teoria e modelo

Com base nas contribuições de Losada e Casas Casas (2010), partimos da conceituação de enfoque, teoria e modelo. Segundo esses autores, enfoque é formado por um conjunto de perguntas consideradas como as mais pertinentes, por um vocabulário preferido para descrever o que intriga o pesquisador, por pressuposições adotadas como ponto de partida e, ainda, por regras de procedimento para chegar a conclusões. Por sua natureza, todo enfoque permite que certos aspectos da realidade sejam vistos, enquanto outros ficam na penumbra e outros totalmente obscuros. Teoria é entendida como um conjunto de proposições gerais, quase sempre inter-relacionadas, sobre uma série de fenômenos. Modelo, segundo Losada e Casas Casas (2010), é a representação simplificada de uma teoria.

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. Assim, tal enfoque constitui-se

num referencial consistente, ou seja, um “refletor poderoso” para a análise das políticas educacionais, conforme indicaremos nesse texto.

3- A dialética materialista e suas categorias

O enfoque marxista parte de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade. Por isso, a fundamentação ontológica adequada para a construção de nossa imagem de mundo pressupõe o conhecimento de cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres.

No cotidiano, o ser se manifesta de forma distorcida, pois a manifestação imediata não revela o que realmente é essencial no plano ontológico. Entretanto, é necessário partir da imediatidade da vida cotidiana, a fim de captar o ser autêntico. Por mais que os indícios imediatos ofereçam elementos da essência do real, é necessário tornar corretamente compreensível a realidade das experiências cotidianas.

Lukács (2010, p. 171) esclarece que “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]” Isso quer dizer que a realidade existe de forma independente da consciência dos homens. Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência, por isso, a prioridade ontológica se coloca como centro fundante e não a gnosiologia e a lógica. A prioridade ontológica do fator objetivo diferencia o enfoque marxiano das teorias do conhecimento que atribuem unilateralmente a prioridade do sujeito, como aconteceu na transição do mundo medieval para o mundo moderno com a instauração da centralidade do sujeito.

Assim, a perspectiva marxiana retoma a centralidade da objetividade, mas num patamar qualitativamente diferente. Tonet (2005, p. 77) destaca que

[...] na ótica marxiana, a questão dos pressupostos não é um problema meramente metodológico/epistemológico, mas uma problemática que articula questões relativas ao ser (natureza do ser social, categorias nodais do processo social) com outras relativas ao conhecer (possibilidade, natureza e alcance do conhecimento).

É nesse sentido que Lukács (2010, p. 228) destaca que devemos tratar “[...] as categorias não como princípios de formação lógicos ou gnosiológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser [...]” A objetividade é a forma

primordial concreta de cada ser e as categorias expressam, no pensamento, a generalidade do ser. A universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade, nada mais são do que uma determinação do ser reproduzida na consciência. Entretanto, a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possa iluminar de forma verdadeira a realidade, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. Lukács (2010) explicita que historicidade, no sentido de Marx, é um princípio universal que concebe o ser como um processo irreversível de complexos. A pesquisa científica, de acordo Luckács (2010), deve registrar a historicidade, a processualidade do ser. O autor critica a prioridade filosófica dominante da teoria do conhecimento e destaca que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...] Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (LUKÁCS, 2010, p. 327)

O questionamento sobre a possibilidade do pensamento humano ser capaz de reproduzir o ser corretamente é desnecessário, segundo o enfoque marxista, pois toda objetividade possui uma infinidade de determinações, assim, o conhecimento sempre será uma aproximação mais ou menos ampla do objeto e por se tratar de uma aproximação, o conhecimento sempre é relativo, especialmente porque ele é verdadeiro somente na medida em que explica determinado ser num determinado contexto social e histórico. Para esclarecer melhor convém enfatizar, a partir de Lukács (2010, p. 198), que “o ser consiste de inter-relações infinitas de complexos processuais, de constituição interna heterogênea, que tanto no detalhe quanto nas totalidades – relativas – produzem processos concretos irreversíveis.”

A partir do exposto, percebemos que no enfoque marxiano, as categorias como *totalidade*, *práxis*, *contradição* e *mediação* são tomadas do método dialético a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é

possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Essas categorias advêm da própria realidade, portanto, são determinações da existência e não temas gnosiopistêmicos. Chasin (2009) destaca que não há uma questão de método no pensamento marxiano e esclarece:

se por método se entende uma arrumação operativa, *a priori*, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então não há método em Marx. Em adjacência, se todo método pressupõe um fundamento gnosiológico, ou seja, uma teoria autônoma das faculdades humanas cognitivas, preliminarmente estabelecida, que sustente ao menos parcialmente a possibilidade do conhecimento, ou, então, se envolve e tem por compreendido um *modus operandi* universal da racionalidade, não há, igualmente, um problema do conhecimento na reflexão marxiana. (CHASIN, 2009, p. 89)

A inexistência de um método no sentido tradicional não pode ser entendida como uma lacuna, significa apenas que não existem tematizações isoladas sobre metodologia e gnosiologia, demonstrando uma ruptura com o pensamento especulativo. Todavia, segundo Chasin (2009, p. 90), é possível captar e expor as linhas mestras da concepção de Marx em quatro tópicos: a) a fundamentação ontoprática do conhecimento; b) a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto; c) a teoria das abstrações; e d) a lógica da concreção. Tais linhas mestras constituem a base do que pode ser chamado de método científico marxiano.

Consideramos que muitas lacunas nas pesquisas que utilizam o enfoque marxista são ocasionadas pela forma como o pesquisador opera com tal enfoque. A tradição acadêmica utiliza o método como um conjunto de regras que fica restrito à técnica, o que acaba sendo reproduzido nas pesquisas que adotam esse enfoque. Assim, em que pese as características do enfoque marxista, há estudos que o utilizam, mas não estabelecem as relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real. Ao negligenciarem tais relações, acabam analisando a realidade de forma unilateral, fragmentada.

No campo das políticas educacionais, um extenso debate acerca da relação entre universal, particular e singular tem sido realizado. Com base em outros referenciais teóricos, esse debate refere-se às relações macro e micro na pesquisa sobre políticas educacionais. Ozga (1990), por exemplo, argumenta que muitas pesquisas sobre políticas educacionais no Reino Unido se concentravam no micro-contexto (nos detalhes) e destinavam pouca atenção

ao macro-contexto. Nesse debate, destacam-se as formulações de Power (2006) que afirma que em uma abordagem estadocêntrica, as teorizações sobre política educacional representam uma tentativa de aderir a uma compreensão marxista das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade dos processos sociais. A autora concluiu que ambas as perspectivas (macro e micro) precisam de uma revisão, uma vez que a perspectiva estadocêntrica deveria reconhecer o papel do detalhe na pesquisa sobre políticas e a perspectiva microcontextual deveria incorporar as análises que levam em consideração o contexto mais amplo.

Frigotto (2001) destaca que muitas pesquisas no campo da educação simplificam o entendimento e a aplicação do enfoque marxista. Para o autor, é comum nos trabalhos de pesquisa a utilização das categorias do enfoque marxista de forma abstrata, especulativa. Segundo o autor,

com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações. Ignora-se, assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo conhecimento histórico, e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, senão que busca as suas determinações e leis fundamentais. (FRIGOTTO, 2001, p. 81)

Kuenzer (1998, p.62) destaca que o trabalho com as categorias é difícil, pois a prática de investigação tem mostrado “[...] que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação.” Nesse sentido, a autora diferencia as categorias metodológicas das categorias de conteúdo, esclarecendo que as primeiras são as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, etc.) e, portanto, são categorias universais porque correspondem às leis objetivas. Já as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado.

4- Políticas educacionais e pesquisa

Souza (2006) considera que é importante entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento a fim de melhor compreender seus desdobramentos e suas perspectivas. A autora esclarece que a política pública como área de conhecimento e como disciplina acadêmica nasce nos EUA de forma diferente da tradição européia que se concentrava mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Souza (2006)

destaca que não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública e apresenta algumas definições a partir de diferentes autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p.24)

A partir do exposto, a autora resume política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo dessas ações. Azevedo considera, de forma similar, que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou seja, o Estado em ação. (AZEVEDO, 2004, p.6)

Ozga (2000, p.87) amplia o foco da análise ao afirmar que:

Se for entendida como algo que só diz respeito ao aparelho governamental formal de elaboração de políticas, então o projecto de ciência social terá muito pouco impacto. Se, contudo, entendermos a política como envolvendo negociação, contestação e luta entre grupos rivais, como processo mais do que produto, então entenderemos como o projecto de ciência social pode ser de facto um óptimo recurso.

A educação é uma política pública, de corte social, por isso, a análise de uma política educacional, de acordo com Espinoza (2009), deve incluir três elementos que seriam considerados básicos: uma justificação para considerar o problema que vai ser abordado; um propósito do sistema educacional; e uma teoria de educação, que consiste num conjunto de hipóteses de como o propósito será alcançado. Esse propósito pode estar associado aos fins da educação ou trazer embutido as ideias de uma teoria econômica, os ideais de um grupo, ou de uma sociedade em questão, inclusive quando se pretende que a ordem social permaneça inabalável.

No Brasil, segundo Azevedo (2004, p.1), desde o início da década de 1980, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade, “possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito dessa temática, campo este vinculado, sobretudo, à Ciência Política e à Sociologia”. De fato, o campo da pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandindo e se fortalecendo, principalmente no âmbito dos Programas de Pós-

Graduação, como mencionado por Azevedo (2004). Apesar disso, é possível concordar com Azevedo e Aguiar (2001) que o campo das políticas educacionais é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Embora o número de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa e linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação seja crescente, observa-se que as questões metodológicas e as discussões sobre referenciais analíticos e sobre fundamentos epistemológicos das pesquisas têm sido pouco exploradas tanto no campo das políticas públicas em geral, bem como no campo específico das políticas educacionais.

No contexto internacional, a partir dos anos 1990, fortaleceu-se a ideia de que as políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação (TAYLOR *et al.*, 1997; OZGA, 2000). Nesse contexto, diversos referenciais analíticos foram delineados com o objetivo de oferecer uma estrutura conceitual que pudesse auxiliar os pesquisadores no delineamento da pesquisa. Em geral, esses referenciais pretendiam superar os modelos lineares de análise (modelos que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como sendo: agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste). Os formuladores desses novos referenciais partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas, as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos.

5- As contribuições do enfoque marxista para a pesquisa sobre políticas educacionais

O enfoque marxista parte do pressuposto de que não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção. Desse modo, não é possível separar o método do conteúdo da obra marxiana, pois tal conteúdo contribui na compreensão da política educacional a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural.

Uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições. Isso significa que não se pode tratar da política educacional em seu aparente isolamento das outras manifestações sociais. A compreensão dela num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta

concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real.

Neste sentido, tal método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real.

O estudo de uma política educacional requer, para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública. Tal processo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos, já que a política educacional não se define sem disputas, sem contradições, sem antagonismos de classe.

Outro aspecto importante da contribuição do método materialista histórico e dialético é a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade. A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional.

A contribuição essencial desta concepção é a compreensão da natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios sociais (e, neste contexto os educacionais) para a superação da autorreprodução do capital.

Vários autores¹, que pesquisam o campo das políticas educacionais brasileiras, utilizam o materialismo histórico e dialético como referencial teórico em suas análises. Todavia, os estudos na área das políticas educacionais que utilizam o enfoque marxista não são predominantes, o que pode ser observado a partir de pesquisa realizada² sobre as

¹ Podemos destacar: Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Helena Costa Lopes de Freitas, Luiz Carlos de Freitas, Dermeval Saviani, entre outros.

² A pesquisa realizada contou com a colaboração da orientanda de Iniciação Científica Janaína Silvana Sobzinski.

produções nos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, do período de 1990 a 2010, representadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre políticas educacionais produzidas entre 1990 a 2010

ANO	TOTAL DE DISSERTAÇÕES	DISSERTAÇÕES QUE UTILIZAM O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	TOTAL DE TESES	TESES QUE UTILIZAM O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO
1990	14	1	7	1
1991	21	0	3	0
1992	10	0	3	0
1993	15	1	3	0
1994	21	4	6	0
1995	18	0	8	0
1996	27	1	15	0
1997	24	0	13	0
1998	39	1	9	0
1999	44	2	13	0
2000	64	3	18	0
2001	49	2	19	3
2002	76	2	22	2
2003	67	4	23	2
2004	63	4	23	1
2005	66	7	28	3
2006	73	8	31	2
2007	91	5	39	2
2008	106	11	26	2
2009	157	11	38	7
2010	126	15	42	7
TOTAL	1.171	82	389	32

Fonte: A autora.

Vale destacar que tal levantamento é aproximado, pois foi realizado a partir das dissertações e teses disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Além disso, muitas teses e dissertações que se encontram

cadastradas no site da CAPES, na área de políticas educacionais, foram desconsideradas desse levantamento por não representarem uma análise da intervenção do Estado na educação. Outra questão a ser destacada é que muitos trabalhos não informam, no resumo, o referencial teórico utilizado, o que demanda um estudo posterior, a fim de analisar tal questão de forma minuciosa.

Apesar desses problemas, é possível, pelo levantamento realizado, ter uma ideia aproximada da escassez de estudos no campo das políticas educacionais que adotam o enfoque marxista, pois de um total de 1.171 dissertações apenas 82 o utilizam e de 389 teses, apenas 32 utilizaram tal referencial.

Consideramos que o método materialista histórico e dialético é um enfoque teórico que pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas educacionais, numa perspectiva crítica. Em que pese o avanço, a partir da década de 1990, de concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição de políticas educacionais, a utilização do enfoque marxista tem crescido nos últimos anos nas pesquisas dessa área, como foi demonstrado no quadro anterior.

6- Considerações finais

O presente texto apresentou o estudo realizado sobre a contribuição do método materialista histórico e dialético para o campo das pesquisas sobre políticas educacionais. De modo geral, o enfoque marxista:

- a) contribui para apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica global de um sistema de produção (capitalismo);
- b) não separa método (categorias da dialética materialista) do conteúdo da obra marxiana (antagonismo de classe, capital, trabalho, mais-valia);
- c) propõe a análise da política a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações). Assim, a política educacional investigada é tratada em suas relações com o contexto social e histórico e não em seu aparentemente isolamento;
- d) busca sempre um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes para captar o movimento da política numa totalidade (estabelecer as máximas relações possíveis);
- e) captar as políticas em uma perspectiva de totalidade requer estabelecer mediações entre as partes específicas (totalidades parciais) a fim de perceber as determinações recíprocas e as contradições entre elas.

f) busca deslevar a política em sua essência, o que implica considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de sua definição (formulação) e implementação (interesses econômicos, políticos, ideológicos);

g) busca articular a singularidade, a particularidade e a universalidade, pois uma política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e nas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional;

h) busca compreender a natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios sociais (e educacionais) para a superação da autorreprodução do capital.

A concepção materialista histórica e dialética não é predominante nas pesquisas sobre políticas educacionais e, muitas delas, não apresentam qual é o posicionamento teórico do pesquisador, entretanto, o uso desse referencial teórico tem crescido nos últimos anos. A explicitação do posicionamento do pesquisador poderia levar a um uso mais consciente dos referenciais teóricos e, também, enriqueceria a análise das políticas educacionais.

Referências

AZEVEDO, M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, set./dez. 2001.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abr. 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOSADA, R. L.; CASAS CASAS, A. **Enfoques para El análisis político**: historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n.1, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J., SANTOS, M.; TELLO Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

OZGA, J. Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin. **Education Policy**, v. 5, n. 4, p.359-362, 1990.

_____. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 11-30, 2006.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.

TELLO; C. Las epistemologías de las políticas educativas. Simposio. **Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad**: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina, 2009.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p.1-37, 2012.

TONET, I. A questão dos fundamentos. In: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 35-78.