

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDIÓGENES PAES DE CAMARGO

**O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO EM PESQUISAS DO
CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**

**PONTA GROSSA
2018**

EDIÓGENES PAES DE CAMARGO

**O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO EM PESQUISAS DO
CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
na Universidade Estadual de Ponta Grossa - Área
de Educação. Linha de Pesquisa: História e
Política Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA

2018

C172 Camargo, Ediógenes Paes de
O método materialista histórico dialético em pesquisas do campo da política educacional: limites e possibilidades/ Ediógenes Paes de Camargo. Ponta Grossa, 2018.
124f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração – Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

1. Política educacional. 2. Epistemologia. 3. Materialismo histórico dialético. I. Mainardes, Jefferson. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa- Mestrado em Educação. III. T.

CDD : 379.81

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

TERMO DE APROVAÇÃO

EDIÓGENES PAES DE CAMARGO

O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO EM PESQUISAS DO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG


Profª Dra. Michelle Fernandes Lima - UNICENTRO


Profª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG


Profª Dra. Giselle Masson - UEPG

Ponta Grossa, 10 de agosto de 2018.

À minha mãe Aurélia e à Sarita que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Ao Prof. Dr. Jefferson Mainardes, pela orientação, disponibilidade e comprometimento incansável durante esse percurso, e particularmente por me ensinar a importância do rigor metodológico e do aprofundamento teórico na pesquisa.

Aos amigos Regis Clemente Costa, Tania Parolin, Juliano Peroza, pelo incentivo, companheirismo e apoio nas minhas atividades acadêmicas.

Agradeço em especial à Prof^a Dra. Gisele Masson pela atenção durante todo o Mestrado, por compartilhar seu conhecimento, e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Prof^a Dra. Simone Flach e Prof^a Dra. Michele Fernandes Lima por toda receptividade e comprometimento em colaborar com a minha pesquisa.

À minha família, à minha mãe e a todas as minhas irmãs, pelo apoio nos momentos difíceis, de modo especial as minhas irmãs Elisangela e Eudinívia sempre atentas a minhas dificuldades.

Aos colegas e aos professores do Grupo de Pesquisa (GPCATE), pelas inúmeras discussões e debates que tanto contribuíram para minha formação.

Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos. (MARX, 2013, p. 93).

CAMARGO, E. P. **O método materialista histórico-dialético em pesquisas do campo da Política Educacional: limites e possibilidades.** 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

A presente Dissertação apresenta os resultados de uma metapesquisa (pesquisa sobre pesquisa) que envolveu a análise de 11 artigos de Política Educacional, publicados no período de 2013 a 2015 e que utilizam o Materialismo Histórico-Dialético como fundamentação teórica. O referencial teórico da pesquisa baseou-se no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015), bem como em autores que discutem a utilização do Materialismo Histórico-Dialético na pesquisa em Política Educacional (FRIGOTTO, MASSON, KUENZER, FERREIRA JÚNIOR, BITTAR, BENITE, entre outros). A metodologia da pesquisa envolveu o levantamento de artigos publicados em cinco periódicos do campo da Política Educacional e da Educação; a classificação dos artigos quanto às perspectivas epistemológicas e a análise mais detalhada dos artigos cujas pesquisas fundamentaram-se no Materialismo Histórico-Dialético. A metapesquisa realizada buscou analisar a coerência epistemológica e o nível de consistência dos artigos da amostra no que se refere à utilização do Materialismo Histórico-Dialético. Concluiu-se que: a) conforme a literatura, o método materialista histórico-dialético oferece elementos para a análise de políticas, em uma perspectiva crítica; b) trata-se de um referencial teórico-epistemológico bastante complexo, cujo domínio é essencial para um emprego satisfatório nas pesquisas; c) na academia, há diferentes perspectivas com relação ao método materialista histórico-dialético e seu emprego na pesquisa em Educação e em Política Educacional; d) com relação aos artigos da amostra, observou-se que alguns artigos carecem de aprofundamento teórico, particularmente no que se refere à articulação entre o método e os encaminhamentos da pesquisa; e) alguns trabalhos apresentam características mecanicistas, metafísicas e ausência de um posicionamento epistemológico crítico; e f) apenas quatro trabalhos alcançaram um nível de abstração compreensivo.

Palavras-chave: Política Educacional. Epistemologia. Materialismo histórico-dialético.

CAMARGO, E. P. **The historical-dialectical materialist method applied to studies on the Education Policy field: constraints and possibilities.** 2018. 124f. MPhil Dissertation (Education Master's Program) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

This dissertation presents meta-research (research into research) results based on the analysis of 11 papers about Education Policy, published between 2013 and 2015 using the Historical-Dialectical Materialism as theoretical background. This investigation was carried out employing the Focus of Epistemologies of Education Policy (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015), along with authors that discuss the use of the Historical-Dialectical Materialism in the Education Policy (FRIGOTTO, MASSON, KUENZER, FERREIRA JUNIOR, BITTAR, BENITE, among others). The methodology involved surveying papers published in five journals in the field of Education Policy and Education; the papers were classified regarding the epistemological perspectives and a more detailed analysis of papers whose research was based on the Historical-Dialectical Materialism. The meta-research developed sought to analyze the epistemological coherence and the level of consistency of the papers in the sample in relation to the use of the Historical-Dialectical Materialism Method. The conclusions were: a) according to the literature, the historical-dialectical materialist method offers elements for the analysis of policies in a critical perspective; b) for being a very complex theoretical-epistemological reference, the researcher must master it to use it satisfactorily in the research; c) in the academy, different perspectives are found in relation to the historical-dialectical method and its use in the research into Education and Education Policy; d) regarding the papers in the sample, some were seen to lack theoretical depth, mainly in relation to the articulation between the method and the research development; e) some papers presented mechanistic and metaphysical characteristics and absence of a critical epistemological positioning; and f) only four papers reached a level of abstraction that was understandable.

Keywords: Education Policy. Epistemology. Historical-dialectical materialism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema Paradigmático – A lógica reconstruída	22
Quadro 2 - Elementos histórico-sociais da pesquisa	28
Quadro 3 - Abordagens ontológicas sobre a relação fenômeno e essência	49
Quadro 4 - Artigos que utilizam o Materialismo Histórico-dialético como fundamentação	90
Quadro 5 - Frequência da utilização das categorias do método materialista histórico-dialético nas teses analisadas	92
Quadro 6 - Classificação das perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico e níveis de abstração dos artigos da amostra (2013-2015)	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos que discutem o enfoque teórico do materialismo dialético na pesquisa sobre Políticas Educacionais, no período de (1989 a 2016)	66
Tabela 2 - Trabalhos incluídos na revisão de literatura, por categoria	67
Tabela 3 - Número de artigos publicados no período (2013-2015), nos periódicos selecionados para a pesquisa	86
Tabela 4 - Classificação dos artigos de Política Educacional publicados nos periódicos selecionados quanto ao tipo de pesquisa (2013-2015)	87
Tabela 5 – Perspectivas teóricas dos artigos da amostra (2013-2015)	88

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEPE	Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
EPD	Educação e Política em Debate
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IC	Internacional Comunista
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JPD	Jornal de Políticas Educacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
ReLePe	Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa
SCIELO	Scientific Electronic Library online
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
USAID	Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - EPISTEMOLOGIA E ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	18
1.1 A MATRIZ EPISTEMOLÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE SÁNCHEZ GAMBOA	20
1.2 O ESQUEMA PARADIGMÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE	22
1.3 O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS COMPONENTES ANALÍTICOS	29
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O ENFOQUE DA TEORIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	35
2.1 A ONTOLOGIA MARXISTA E A SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA GNOSIOLÓGICA ...	41
2.2 DA RELAÇÃO ENTRE ESSÊNCIA E FENÔMENO	45
2.3 AS CATEGORIAS ONTOLÓGICAS: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO ...	50
2.4 O SINGULAR, O PARTICULAR E O UNIVERSAL.....	55
2.5 A RECEPÇÃO E ASSIMILAÇÃO DAS IDEIAS DE MARX NO CONTEXTO BRASILEIRO	58
CAPÍTULO 3 - O EMPREGO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – REVISÃO DE LITERATURA	66
3.1 HISTÓRIA DO MARXISMO NO BRASIL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	68
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORIENTAÇÕES PARA SUA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EM POLÍTICA EDUCACIONAL.....	71
3.3 ORIENTAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL	76
3.4 ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO EM PESQUISAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL	79
3.5 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR	81
CAPÍTULO 4 - AS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS COM ÊNFASE NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO - ANÁLISE DOS DADOS.....	84
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O ESQUEMA ANALÍTICO E SUAS ETAPAS.....	85
4.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O ENFOQUE MATERIALISTA HISTÓRICO- DIALÉTICO	89
4.3 ANÁLISE DO NÍVEL DE COERÊNCIA E CONSISTÊNCIA DOS ARTIGOS DA AMOSTRA	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

REFERÊNCIAS 115

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no contexto mais amplo da consolidação das políticas educacionais como campo de pesquisa, esse é, por sua natureza, abrangente e complexo porque faz fronteira com outras áreas do saber. Assim, algumas vezes há certa dificuldade para se delimitar temas e abrangência de tal campo. De acordo com Mainardes (2018b), no contexto latino-americano, podemos considerar que se trata de um campo em processo permanente de expansão, construção e afirmação.

Segundo Stremel (2016), um dos momentos decisivos para a expansão do campo da política educacional foi a partir da década de 1990 com as diversas formas de reformas de caráter neoliberal, formuladas e implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como, a partir dos anos 2000 com o governo Lula e o governo Dilma. As mudanças indicadas por Stremel (2016) naquele período apontam para:

[...] um significativo aumento dos estudos sobre política educacional, bem como a criação de linhas e grupos de pesquisas de Política Educacional, de disciplina de Política educacional nos currículos dos cursos de Graduação em Pedagogia, de periódicos especializados. Além desses indicativos de institucionalização do campo, nesse período, a ANPAE incorpora a seu nome a palavra ‘política’, ampliando sua esfera de atuação. (STREMEL, 2016, p. 23-24).

Dada esta expansão e as dificuldades inerentes ao campo, consideramos que o campo da Política Educacional requer estudos sobre os referenciais teórico-epistemológicos que têm sido empregados pelos pesquisadores do campo. Estudos desta natureza podem contribuir para melhorar o nível de coerência e consistência das investigações das políticas educacionais e para aprofundar o conhecimento dos aspectos relacionados aos mecanismos da produção de conhecimento desse campo.

No âmbito da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), diversos estudos sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional têm sido realizados¹. Diversos pesquisadores da Rede têm destacado a importância da realização de análises sistemáticas sobre os referenciais teóricos que têm sido utilizados

Partindo de tais considerações e da preocupação cada vez maior que as revistas especializadas em educação têm dedicado à análise da investigação realizada na área,

¹ A respeito da ReLePe, ver www.relepe.org, em especial os núcleos de investigação e a Biblioteca Temática. A *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, publicada sob a responsabilidade da ReLePe também é uma importante fonte de recursos para a pesquisa sobre as questões teórico-epistemológicas da pesquisa em Política Educacional.

sobretudo acerca do grau de eficácia, bem como de sua utilidade, escolhemos como problemática central da presente pesquisa: Analisar a utilização do materialismo histórico-dialético em pesquisas do campo da Política Educacional, seus limites e possibilidades.

No que se refere ao método materialista histórico-dialético concordamos com Frigotto (1995) que, hoje, talvez seja a concepção teórica mais contestada tanto no ambiente acadêmico como fora dele. Entre as acusações que pesam sobre o marxismo destaca-se a visão de que se trata de um paradigma em crise, desatualizado e incapaz de oferecer explicações à complexidade social.

De acordo com Del Roio (2016), a vertente epistemológica marxista, na área da Educação, contabiliza 20% dos pesquisadores cadastrados no Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq. Afirmar ainda, que tal perspectiva epistemológica passou a sofrer um cerco institucional notório, com dificuldades de ingresso em muitos departamentos acadêmicos e com dificuldades na obtenção de auxílio financeiro.

Essa pesquisa é fruto de inquietações e debates acerca da teoria marxista, mas também de enfrentamentos cotidianos que perpassam a vida de um estudante em nível de Pós-Graduação. Os objetivos traçados foram os seguintes.

- Analisar uma amostra de artigos de Política Educacional, de autores brasileiros, fundamentados no materialismo histórico-dialético.
- Indicar pontos de fragilidades e possibilidades do emprego do materialismo histórico-dialético, em pesquisas do campo da Política Educacional.

Para a realização do trabalho tomamos como base as formulações dos estudos epistemológicos de políticas educacionais desenvolvidas por Tello (2012), Tello e Mainardes (2015), Mainardes e Tello (2016). No modelo de análise proposto pelos autores, destaca-se a importância de que os pesquisadores explicitem a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico de suas pesquisas. Para estes autores, a explicitação das questões teórico-epistemológicas do pesquisador é um exercício de vigilância epistemológica² e, no conjunto, pode contribuir para a realização de trabalhos mais consistentes.

Como método de pesquisa, foi utilizado o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx. Entretanto, antes de expor as categorias utilizadas para a investigação, é preciso ressaltar que Marx não escreveu nenhum texto específico sobre o

² Trata-se da dimensão reflexiva da pesquisa, em que um determinado campo é tomado como objeto de estudo com o objetivo de identificar como os pesquisadores estão desenvolvendo suas ideias e proposições, baseando-se em determinados referenciais teóricos e metodológicos.

assunto, isto porque, “[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar seu objeto de investigação.” (NETTO, 2011, p. 52). De forma resumida, o autor complementa sua explicação afirmando que:

[...] Marx não nos apresentou o que ‘pensava’ sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica real do capital; não lhe ‘atribuiu’ ou ‘imputou’ uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria e imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real. (NETTO, 2011, p. 52).

Ocorre que, em oposição ao método científico desenvolvido pela ciência moderna, que deu ênfase à subjetividade para se chegar à universalidade dos enunciados científicos, Marx não toma como ponto de partida os aspectos gnosiológicos da razão, como fez Kant, mas busca a gênese, o sentido do conhecimento no ato complexo que gera o ser social, que é o trabalho. O pressuposto marxiano fica explícito na Ideologia Alemã, da seguinte forma.

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como aquelas produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, pois, verificáveis por vias puramente empíricas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-87).

Seu modelo teórico é evidentemente uma crítica ao idealismo e ao empirismo metodológico tradicional. O paradigma metodológico desenvolvido por Marx observa equívocos decisivos nestes modelos epistemológicos. Por essa razão, as amostras de artigos coletadas buscaram capturar as condições materiais, as relações de produção que estão subjacentes ao processo de pesquisa, no âmbito da Política Educacional. Além disso, em conformidade com Tonet (2013, p. 78),

[...] para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx, esse princípio é a práxis, ‘atividade humana sensível’, a ‘atividade humana real, sensível’. Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade, são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel.

A práxis, nessa perspectiva, é compreendida como a síntese entre teleologia - atos intencionais do indivíduo - e causalidade - movimento real da natureza. Nas palavras de Tonet, (2013, p. 73), “a práxis [...] é exatamente o conceito que traduz a forma como se

articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas.”

O método marxista parte da realidade em si e concebe o ser social e sua reprodução como uma totalidade existente. Sua análise parte da captura do movimento do real em seus nexos particulares, avançando em um processo dialético para se chegar à totalidade.

O pesquisador deve partir da aparência dos fenômenos em direção à sua essência dinâmica, possibilitando um processo de abstração o qual supera a imediatez concreta do real mediante a pesquisa, viabilizada pelo método. Do mesmo modo Lukács (2012, p. 297) reitera que:

[...] a crítica de sistema que temos em mente, e que encontramos conscientemente explicitada por Marx, parte, ao contrário, da totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo da aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade ‘formas de ser, determinações da existência [...]’.

Por intrincadas e múltiplas relações pode-se entender as várias dimensões das atividades humanas realizadas pelos homens, como a política, o direito, a arte, a educação, etc.; as quais mantêm uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho. É sobre essa ótica que buscamos analisar o procedimento científico e as produções do campo da Política Educacional para que a investigação exprima suas relações com as outras esferas que a determinam em seu ser.

Nesse sentido, consideramos as produções científicas do campo da Política Educacional como mediações dentro do complexo social, que só podem ser compreendidas à luz do movimento dialético do real. Assim, entendemos que as pesquisas no campo da Política Educacional, que empregam o referencial marxista, precisam ser analisadas para além de seus aspectos fenomênicos, a fim de que se consiga capturar interdependências e as conexões deste objeto.

Para isso, nos apoiamos nas categorias de análise do método de Marx, a saber, a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade entendida como complexo de múltiplos determinantes de um fenômeno; a contradição refere-se ao contínuo movimento dos fenômenos, haja vista que as categorias são sempre históricas e transitórias e a mediação concebida como conexão entre as interfaces do fenômeno. (NETTO, 2011).

O texto foi organizado em quatro capítulos. Primeiramente, apresentamos uma

conceituação de epistemologia, gnosiologia e teoria do conhecimento. Procuramos, assim, delinear os marcos epistemológicos que se constituíram historicamente na educação e definiram uma forma de produzir conhecimento dentro do campo da Política Educacional.

No segundo capítulo, apresentamos os principais conceitos do materialismo histórico-dialético e sua utilização como fundamento teórico das pesquisas.

O terceiro capítulo a revisão de literatura, constituída por textos que apresentam contribuições para o emprego do materialismo histórico-dialético na pesquisa em educação e Política Educacional.

No quarto capítulo, apresentamos uma análise dos artigos selecionados para a amostra, publicados no período de 2013 a 2015, em cinco periódicos brasileiros³, para se construir uma visão mais abrangente da produção no período e de sua relação com o conjunto de trabalhos selecionados para o estudo, isto é, aqueles que empregam o materialismo histórico-dialético em pesquisa de políticas educacionais.

Na etapa final, procuramos analisar a amostra de artigos que trabalham com o enfoque do materialismo histórico-dialético sobre dois aspectos. Em um primeiro momento, buscou-se analisar os textos a partir de seu conteúdo, isto é, os temas mais recorrentes, autores mais citados, contribuições relevantes em seu conjunto para análise crítica da sociedade capitalista e das formulações das políticas educacionais. Em um segundo momento, as questões que orientaram a investigação referem-se ao nível de coerência entre os pressupostos epistemológicos da teoria marxista. A análise foi realizada com base nos componentes analíticos da EEPE no que se refere à devida articulação entre: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico adotados pelos pesquisadores. Por fim, foi analisado o nível de coerência e consistência das pesquisas em relação à aplicação das categorias de conteúdo do método marxista nessas produções.

³ A pesquisa envolveu a análise de artigos publicados nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Educação e Política em Debate – EPD, Jornal de Políticas Educacionais- JPE, Educação & Sociedade.

CAPÍTULO 1

EPISTEMOLOGIA E ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar a conceituação de epistemologia e dos fundamentos dos estudos epistemológicos de Política Educacional. De modo geral, o termo epistemologia é entendido como área da filosofia que tem como objeto o conhecimento, mas esta definição não é unânime entre os pesquisadores. Para Castañon (2007), a teoria do conhecimento não diz respeito apenas à esfera do conhecimento científico, mas de todas as formas de conhecimentos. Trata-se de uma visão mais ampla da teoria do conhecimento para além das fronteiras filosóficas e científicas. O autor identifica teoria do conhecimento com epistemologia, dando a entender que essa divisão é desnecessária, já que para os gregos “*episteme*” designa conhecimento e não precisamente o científico.

Há autores que admitem a possibilidade de epistemologia ser usada nos dois sentidos: epistemologia como sinônimo de gnosiologia, as duas disciplinas como partícipes da teoria do conhecimento em geral. Para Saviani (2017), por exemplo, a teoria do conhecimento tem o mesmo significado de gnosiologia, porém, considera a teoria do conhecimento ou a gnosiologia como estudo sobre as condições de possibilidade de todo e qualquer conhecimento humano. Já a epistemologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico.

Temos ainda uma variedade de correntes epistemológicas no cenário científico atual. De acordo com Japiassu (1979, p. 65):

Em primeiro lugar, uma corrente epistemológica que poderíamos chamar de lógica, ela visa o estudo da linguagem científica, bem como uma investigação sobre as regras lógicas que presidem a todo enunciado científico (positivismo anglo-saxônico). Em seguida, há toda uma escola que se propõe a elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência: a epistemologia genética, tal como é praticada por Piaget. Enfim, há uma corrente que se propõe muito mais a uma análise da história das ciências, de suas revoluções, bem como das *démarches* do espírito científico. É nessa última que devemos situar a epistemologia de Bachelard.

Segundo Japiassu e Marcondes (2001), a epistemologia está relacionada com a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, mas a ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese.

Embora o verbete aponte para uma definição categórica sobre a natureza da epistemologia, Japiassu (1979) atenta para o fato de que é impossível estabelecer um estatuto preciso e definitivo para a epistemologia e ressalta ainda que “[...] epistemologia guarda sua

autonomia relativamente à filosofia, mas permanece solidária a ela em uma integração profunda.” (JAPIASSU, 1979, p. 37).

Para Japiassu (1979), as teorias educacionais de maior impacto e relevância da atualidade, constituíram-se a partir de três matrizes epistemológicas: a epistemologia genética de Piaget, a epistemologia histórica de Bachelard e na epistemologia arqueológica de Foucault.

Evidentemente, que outros paradigmas teóricos se estabeleceram como pontos referenciais no debate epistemológico contemporâneo, a título de exemplo, pode-se destacar: O racionalismo crítico de Karl Popper, a análise sobre a estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn e o conceito de anarquismo epistemológico elaborado por Paul Karl Feyerabend.

Contudo, apesar do amplo conjunto de sistemas teóricos que pautam as discussões epistemológicas contemporâneas, Japiassu (1979) deu destaque a três tipos de epistemologias, que a seu ver, sintetizam esse debate: a epistemologia global (geral), a epistemologia particular e a epistemologia específica.

Epistemologia global (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam ‘especulativos’ quer ‘científicos’. Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja ‘especulativo’, quer ‘científico’. Epistemologia específica, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em uma unidade bem definida de saber e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas. (JAPIASSU, 1979, p. 16).

A epistemologia global pode ser compreendida como teoria geral do conhecimento, em que está incluído saberes especulativos como, por exemplo, religiosos, filosóficos, artísticos, jurídicos e também os científicos. No que se refere à epistemologia particular, há uma separação particularizada deste saber, como o caso do campo educacional. Já a epistemologia específica, é estabelecida com uma ênfase em determinados interesses e questionamentos do campo em questão, como o caso do campo da Política Educacional.

Depois dessa reflexão, pode se observar que não há consenso entre os autores a respeito das fronteiras entre gnosiologia, epistemologia e ontologia. Isso revela que estes campos de estudos, além de complexos são tomados por muitos autores de forma desarticulada, o que pode configurar um empecilho para pesquisas mais aprofundadas no campo das políticas educacionais.

A partir disso, no próximo item apresentamos a proposta de alguns pesquisadores

que propõe a rearticulação desses elementos na pesquisa, com a finalidade de aperfeiçoar as pesquisas do campo Educacional.

1.1 A MATRIZ EPISTEMOLÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE SÁNCHEZ GAMBOA

Nas pesquisas de Sánchez Gamboa⁴ (2007), a noção de epistemologia é abordada a partir da criação de um esquema paradigmático que possibilita a integração dos pressupostos gnosiológicos (relação sujeito - objeto) e ontológicos (concepções de mundo do pesquisador). Segundo Sánchez Gamboa (2007, p. 15), “[...] denominamos de epistemologia da pesquisa, ou abordagem epistemológica da pesquisa o estudo que analisa as relações entre o processo de investigação científica e os pressupostos filosóficos nos quais se embasam”.

Sánchez Gamboa (2007) dedicou-se a explicitar o papel fundamental da epistemologia enquanto área da filosofia que se preocupa com os fundamentos da pesquisa científica. Desse modo, o autor entende que epistemologia se distingue da teoria do conhecimento e da metodologia cujas áreas têm seu objeto próprio. Em outras palavras, Sánchez Gamboa (1997, p. 65) define que:

[...] os estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto, tendo como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas ainda servem de ponto de encontro entre elas.

O autor explica a importância desse encontro para que a epistemologia não perca seu caráter reflexivo e crítico sobre a historicidade da pesquisa científica que, em diversos momentos, orientou-se para pesquisas abstratas e descoladas da realidade. De forma mais precisa, Sánchez Gamboa (2007, p.14) alega que:

[...] a epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, senão que é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo, nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori.

Nesse sentido, a epistemologia ou filosofia da ciência, passou a ganhar destaque a partir do século XIX como área específica dos estudos filosóficos, preocupando-se com

⁴ Possui graduação em Filosofia pela Universidade de San Buaventura (1973), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987), foi um dos pioneiros a apresentar estudos das estruturas internas das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de desvendar suas características epistemológicas e estabelecer sua articulação com as condições históricas de sua produção, surgimento e evolução. Por essa razão, apresentamos suas contribuições para as pesquisas sobre os fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa do campo da política educacional.

questões que se referem aos estudos dos métodos de investigação, a classificação das ciências, os aspectos éticos da pesquisa, o potencial explicativo das teorias, o papel da ciência na sociedade. Logo, Sánchez Gamboa considera que esta é a atividade própria da filosofia porque em determinados períodos do desenvolvimento das ciências, o método “[...] foi ‘fetichizado’ e com ele também seu objeto. Nesse caso, torna-se necessária a reflexão sobre tal método, questionando seus próprios fundamentos.” (2007, p. 16).

Segundo Sánchez Gamboa (2007), as pesquisas qualificadas como epistemológicas devem apreender da epistemologia elementos que possibilitam conhecer: a) os pressupostos implícitos nas pesquisas; b) os tipos de pesquisas que têm sido desenvolvidos em uma determinada área de saber; c) as tendências metodológicas; d) os pressupostos gnosiológicos e ontológicos; e) concepções de ciência, bem como, os condicionamentos socioeconômicos que determinam a produção científica.

Assim, essa abordagem da epistemologia é importante porque funciona como um exercício de vigilância permanente para se revisar os limites do próprio conhecimento e abrir novos horizontes para o conhecimento humano.

O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, uma ampliação dos quadros do conhecimento. Ele julga seu passado histórico condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas falhas históricas. Cientificamente, pensamos o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro; pensamos a experiência como retificação da ilusão vulgar e primeira. (BACHELARD, 1978, p. 176).

Tal reflexão está em consonância com a noção de vigilância epistemológica nos moldes pensados pela prática sociológica de Bourdieu. Para Bourdieu (2004), a ciência deve ser compreendida como um campo em construção e de disputas ideológicas em que forças conflitantes possuem posições diversificadas. Por esse caráter ideológico da ciência, Bourdieu indica o processo de vigilância como fundamental na construção do conhecimento.

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinado à utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 14).

Assim, de modo sintético, pode-se dizer com base em Bourdieu (1983) que a vigilância epistemológica se impõe, particularmente, no caso das Ciências Humanas nas quais a separação entre a opinião comum e o discurso científico é muito imprecisa e que, por essa

razão, é necessário submeter a prática científica à polêmica da razão epistemológica para que a atitude de vigilância encontre mecanismos capazes de superar os erros e o desvios metodológicos.

1.2 O ESQUEMA PARADIGMÁTICO COMO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE

Em face da complexidade e da amplitude do campo das pesquisas educacionais, Sánchez Gamboa (2007) desenvolveu um estudo, o qual orienta as investigações epistemológicas na produção científica educacional. Ele resultou em um quadro de categorias reconhecido em um primeiro momento, como “esquema paradigmático”, que em estudos posteriores, passou a ser chamado de “Matriz epistemológica.” Sánchez Gamboa, explica cada um dos níveis (Quadro 1).

Quadro 1: Esquema Paradigmático – A lógica reconstruída

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

$P \longleftrightarrow R$

1 A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da necessidade → Problema → Indagações múltiplas →
Quadro de questões →

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações

Nível Metodológico: abordagens dos processos da pesquisa anunciados: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes e (des) consideração dos contextos

Nível Teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudanças proposta

Nível epistemológico: concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade). Autodenominação de possíveis abordagens epistemológicas

Pressupostos gnosiológicos: maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de construção do objeto científico.

Pressupostos ontológicos: Categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, de Educação e Sociedade, concepções de realidade
(Concepções de espaço, tempo e movimento)

Fonte: Sánchez Gamboa (2007, p. 72).

(COSMOVISÃO)

A matriz epistemológica explicitada por Sánchez Gamboa (2007) aponta que para cada uma das abordagens supracitadas, um nível técnico específico é utilizado e que este precisa ser reconhecido pelo pesquisador. Sánchez Gamboa (2007, p. 53) argumenta que:

[...] as pesquisas classificadas como empírico-analíticas utilizam técnicas de registro e tratamento de informações marcadamente quantitativas. As informações são recolhidas através de instrumentos estruturados ('testes' padronizados, questionários estruturados, guias de observação, etc.). [...]. As investigações classificadas como fenomenológico-hermenêuticas privilegiam técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de caso, relato de experiências etc. As investigações classificadas como crítico-dialéticas utilizam, todavia das técnicas anteriores, estratégias conhecidas como 'investigação-ação', 'investigação militante' e algumas formas de 'investigação participante' e técnicas historiográficas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 53).

A partir das técnicas de registro, elencadas por cada abordagem, segue-se um nível metodológico, que precisa estar de acordo com a opção teórica feita pelo pesquisador. Assim, Sánchez Gamboa (2007, p. 73) declara que tal nível “fundamenta as técnicas utilizadas, pois acreditamos que as técnicas são formas de operacionalizar as abordagens, e estas, por sua vez, são teorias em ação.” Assim,

[...] o nível técnico, não esgota o processo nem se explica separado de outras dimensões que articulam [...]. Nesse caso, supõe-se um nível mais complexo que abrange o anterior que se refere aos passos, procedimentos, estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado. A esse grau de articulação lógica denominamos nível metodológico. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 73).

No que diz respeito ao nível teórico, Sánchez Gamboa (2007) afirma que a abordagem empírico-analítica prioriza autores clássicos do positivismo e dão ênfase ao objeto de estudo, privilegiando os parâmetros objetivos da linguagem para garantir o sentido denotativo do texto.

As pesquisas que optam pelas outras duas metodologias dão abertura à polissemia para ampliar o campo de contextualização, enquanto as pesquisas de caráter empírico-analíticas tendem a abdicar da produção crítica ou do debate ideológico para manter a ideia de neutralidade da pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Por sua vez, as investigações de teor fenomenológico-hermenêutico e crítico-dialético destacam a necessidade de que as investigações revelem ideologias subjacentes, discursos implícitos, expressem conflitos, contradições e interesses antagônicos presentes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

De acordo com Sánchez Gamboa (2007), a partir dos pressupostos epistemológicos temos o conceito de causalidade e os requisitos de validação de uma teoria. Por um lado, a

causalidade pode ter um caráter teleológico metafísico, como no caso da “causa eficiente” de Aristóteles, em que a própria natureza do ser tem em si a potencialidade de seu vir-a-ser. Por outro lado, o pressuposto pode ser a causalidade mecanicista da teoria cartesiana, que considera a causa imanente ao próprio ser da natureza rejeitando aspectos metafísicos ou, ainda, a lei fundamental dos fenômenos como assevera o positivismo.

Com relação aos requisitos de prova de cientificidade, cada enfoque privilegia certos procedimentos para certificação do que é verdadeiro nos postulados científicos. Algumas teorias optam pelo verificacionismo, posicionamento filosófico que defende a verificação de uma hipótese por meio do método empírico, de modo a concluir se um determinado enunciado é correto ou não, mediante a observação e a repetição da experiência particular de certos eventos.

Outras teorias optam pelo falsificacionismo, posicionamento adotado pelo racionalismo crítico de Karl Popper, defensor do procedimento da refutação, para essa perspectiva, um enunciado científico, deve ser considerado verdadeiro, apenas enquanto for possível criticá-lo e mostrar-lhe sua falseabilidade, do contrário, esse argumento tornar-se um dogma, freando o avanço das ciências. Já nas teorias críticas, é comum que o critério seja orientado pela práxis enquanto síntese provisória, resultado da interação dialética entre realidade cognoscível e sujeito cognoscente, mediado pelo trabalho em busca da totalidade.

Os pressupostos gnosiológicos refletem sobre as formas em que se dão as relações entre sujeito e objeto nas diversas teorias. Em algumas concepções, o protagonismo na relação da produção do conhecimento é do sujeito, podemos citar aqui a título de exemplo, o historicismo, a fenomenologia, e as pesquisas etnográficas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Entretanto, há teorias em que a ênfase não é colocada no sujeito, é o caso de teorias como o funcionalismo, o positivismo, o experimentalismo em que a forma de classificar, formalizar e construir a pesquisa dá ênfase ao objeto. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

De acordo com as análises desse autor, nas pesquisas crítico-dialéticas, a construção (do objeto) se realiza recuperando os nexos num duplo movimento, em direção aos contextos do todo social no qual se situam os fenômenos estudados. Entretanto, esse posicionamento não é unânime dentro da teoria marxista, em algumas vertentes do materialismo histórico-dialético, considera-se que o objeto não é construído pelo sujeito do conhecimento, como supõe o autor acima, isso porque, “[...] a teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.” (NETTO, 2009, p. 673).

A ideia de (construção do objeto), colide com a concepção ontológica desenvolvida

por Marx, na medida em que desconsidera a independência do objeto em relação ao sujeito. Na perspectiva de Marx, o pesquisador tem que extrair do objeto as modalidades de seu movimento, e não introduzir sobre ele suas pretensões ou pressuposições. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põem o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (NETTO, 2009).

Embora, Sánchez Gamboa apresente sua interpretação a cerca desse ponto, concorda com Marx, que o objeto do conhecimento não pode ser entendido como uma entidade autônoma e independente do sujeito. Entre o sujeito e o objeto se dá uma relação dialética e dinâmica. Assim, dizemos que o conhecimento é conhecimento de alguma coisa e por alguém. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998).

Por conseguinte, em cada uma das três matrizes epistemológicas indicadas por Sánchez Gamboa (abordagens empírico-analíticas, fenomenológicas hermenêuticas e crítico-dialéticas), os pressupostos gnosiológicos aparecem de uma forma em que:

[...] As abordagens empírico-analíticas delimitam o objeto de estudo isolando-o como um todo separado e isolado do contexto. Uma vez delimitado o todo e definido como universo empírico de observação, o processo caminha na direção das partes que a integram [...]. As abordagens fenomenológicas hermenêuticas desenvolvem o processo começando pela parte (o símbolo, o gesto, a expressão, a palavra, a frase, o texto, ou seja, as diversas formas concretas de manifestação do fenômeno). O conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam. [...]. As abordagens crítico-dialéticas, assim como a fenomenologia compartilham o princípio da recuperação do contexto'. Entretanto, diferentemente das abordagens fenomenológicas, a dialética coloca ênfase nas categorias da temporalidade e na historicidade (origem, evolução e transformação). O conhecimento se constrói com base no empírico presente. A partir da percepção dele, num primeiro momento, elaboramos uma imagem sincrética do todo. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 137-138).

Finalmente, os pressupostos ontológicos da pesquisa estão relacionados à concepção de história, homem e realidade. Podemos considerar três grandes concepções históricas: a judaico-cristã que considera a história como um *telos* final escatológico, a concepção idealista que defende que os fatos históricos são produtos do “espírito absoluto” que se materializa na história e a concepção materialista que vê no trabalho humano o seu fator decisório. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A cosmovisão ou os pressupostos ontológicos têm importância capital na investigação porque deles decorrem a forma como o pesquisador apreende a realidade e orienta sua pesquisa a partir de elementos implícitos e até inconscientes ao próprio sujeito da

análise. Os pressupostos ontológicos têm relação com as motivações, pré-conceitos, interesses, etc., que determinam o direcionamento político de sua argumentação e a escolha por determinado referencial.

Referente a isso, Sánchez Gamboa destaca duas cosmovisões comumente utilizadas nas pesquisas educacionais, que se apresentam como sincrônicas ou diacrônicas em sua aplicação.

As investigações com preocupação sincrônica concebem os fenômenos inseridos num contexto, num cenário, dentro de um sistema ou microssistema, expondo a visão estática de modelos funcionalistas estruturalistas ou positivistas que privilegiam a concepção de mundo, fundada no princípio de identidade e na tese do universo ordenado e sujeito a leis permanentes. As pesquisas diacrônicas se articulam com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’, e ‘universo em construção’, e entendem a importância de perceber os fenômenos educativos em seu devir e seu processo histórico, utilizando categorias fundadas na lógica dialética e no movimento e conflito de contrários. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 91).

Sobre a apreensão ontológica histórica nas pesquisas, Sánchez Gamboa (2007, p. 159) afirma que “na maioria dos trabalhos de matrizes empírico-analíticos, a história é tomada como presente instantâneo”, isto é, registra-se o instante que se aplicou o questionário ou a data em que se fez a entrevista, fixa-se nesse presente e se faz uma descrição das possíveis variáveis. A metáfora do presente instantâneo seria semelhante ao trabalho da máquina fotográfica cujo registro é um recorte da temporalidade.

Por sua vez, nas pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico há uma preocupação com a estrutura básica dos fenômenos, com sua essência, sua estruturação simbólica. Nesse enfoque, privilegia-se mais o sentido oculto que o sentido manifesto da realidade, assim, é dado maior relevo aos aspectos internos do objeto analisado, transpassando a aparência fenomênica dos entes. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Por essa razão, a concepção de história é tomada como uma radiografia em que é possível capturar a estrutura interna do fenômeno. Contudo, ainda que o movimento seja preservado nessa perspectiva, não cabe a essa teoria uma visão global e total dos aspectos fenomênicos.

Na terceira vertente, a crítico-dialética “[...] a história, não é como nas investigações empírico-analíticas, um dado acidental e secundário, uma variável denominada ‘tempo’ ou ‘data’ ou um dado circunstancial de contexto.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 160). É antes de tudo, comparada “[...] ao filme no sentido da preocupação com o registro do movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 161).

Quanto ao conceito de homem, Sánchez Gamboa (2007) explica que ele pode ocupar

um elemento prioritário ou secundário em um determinado enfoque, mas sempre presente. “Pode ser concebido como sujeito ativo, transformador de uma realidade, ou como sujeito passivo, resultado de determinadas estruturas ou sistemas ou situados em classes sociais opostas em que uns são explorados e outros exploradores.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 76).

Por fim, quanto à concepção de realidade, Sánchez Gamboa (2007) afirma que esta depende em grande medida da própria história de cada pesquisador, de suas percepções, crenças, preconceitos, etc. “Existem concepções de mundo determinadas pela psicologia individual, pelas classes sociais, pelos valores dominantes da sociedade, pelas formações sociais, pelos movimentos históricos.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 77).

Segundo Sánchez Gamboa (2007), nas pesquisas empíricas, o homem é entendido como sujeito de experimento, identificado com dados numéricos e variáveis que podem ser representadas num perfil ou num esquema cartesiano. Já nas pesquisas de caráter fenomenológico-hermenêutico, o homem está relacionado ao interesse dialógico de suas vivências. Por essa razão, o homem passa a ser interpretado como “ser-no-mundo”, “ser-com-outros”, “ser-inacabado”, isso significa que ele está em contínua interação em seu meio. O homem é “um ser de relações.”

Essas delimitações, discutidas entre os níveis (técnico, metodológico e teórico), são relevantes para a articulação da pesquisa com a realidade, porque conforme Sousa (2014, p. 313),

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo em sua totalidade, diante disso [...], não existe apenas aplicação de um método, visto que esse se instaura como mediador no processo de apreender o movimento do real e da transformação dos fenômenos. [...]. A clareza metodológica e sua coerência com o objeto a ser investigado evitam equívocos, muitas vezes comuns, de resumir à escolha do método a mera definição de técnicas e procedimentos a serem empregados na pesquisa. A escolha do método depende, então, de interesses, intenções e percepções que o pesquisador tem diante do objeto estudado.

De acordo com Silva e Sánchez Gamboa (2014), esse instrumental foi muito bem recebido no meio acadêmico e passou a ser utilizado por várias áreas de estudo do campo educação, como por exemplo, Educação Física, Educação Especial, História, Educação Matemática, Economia, entre outros. Não obstante,

[...] não raro esse instrumental passou a ser utilizado como recurso classificatório sob viés neopositivista e/ ou esvaziando sua capacidade analítica, restringindo-se à análise lógica da produção, e dissociando-se esta da dimensão histórica. Apesar dos usos equivocados e/ ou limitados do ‘Esquema paradigmático’ na análise da

produção científica das ciências da ação, principalmente, podemos afirmar que esses estudos foram importantes, pois forneceram o panorama, a evolução, o mapeamento dessa produção e ainda revelaram que tipo de conhecimento as áreas têm privilegiado produzir, qual alcance desses estudos, seu potencial para a produção crítica, sua intervenção prática, seus limites. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 56).

Com a intenção de superar os equívocos ocorridos no emprego do esquema paradigmático e aperfeiçoar o potencial analítico da pesquisa da pesquisa, o instrumento elaborado passou por alguns ajustes e foi renomeado como *Matriz epistemológica*. Dessa forma, foram agregados à matriz epistemológica, além dos elementos lógicos (nível técnico, nível metodológico, nível teórico, nível epistemológico, pressupostos gnosiológicos e pressupostos ontológicos), os aspectos histórico-sociais da pesquisa. (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014).

A partir da complementação e revisão realizada na matriz epistemológica, passou-se a considerar, na análise, também os chamados elementos de contexto, que dizem respeito a três níveis da pesquisa conforme indica Silva e Sánchez Gamboa (2014) no quadro 2.

Quadro 2 - Elementos histórico-sociais da pesquisa

ELEMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

1. RECUPERAÇÃO DO TODO COMPREENSIVO EM SUAS INTERRELAÇÕES HISTÓRICO-MATERIAIS

Elementos de Contexto	Esses elementos podem ser observados em três níveis, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais, microssociais: tanto um nível quanto outro estão devidamente articulados à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.
Macroestruturais	Políticas nacionais de Ciência & Tecnologia & Inovação, e mais especificamente as políticas de pesquisa e pós-graduação. As diretrizes educacionais, particularmente as políticas educacionais, saúde e esporte e lazer, no Brasil e no mundo.
Mesoinstitucionais	Processo de criação e desenvolvimento dos programas de pós-graduação em estudo, sua estrutura, organização, composição do corpo docente, sistema de disciplina e orientações, decisões administrativas e projetos pedagógicos dos centros de pesquisa em análise.
Microssociais	Orientação epistemológica da linha e/ou grupo de pesquisa, integração da pesquisa à linha e/ou grupo de pesquisa, processo de orientação do trabalho, pesquisa financiada ou não (bolsa de estudos), dedicação exclusiva ou parcial, veiculação e publicização da pesquisa, vinculação profissional do autor e estabelecimento de

	redes sociais de pesquisa, bem como a fundamentação teórico-epistemológica dessas redes.
--	--

Fonte: Silva e Sánchez Gamboa (2014, p. 60)

Assim, esses novos elementos contribuem para a compreensão da pesquisa na sua totalidade, a partir de sua confecção concreta e não de uma abstração idealizada do que seria o processo científico. O objetivo dos novos elementos configura-se numa tentativa de evitar o divórcio entre o aspecto histórico concreto da produção científica e sua articulação com a lógica gnosiológica.

De acordo com Sánchez Gamboa (2007), a necessidade dessa nova modalidade de pesquisa, que ficou conhecida por “pesquisa da pesquisa” ou ainda “investigações epistemológicas” decorre da necessidade de se garantir a cientificidade e a validade dessas investigações. Essa nova forma de abordagem pode contribuir para identificar vazios teóricos, dificuldades na aplicação do método, verificar aplicabilidade dos resultados obtidos, bem como, analisar os critérios escolhidos pelo investigador ao adotar determinado método ou teoria. (SÁNCHEZ GAMBOA; SILVA, 2014).

É importante ressaltar que, a partir do pioneirismo do autor nessa modalidade de investigação, vários campos da educação passaram a assumir e a reconhecer a necessidade do constante exame de suas premissas teórico-metodológicas, bem como a fazer um enfrentamento das dificuldades na produção acadêmica universitária. Na próxima seção, apresentaremos a contribuição do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), formulado por Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015) sobre essa temática.

1.3 O ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEUS COMPONENTES ANALÍTICOS

Os estudos epistemológicos de Política Educacional são ainda recentes e, de modo geral, estão relacionados à ReLePe. Segundo Tello (2012), a preocupação que impulsionou o desenvolvimento dos estudos epistemológicos foi a constatação de que havia muitas pesquisas sobre políticas educacionais e poucos estudos a respeito dos fundamentos teóricos das pesquisas. Além disso, em alguns casos, observou-se uma mistura desordenada de referenciais teóricos, o que pode levar a uma simplificação ou esvaziamento da teoria que fundamenta a pesquisa e, conseqüentemente, as produções científicas com níveis meramente descritivos, arbitrários e com certa fragilidade do ponto de vista epistemológico.

Tello (2012) destaca que é possível identificar uma desarticulação entre a teoria proposta, os dados e a análise e, ainda, o uso de conceitos, categorias de diferentes perspectivas epistemológicas sem a devida conexão interna entre eles. A partir dessa constatação, pesquisadores do campo desenvolveram ferramentas analíticas ou componentes analíticos que visam a promover pesquisas com maior rigor ecoerência teórica.

Tello e Mainardes (2015, p. 163) advertem, contudo, que o EEPE não é uma teoria. O EEPE constitui-se em um enfoque analítico para a análise de produções de Política Educacional.

O enfoque das epistemologias da política educacional está associado aos conceitos de “vigilância epistemológica” e reflexividade desenvolvidos nas teorias de Bachelard e Bourdieu. Para Mainardes e Tello (2016, p. 3), a metapesquisa:

[...] refere-se ao processo de tomar um conjunto de textos como objeto de reflexão e análise. No caso da metapesquisa fundamentada no enfoque das epistemologias da política educacional, busca-se identificar como os pesquisadores trabalham com questões epistemológicas, teorias ou conceitos que fundamentam sua pesquisa e como são apresentadas em seus relatórios de pesquisa.

Assim, a partir da seleção de textos, o pesquisador deve buscar identificar uma série de elementos e características desta amostra, tais como: a perspectiva epistemológica adotada na pesquisa, posicionamento epistemológico do autor, o enfoque epistemetodológico aplicado na investigação. Além disso, é preciso identificar a modalidade da pesquisa, sua natureza - teórica, empírica ou comentários e críticas, os marcos teóricos utilizados - conceitos, bem como, os níveis de abstração dos trabalhos (descrição, análise e compreensão). (MAINARDES; TELLO, 2016).

O EEPE é constituído por esquemas conceituais que permitem ao pesquisador fazer uma reflexão sobre seu campo de pesquisa. Possui três componentes analíticos fundamentais: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico (TELLO, 2012). Segundo Mainardes e Tello (2016, p. 3),

[...] a perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação (exemplo: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, etc.). O posicionamento epistemológico decorre da própria perspectiva epistemológica ou dela deveria decorrer, em uma investigação consistente e coerente. É o posicionamento político do pesquisador. Alguns exemplos de posicionamento são: crítico, crítico radical, crítico analítico, reprodutivista, neo-institucionalista, jurídico-institucional, empirista, neoliberal, etc. [...] O enfoque epistemetodológico é o modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico.

O emprego dos componentes analíticos tem um potencial avaliativo e investigativo que se nomeou “metapesquisa”. De acordo com Mainardes e Tello (2016) e Mainardes (2018a, 2018c), a metapesquisa contribui para ampliação do conhecimento já produzido no campo. Subsidiaria a reflexão sobre as possibilidades de aumento da cientificidade e da vigilância epistemológica e contribui para a troca de informações e críticas sobre a produção do conhecimento do campo.

Em pesquisas recentes, Mainardes (2017) afirma que uma das contribuições importantes desse instrumento analítico foi a identificação de novas categorias conceituais no *modus operandi* dos pesquisadores do campo da política educacional. A forte presença de estratégia da “teorização combinada” indica que a perspectiva epistemológica pluralista tem sido bastante empregada nas pesquisas do campo da política educacional. (MAINARDES, 2016). A esse respeito, cabe salientar as devidas distinções entre pluralismo e ecletismo, na forma como é abordada pelo enfoque da EEPE.

O que aqui chamamos de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais, são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configura a estratégia da teorização adicionada. A articulação de ideias de diferentes teorias ou ideias, de forma mais ou menos aleatória, sem muito rigor e sem que haja evidências do reconhecimento das diferenças epistemológicas que estão na base de tais ideias ou teorias. (MAINARDES, 2016, p. 9).

Outra categoria que emergiu a partir de pesquisas sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional foi a definição dos “níveis de abordagem e abstração” descrição, análise e compreensão.

De acordo com Mainardes e Tello (2016), os estudos descritivos são aqueles que têm um nível reduzido de integração entre teoria e dados. Entre os estudos descritivos, há aqueles que apresentam um conjunto significativo e relevante de dados (por exemplo, informações estatísticas), os quais são fracamente explorados à luz de marcos teóricos.

A principal dificuldade encontrada nesses casos é que o pesquisador “possui” ideias apriorísticas e faz um esforço para que os dados se encaixem nas categorias por ele escolhidas. “Esses estudos descritivos, dificultam um diálogo adequado entre os dados empíricos com as perspectivas teóricas empregadas nas pesquisas.” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 7).

Os estudos analíticos são, na sua grande maioria, mais peneiras de teorias, e consistente na análise porque permitem a emergência das categorias de análise do seu próprio

objeto de pesquisa. Segundo Mainardes (2016), nesses casos as teorias não são utilizadas como “camisas de força” sobre os dados. Nessas pesquisas, é possível notar uma produção de conceitos, categorias, generalizações empíricas e um uso sistemático dos referenciais teóricos.

Mainardes e Tello (2016) explicam que o nível da compreensão é o mais difícil de ser alcançado, porque são estudos que apresentam a dupla dimensão do processo investigativo da pesquisa: explicar e compreender. Essas pesquisas buscam abordar seus objetos a partir de uma visão mais ampla, relacionando os diversos determinantes do real, aliando os aspectos formais e empíricos.

Nas palavras de Mainardes (2016), nesses estudos pode-se observar uma forte e coerente articulação entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico, mesmo quando a perspectiva epistemológica não é explicitada pelo pesquisador. Os estudos classificados como de compreensão destacam-se entre os demais por apresentarem maior densidade teórica e analítica, bem como, interpretações e explicações mais assertivas e reflexivas, podendo servir de base para outros estudos.

Antes de pontuar as etapas da pesquisa como é proposta pelo EEPE, cabe destacar as dimensões da metapesquisa em sua aplicabilidade. Segundo Mainardes e Tello (2015), deve-se levar em conta a dimensão reflexiva, entendida como um mapeamento do que é pesquisado, bem como compreender de que modo a pesquisa tem sido realizada e quais são seus fundamentos. Assim, é preciso considerar a dimensão teórico-analítica da pesquisa e sua contribuição para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica em seu conjunto. (TELLO; MAINARDES, 2015).

Com base nesse argumento, o esquema analítico proposto nessa investigação segue o seguinte caminho:

- a) levantamento de um conjunto de artigos publicados em periódicos do campo da política educacional, dentro de recorte temporal;
- b) realização de registro dos artigos em uma planilha combinada, que contenha a referência, resumo, palavras-chave, e todos os dados que possam contribuir para compreender os textos de análise;
- c) leitura sistemática dos textos selecionados, empregando o esquema analítico desenvolvido a partir dos fundamentos da EEPE. (MAINARDES; TELLO, 2015).

Além desses passos, a aplicação do esquema analítico deve considerar os seguintes aspectos a serem demarcados.

- a) o tipo de pesquisa (trabalho de campo, documentário, bibliográfica, outras;

amplitude do estudo: local, regional, internacional; c) marco teórico: conceitos chave, fundamentos da pesquisa; d) técnica ou metodologia empregada na pesquisa (procedimentos metodológicos); e) tipo de abordagem: descritiva, analítica, argumentativa; f) níveis de abstração: descrição, generalização, empírica, criação de categorias conceitos, teoria. (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 170).

O aprofundamento da investigação deve ser orientado a partir de questionamentos que permitam identificar o posicionamento epistemológico, a perspectiva epistemológica e o enfoque epistemometodológico da pesquisa em questão, bem como, definir a natureza teórica do artigo e seus pressupostos de base. Essas questões podem ser organizadas da seguinte forma, de acordo com Mainardes e Tello (2015, p. 171),

a) O título supõe a opção por alguma perspectiva epistemológica? b) Quais os termos chave? Esses termos supõem a presença de alguma perspectiva? c) Que autores são apresentados na fundamentação teórica do artigo? São autores que pertencem a uma mesma perspectiva epistemológica ou são próximos entre si? Ou não há nenhuma vinculação teórico-epistemológica entre eles? d) Há argumentos explícitos? Quais são esses argumentos? Que autores são usados para desenvolver a argumentação? Dos argumentos centrais se desprendem sub-argumentos?

Contudo, é importante ressaltar que esse procedimento não tem caráter acusatório, no sentido de se fazer juízos de valor. O objetivo da metapesquisa não é julgar o trabalho e seus autores, mas “compreender como se desenvolvem as pesquisas do campo e a partir de que perspectivas.” (MAINARDES; TELLO, 2015, p. 171).

Assim, é possível destacar algumas contribuições da aplicação da matriz epistemológica e dos componentes analíticos do EEPE. Em primeiro lugar, superar a inconsciência no uso do método e ampliar a possibilidade da vigilância epistemológica sobre os processos científicos, em segundo lugar, ultrapassar a ignorância metodológica e a falsa consciência sobre os processos do conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Esse modelo de investigação (metapesquisa) se justifica porque pode contribuir com os Programas de Pós-Graduação, pesquisadores e orientadores, uma vez que explicita os limites na aplicabilidade da teoria escolhida, além de contribuir para uma apreciação crítica do conhecimento produzido no campo.

Para Sánchez Gamboa (2007), a aplicação rigorosa da metapesquisa contribui para que a formação filosófica e epistemológica do investigador recupere algumas dimensões éticas da pesquisa, tais como: investigar para quê, para quem, em relação a que tipo de sociedade, com que visão histórica, etc.

O emprego da metapesquisa, na forma da matriz epistemológica, possibilita maior coerência interna da pesquisa, bem como o entendimento de seus nexos com o todo social

histórico e o reconhecimento da ciência como uma construção social e, portanto, vinculada a interesses dominantes e/ou conflitantes, a intenções, a posturas políticas e ideológicas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Por fim, esta investigação é importante porque interroga até que ponto os trabalhos teóricos sobre políticas educacionais têm levado em conta a realidade concreta da educação, isto é, qual o seu poder de intervenção e transformação do real.

A argumentação de Mainardes e Tello (2016) demonstrou que é preciso refletir sobre a diversidade metodológica e a pluralidade das abordagens epistêmicas no campo educacional para que não ocorram dogmatismos e hegemonias ideológicas no interior do campo, bem como, não se dirigir para um relativismo infértil.

Por esse motivo, consideramos pertinente o objetivo de tal estudo, uma vez que buscamos verificar sistematicamente as produções acadêmicas do campo da Política Educacional que se fundamentam no materialismo histórico-dialético. Assim, tentamos entender primeiramente, como funciona a pesquisa em política educacional, as diversas abordagens epistemológicas que disputam protagonismo dentro do campo, e em um segundo momento analisar “o quê” tem sido produzido e como a perspectiva do materialismo histórico-dialético é empregada.

No próximo capítulo, buscaremos ampliar o entendimento das ideias de Marx, no que diz respeito a sua concepção metodológica.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O ENFOQUE DA TEORIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Conforme desenvolvido no capítulo anterior, a eficácia da utilização de um determinado referencial epistemológico consiste no conhecimento do corpo teórico escolhido pelo pesquisador, isto é, sua matriz gnosiológica, ontológica e epistêmica. Uma das barreiras comumente encontradas no campo acadêmico é a leitura fragmentada da obra marxiana, ler excertos ou resumos da obra marxista é totalmente diferente de estudar sua obra de forma integral, e sem dúvida, que a pesquisa fundamentada em releituras do materialismo histórico-dialético pode levar a equívocos nas análises das políticas educacionais.

Por essa razão, o objetivo deste capítulo é apresentar conceitos fundamentais do materialismo histórico-dialético e suas implicações para a pesquisa no campo das políticas educacionais. Um dos princípios, pontos a serem considerados para a compreensão adequada do materialismo histórico-dialético, é sua relação de incorporação e superação da dialética idealista desenvolvida por Hegel.

Em primeiro lugar, a compreensão hegeliana da história é fundamentada no idealismo filosófico que, por definição, “é uma doutrina que tem por base a explicação do mundo pelo espírito [...]; o idealismo afirma que é o pensamento que produz o ser, ou melhor, é o espírito que produz a matéria.” (POLITZER, 1957). De acordo com o dicionário de filosofia de Mora (1978, p. 132),

[...] o idealismo, o mundo exterior - ou, em geral, o mundo - é imanente ao sujeito, ao eu, ao espírito, à consciência, etc. O idealismo extremo defende que o mundo é produzido, ou engendrado, pelo eu, etc, mas mesmo assim não deve pensar-se que esse idealismo defende que o sujeito produz o mundo tal como se produzem as coisas. O idealismo moderado defende que o mundo é conteúdo do sujeito, embora, de certo, não espacialmente. Nenhuma forma de idealismo nega que haja coisas externas. Mas interpreta haver num sentido muito diferente do proposto pelas doutrinas realistas. As coisas externas carecem de suficiência ontológica, o seu ser consiste em estar fundado no sujeito.

É importante destacar que foi desenvolvida uma variedade de concepções idealistas na trajetória histórica da filosofia, porém, nos limitamos a discutir o idealismo objetivo hegeliano no que se refere à oposição ao pensamento de Karl Marx. Para o idealismo objetivo segundo Politzer (1957, p. 151),

[...] o universo é a ideia materializada, e antes do universo havia primeiramente o espírito que descobre o universo. Em resumo, verifica que o espírito e o universo se

encontram em transformação contínua, mas conclui que são as transformações do espírito que determinam as transformações da matéria.

O idealismo objetivo⁵ de Hegel é considerado dialético porque considera que a totalidade, não é uma harmonia simples: ela é a síntese da unidade e da negatividade. “Nela, o Ser se reafirma em sua identidade após negar-se a si mesmo. O método exprime a estrutura da totalidade orgânica do ser.” (GARAUDY 1983, p. 28). A totalidade do real-ideal é exposta em três momentos dialéticos de contradição de si mesmo, que podem ser explicados conforme abaixo.

1º - O momento de separação em relação ao todo dado, ao todo finito. É o momento da abstração. Momento indispensável porque o pensamento ‘ganha em independência e em autonomia’ (Logique, I, p. 45). – 2º - O momento da determinação, pelo qual o pensamento, após se ter abstraído de todo conteúdo, fixa-se um determinado objeto ou um determinado objetivo, dá-se uma lei. Esse segundo momento é a negação do primeiro porque, ao se dar as-determinações do ser, a consciência refere-se a ele como a algo de exterior (Encyclopédie, § 114). 3º- o momento da especulação que é a síntese dos dois primeiros: os dois primeiros são somente abstrações, um como universal abstrato, outro como particular isolado. Este terceiro momento é o da negação da negação: é o retorno ao universal, mas ao universal concreto, aquele que traz em si a negatividade e as determinações. (GARAUDY, 1983, p. 33).

Dessa forma, pode-se dizer que, ao propor o desenvolvimento da história do ser em um processo de tese, antítese e síntese, Hegel preconiza o método dialético e apresenta as categorias da contradição, totalidade e historicidade. A dialética não é, portanto, somente a “reprodução no pensamento, do ritmo de desenvolvimento da totalidade orgânica, ela é este próprio desenvolvimento. Não é a reprodução dela, é a sua produção. O mundo é obra do espírito, ou melhor, ele é o espírito.” (GARAUDY, 1983, p. 32).

No mesmo sentido, Araújo (2010) explica que o movimento dialético proposto por Hegel é fruto da contradição que gera mudança constante da história, que, em seu primeiro momento apresenta-se como “ser-em-si”, isto é, uma racionalidade pura, em um segundo momento, nega o anterior, o espírito se objetiva na natureza, desdobrando em “ser-fora-de-si”; em um terceiro momento, quando o espírito toma consciência de sua realização torna-se um “ser-em-si-para- si”.

A teoria de Hegel trouxe grandes contribuições para o terreno da epistemologia

⁵ Idealismo absoluto: termo empregado por Hegel para caracterizar sua metafísica. Segundo a qual o real é a ideia, entendida, contudo não em um sentido subjetivo, mas absoluto. Opõe-se, portanto, aos vários tipos de idealismo subjetivista [...] Na tradição filosófica, o idealismo se opõe fundamentalmente ao materialismo, na medida em que, para ele, o universo se reduz, seja a dois princípios heterogêneos, a matéria e o pensamento, seja a um único princípio, o pensamento. Neste caso, os objetos materiais são apenas representações de nosso espírito, ou seja, o ser das coisas nada mais é do que a ideia que o espírito delas possui. (JAPIASSU, H. F.; MARCONDES, 2001).

moderna, à medida que é um dos primeiros filósofos a romper com o idealismo⁶ transcendental kantiano. Foi Hegel, um dos primeiros filósofos modernos, a sistematizar uma ontologia que reúne os aspectos lógicos e ontológicos do ser, estabelecendo a unidade entre história e natureza, entre espírito e a matéria. No terreno da política, produziu uma densa obra sobre a relação entre Estado e sociedade civil, na tentativa de “conciliar esses extremos na esfera do Estado, concebido segundo o modelo da monarquia constitucional prussiana.” (MARX, 2013, p. 24).

Contudo, em uma de suas primeiras obras, *A crítica da filosofia do direito de Hegel*, publicada em 1843, Karl Marx inicia um processo de superação da filosofia hegeliana, a medida que passou a compreender que a sociedade civil era a base de sustentação do Estado e não o contrário conforme defendia as teses de Hegel. Além disso, seus estudos, o levam a entender, que “a ultrapassagem do capitalismo se faz com a superação do Estado e do direito, na medida em que são formas necessárias da sociabilidade fundada na exploração do trabalho pelo capital.” (MARX, 2013, p. 16). Suas primeiras ideias acerca de Hegel reafirmam que:

Na verdade, Hegel não faz senão dissolver a ‘constituição política’ na abstrata Ideia universal de ‘organismo’ embora aparentemente e segundo sua própria opinião, ele tenha desenvolvido o determinado a partir da ‘Ideia universal’ Ele transformou em um produto, em um predicado da Ideia, o que é seu sujeito; ele não desenvolveu seu pensamento a partir do objeto, mas desenvolve o objeto segundo um pensamento previamente concebido na esfera abstrata da lógica. Não se trata de desenvolver a ideia determinada da constituição política, mas de dar à constituição política uma relação com a Ideia abstrata, de dispô-la como um membro de sua biografia (da Ideia); uma clara mistificação. (MARX, 2013, p. 42).

Marx (2008, p. 259) explica que:

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo; enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como concreto mental. Mas de maneira alguma é o processo de gênese do próprio concreto.

Segundo Araújo (2010), Marx incorporou a noção de dialeticidade hegeliana, porém, criticou a abordagem idealista da totalidade, cujos momentos foram engendrados pela ideia. Para Marx, o movimento da história não tem uma consciência que persegue sua autorrealização,

⁶ Doutrina kantiana, também conhecida como idealismo crítico, que considera os objetos de nossa experiência, enquanto dados no espaço e no tempo, como fenômenos, isto é, aparências, devendo distinguir-se da coisa-em-si — a realidade enquanto tal — que é para nós incognoscível. O objeto é algo, portanto que só existe em uma relação de conhecimento. "Chamo de idealismo transcendental de todos os fenômenos a doutrina segundo a qual nós os consideramos sem exceção como simples representações, e não como coisas-em-si". (JAPIASSU; MARCONDES, 2001).

pois são os homens que fazem a história real tendo em vista a produção material de suas vidas. Em sua análise crítica da obra hegeliana, Marx explica que essa concepção epistemológica de Hegel é equivocada porque:

[...] a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. [...]. Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94).

A análise Marx concebe a realidade a partir de sua materialidade e têm no intercâmbio do homem com a natureza (trabalho) sua centralidade. Aqui reside sua aceção ontológica do real, no desenvolvimento do ser social e nos pores teleológicos humanos que atuam como motor da sociabilidade histórica. É nessa lógica, que está apoiada a afirmação de Marx, quando declara que:

[...] em seu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele sobre o nome de ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transportado e traduzido para a cabeça do homem. (MARX, 2013, p. 90).

No texto *Ideologia Alemã*, o filósofo juntamente com Engels procura deixar claro que apesar da aparente similitude de sua dialética:

[...] os pressupostos de que partimos não são arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais de que só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas já encontradas como aquelas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. (MARX; ENGELS, 2007, p. 86).

Para o pensamento dialético Hegeliano (metafísico), as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados de investigação, objetos fixos, imóveis, observados um após o outro, cada qual de per si, como algo determinado e perene. (ENGELS, 1990). Enquanto para materialismo histórico-dialético, “a matéria existe de forma real, e, portanto, as propriedades da matéria, com exceção da consciência, existem objetivamente, isto

é, em relação à consciência elas representam a matéria.” (CHEPTULIN, 1982, p. 70).

Assim, o materialismo histórico-dialético⁷ possui pressupostos distintos e peculiares em relação a outras vertentes⁸. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, de acordo com Cheptulin, (1982, p. 73-74),

[...] uma realidade objetiva, a matéria existe não sob o aspecto de uma massa homogênea, mas representa um todo desmembrado, do qual todas as partes, encontrando-se em correlação universal, estão em um certo isolamento e, em decorrência disso, manifestam-se como formações materiais autônomas. Às formações materiais estão ligados conceitos como o ‘corpo’, a ‘coisa’, o ‘fenômeno’ (no sentido de coisa). Cada formação material representa, assim, uma parte da matéria, um de seus elos. Juntas, elas constituem a matéria. Sendo os elos de uma mesma matéria, as diferentes formações materiais (coisas, corpos, fenômenos) possuem toda uma série de propriedades comuns que entram no conteúdo do conceito de matéria e é preciso notar que elas existem objetivamente, fora e independentemente da consciência humana, possuem características espaciais e temporais, estão em movimento, têm seus próprios aspectos e ligações necessárias e contingentes, singulares e gerais, possíveis e reais, incluem causalidade, a contradição e possuem todas um conteúdo e uma forma, uma essência e um fenômeno etc.

Nesse mesmo sentido, o materialismo histórico-dialético não reconhece, por sua vez, nenhuma substância absoluta. O reconhecimento de uma substância absoluta e imutável caracteriza unicamente o materialismo metafísico. “A substancialidade da matéria, do ponto de vista da teoria marxista, consiste no fato de que, modificando-se continuamente e passando de um estado qualitativo a outro, ela permanece sempre a mesma.” (CHEPUTLIN, 1982, p. 76).

A esse respeito, na introdução da obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx concebe a ontologização da Ideia realizada por Hegel, como “uma especulação mistificadora que se desdobra consequentemente na desontologização da realidade empírica, o que faz da

⁷ As principais conotações de significação filosófica da “concepção materialista da história” de Marx são: (a) a negação da autonomia, e portanto do primado das ideias na vida social; (b) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata; (c) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social e, em consequência disso, (d) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana; (e) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx (particularmente os Manuscritos econômicos e filosóficos) – onde espousa um naturalismo entendido como um humanismo da espécie e concebe o homem como essencialmente unido à natureza – para uma concepção tecnológico-prometeica presente nas obras dos períodos médio e final de sua produção intelectual, nas quais concebe o homem como essencialmente oposto à natureza, e dominando-a; (f) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o REALISMO científico, através do qual Marx vê a relação homem-natureza como uma relação internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem. (BOTTOMORE, 1988).

⁸ O materialismo dialético constituiu-se pelo cruzamento e a união de duas filosofias burguesas: o MATERIALISMO mecanicista da Revolução Científica e do Iluminismo e a DIALÉTICA idealista de Hegel. O mecanicismo do primeiro, que é incompatível com a dialética, e o IDEALISMO da segunda, que é incompatível com o materialismo, são rejeitados como “metafísicos” e “ideológicos.” (BOTTOMORE, 1988).

família e sociedade civil produções metafísicas, engendrados por ela.” (MARX, 2013, p. 25).

De acordo com Lukács (2012), esse domínio prioritário ontológico da razão dada por Hegel é uma falsificação, justamente porque seu contexto é marcado por contradições oriundas da sociedade burguesa emergente. Tal posicionamento indica que próprio devir histórico das relações homem natureza se encarregaria para pôr fim às debilidades do ser social, e harmonizar a sociedade em determinado momento, isto é, na Revolução Francesa entendida como síntese do projeto iluminista. Porém, conforme ressalta Marx (2013, p. 91),

[...] a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico.

Marx considera que por meio dessa inversão entre o ser e a consciência dos homens na sociedade, é que permitirá uma análise adequada da sociedade burguesa. Pois para ele, a sociabilidade resulta fundamentalmente do trabalho,

[...] que constituirá o modelo da práxis- é um processo que se movimenta que se dinamiza por contradições, cuja superação a conduz a patamares crescentes de complexidade, nos quais novas contradições impulsionam outras superações. (NETTO, 2011, p. 31).

Nesse sentido, o procedimento marxiano tem como ponto de partida uma ontologia do ser social para compreensão mais ampla dos complexos sociais, suas premissas não se pautam na gnosiologia moderna para a análise da sociedade burguesa, antes disso, “o materialismo histórico-dialético se configura, portanto, como um *tertium datur*⁹” (LUKÁCS, 2012, p. 370) em relação a determinadas concepções filosóficas modernas, há em seu pensamento a incorporação e a superação de certas noções do idealismo hegeliano.

Como veremos no item seguinte, Marx opera uma “ruptura epistemológica” em relação aos padrões de produção do conhecimento anteriores a ele. Isso não significa, porém, que Marx ignorava os pressupostos teóricos que lhe antecederam, ele apenas entendia que a problemática do conhecimento, já debatida pelos modernos, só poderiam ser equacionadas a partir de uma teoria geral sobre o ser social.

⁹ Refere-se ao método materialismo histórico-dialético como a terceira via com relação a antinomia entre racionalismo e empirismo, consideradas desgastadas na história da filosofia. Termo utilizado por Lukács (2012, p. 370) para designar a fetichização operada pela razão no que se refere à hipervalorização do conhecimento gnosiologicamente fundado.

2.1 A ONTOLOGIA MARXISTA E A SUPERAÇÃO DA PERSPECTIVA GNOSIOLÓGICA

A questão central da teoria marxista está em sua opção radical pela ontologia do ser social. É a partir dela que Marx desenvolve sua análise da sociedade capitalista e das relações de alienação, mais-valia, concepção de Estado, ideologia. Contudo, para isso, era preciso romper com o *modus operandi* de se fazer ciência, inaugurada pelos filósofos modernos, que se pautavam em uma gnosiologia racionalista ou empirista.

Para o dicionário de Gérard (1993, p. 210), “a gnosiologia é a teoria do conhecimento que se refere à origem, suas formas e seus limites.” Assim, de acordo com Hessen (1999), o papel da gnosiologia seria classificar as possibilidades do conhecimento, analisando-as como: dogmáticas, céticas, pragmáticas, relativistas, críticas. Além disso, é seu papel investigar a essência do conhecimento, seu ponto de partida e de origem, isto é, seu caráter objetivista, realista, idealista, fenomenista, etc.

Segundo Tonet (2013), a partir dessa interpretação gnosiológica posta pela tradição moderna, a ciência ficou fundamentada no sujeito do conhecimento como polo determinante do processo, já que nessa ótica “o indivíduo singular, precede ontologicamente a sociedade, isto é, o que define essencialmente como ser humano, é a igualdade, a racionalidade e a liberdade.” (TONET, 2013, p. 45).

Essa forma de racionalidade tem como um dos principais protagonistas a filosofia transcendental de Immanuel Kant. De acordo com Tonet (2013, p. 42),

[...] para Kant o conhecimento científico é algo que tem no sujeito o seu polo fundamental. Na verdade, a produção do conhecimento não é uma relação entre sujeito e um objeto externo a ele, mas entre dois momentos do próprio sujeito. Por um lado, temos a sensação, que são a matéria prima do conhecimento. Note-se, no entanto, que as sensações são, elas mesmas, produzidas pelo sujeito. De modo que o que temos do objeto não é ele mesmo, mas aquilo que a nossa sensibilidade produz em contato com algo externo. Ora, as sensações por serem sempre parciais e heterogêneas, não podem, por si mesmas, gerar um sentido de totalidade. Por outro lado, temos a razão que, partindo desses elementos sensíveis, lhes imprime uma forma que provem da natureza própria da razão. Desse modo, pode-se dizer que os dados dos sentidos são a matéria e a razão a forma do conhecimento.

Esta opção metodológica moderna estava atrelada às condições socioeconômicas da burguesia emergente, que no plano material, inaugurou uma nova forma de produzir riqueza. As transformações econômicas desse período trouxeram consequências importantes para o campo científico. Conforme Tonet (2013, p. 44-47),

[...]. em primeiro lugar, quanto à natureza do sujeito do conhecimento. Quem é o

sujeito do conhecimento para os pensadores que se situam no interior do campo da cientificidade moderna, essa pergunta, por ter uma resposta óbvia, nem é e nem deveria ser formulada. Por que a resposta é óbvia? Porque é absolutamente claro que quem produz conhecimento é o indivíduo singular. [...] Em segundo lugar, quanto à natureza do objeto. Como vimos antes, o mundo que surge na modernidade faz com que o indivíduo singular se defronte com uma realidade que já não possui aquele ordenamento imutável suposto pelos gregos e medievais. Ordenamento este que poderia ser captado apenas pela razão ao afastar os dados imediatos. Admite-se, certamente que o mundo tem uma ordem e que essa ordem é regida por leis naturais. A captura dessa ordem, porém, implica uma mediação que nos impede o acesso efetivo a ela. A mediação entre a objetividade (o mundo) e a subjetividade (a razão) é feita através dos dados colhidos pelos sentidos. Mas, esses, como já vimos, são singulares, parciais, múltiplos, heterogêneos e mutáveis. Desse modo, jamais poderemos ter acesso à realidade em si mesma. [...]. Outra consequência que decorre daquelas duas características é definição gnosiológica de verdade. Se não é possível existir uma correspondência entre conhecimento e a realidade efetiva, a verdade de uma teoria só pode ser definida como coerência e consistência internas do discurso.

De acordo com Tonet (2013), nesse período, os pensadores burgueses detinham a hegemonia sobre as questões científicas. Seus pressupostos teóricos garantiam a manutenção da organização social em classes. Ainda Tonet (2013) afirma que a abordagem gnosiológica, oriunda do padrão científico moderno, não só não contribuí para o esclarecimento de questões fundamentais dos fenômenos sociais, como falseia o tratamento da problemática do conhecimento, pois impede a formação de uma mentalidade realmente crítica.

O falseamento gerado pela abordagem gnosiológica também resulta do fato de que ela escamoteia o fato de que todo tratamento de qualquer fenômeno social e, por conseguinte, também da problemática do conhecimento, tem como pressuposto uma determinada ontologia, isto é, uma concepção prévia do que seja a realidade. Vale dizer, o ponto de vista gnosiológico também tem, como pressuposto uma determinada ontologia. O que acontece é que ou isto está apenas implícito ou é explicitamente negado [...]. (TONET, 2013, p. 12).

Por esse motivo, Lukács (2013), fazendo uma análise da opção gnosiológica de apreender a realidade, afirma que o empirismo e o racionalismo possuíam um caráter ontológico, mas se apresentavam de forma ingênua, em virtude de assumir como ponto de partida o insuperável caráter de ser dos fatos dados. A ingenuidade dessas perspectivas se revela ao desconsiderar as mediações ulteriores em que o objeto está inserido, frequentemente deixando de lado as conexões mais decisivas do ser.

Essa aparente ontologia se explica porque, na história da filosofia, foram produzidos vários conceitos de ontologia, mas, para Marx, ela possui um significado muito particular na forma como ele a elaborou.

A concepção marxiana fica explícita em sua obra *A miséria da filosofia*, em um momento em que Marx está depurando seus pressupostos metodológicos. Sua ontologia é baseada no homem concreto, e na historicidade.

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas idéias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. (MARX, 2001, p. 98).

Chasin (2009), ao tratar do tema, explica que, pela própria natureza histórica e processual do ser, a ontologia marxiana não corresponde, nem poderia corresponder, por simples imperativo de coerência, a forma de um saber universal plantado sobre uma racionalidade autossustentada. Por isso, a ontologia marxiana “não é um sistema de verdades absolutas e abstratas, mas, antes de tudo, um estatuto teórico, cuja fisionomia é traçada por um feixe de lineamentos categoriais como formas de existência do ser social.” (CHASIN, 2009, p. 10- 11). Isso significa que, para o marxismo, não se conhece a realidade mediante uma representação imediata do aparente, mas passando pelo “feixe” de relações concretas que os homens estabelecem na sociedade, relações essas que se dão no âmbito da economia, da política, da religião e também do conhecimento vulgar.

O ser social é um conjunto de determinações contraditórias: base e superestrutura; forças produtivas e relações de produção; luta de classes, etc, ou seja, “a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade.” (MASSON, 2007, p. 109).

E por essa razão, que o caminho alternativo escolhido por Marx é sedimentado no processo do trabalho em sentido ontológico, não é por acaso que em seus *Manuscritos filosóficos* aponta que:

[...] primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece para o homem apenas como meio para a satisfação de uma carência, a necessidade da manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. A vida engendradora de vida. No modo de atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade conscientemente livre é o caráter genérico do homem. A vida só aparece somente como meio de vida. (MARX, 2010, p. 84).

Por essa razão, Lukács (2013) assegura que o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar o “homem do homem”, para a formação de suas faculdades. Marx considera que toda a produção do conhecimento, é um por teleológico posterior ao ato do trabalho, ou seja, a consciência e sua reprodução do real tem sua base na objetividade e só a partir dela pode ser conhecida. Em outras palavras,

[...] as determinações mais gerais e essenciais desse ser, só poderão ser apreendidas, na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e

reprodução do ser social com a totalidade. (TONET, 2013, p. 74).

Lukács (2013) explica que o desenvolvimento do ser social só pode partir do ser biológico, e que esse desenvolvimento é um processo dialético, que começa com um salto, com o por teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza, além disso, a forma do por teleológico como transformação material da realidade é, em termos ontológicos, algo radicalmente novo.

Assim, no processo do trabalho concreto, o indivíduo transforma a natureza e transforma a si mesmo, pois de acordo com Marx, “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (MARX, 2013, p. 255).

Ao realizar o trabalho, portanto, o homem realiza uma síntese entre suas prévias ideações e a causalidade da natureza, dando origem a objetivações e exteriorizando seu próprio ser, é por isso que uma vez realizado o ato do trabalho há uma irreversível transformação do homem e de seu meio. Lessa (1996, p. 4-5) explica esse fato.

A objetivação é o complexo de atos que transforma a prévia ideação, a finalidade previamente construída na consciência, em um produto objetivo. Pela objetivação, o que era apenas uma ideia se consubstancia em um novo objeto, anteriormente inexistente, o qual possui uma história própria [...]. Nessa exata medida, a produção do objeto não é apenas o processo de objetivação, não é apenas transformação da realidade, mas é também exteriorização de um sujeito.

Fica, portanto, evidente que Marx dá centralidade à objetividade concreta no processo da construção do conhecimento, sem, contudo, recair na ingenuidade empirista. O que Marx realiza, na verdade, é uma síntese entre objetividade e subjetividade, mas, como afirma Lukács (2013, p. 307),

[...] é preciso distinguir claramente o princípio da prioridade ontológica dos juízos de valor gnosiológicos, morais etc. Quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É o que ocorre na tese central de todo materialismo, segundo o qual o ser tem prioridade ontológica com relação a consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode haver ser sem consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento algum ente.

Em síntese, pode-se dizer, considerando o que foi abordado até aqui, que as principais distinções entre o padrão moderno gnosiológico de conhecimento, em relação ao padrão ontológico marxiano são:

- a) no padrão gnosiológico, o sujeito tem prioridade frente ao objeto, seja como organizador desses dados, ou até mesmo, criador deles. Na perspectiva ontológica, o real existe de forma

independente do sujeito, embora em contínua relação dialética com este;

- b) para a perspectiva gnosiológica, há uma impossibilidade de apreensão do real na sua totalidade, supõe-se uma fragmentação da realidade, restando ao cientista captar aspectos fenomênicos da realidade. Na perspectiva ontológica, o cientista pode capturar as determinações mais gerais e essenciais de seu objeto, resultante de uma reconstrução histórica e dos diversos elementos que o constituem;
- c) o critério de veracidade no padrão moderno de conhecimento está situado na correspondência lógica de seus enunciados, e para a ontologia marxista o critério de verdade se baseia na confrontação de determinada teoria com determinados fatos;
- d) o padrão gnosiológico estabelece normas e princípios a priori para a investigação, procedimentos científicos, com os quais o investigador deve operar. A ontologia marxiana é completamente distinta, isso porque em Marx, as categorias são expressões da realidade, isto é, elas possuem uma natureza real, que se desvelaram ao sujeito durante o processo da investigação, possuem, portanto fundamentos ontológicos.

No próximo item, veremos como Karl Marx desenvolveu suas categorias de análise para compreender a lógica do capital em suas múltiplas relações. Entretanto, ressaltamos, trata-se de categorias que o próprio filósofo descobriu em sua investigação, que podem ou não serem reutilizadas em novas pesquisas, haja vista que os fenômenos sociais estão em constante mudança. Alertamos que não são prescrições metodológicas, mas linhas mestras da concepção marxista que podem orientar o entendimento da dinâmica e dos ciclos pelos quais o capitalismo passa na sociedade contemporânea.

2.2 DA RELAÇÃO ENTRE ESSÊNCIA E FENÔMENO

Como vimos até aqui, a formulação metodológica marxiana parte de uma prioridade ontológica do ser em relação ao pensar. Se, por um lado, Marx supera a dicotomia total da tradição empirista-racionalista, não recai por causa disso, em uma identificação entre sujeito-objeto como ocorre na ontologia hegeliana. A elaboração onto-epistemológica marxista só pode ser entendida a partir de sua exposição acerca de como concebe a relação entre os aspectos essenciais e fenomênicos do ser. Em Marx (2013, p. 89), vemos que:

[...] apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenha adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social.

Conhecer as leis dos fenômenos significa nesse caso, capturar as relações processuais que se dão entre os aspectos fenomênicos manifestados na vida social, e a essência dessas relações. Capturar essas leis, não é uma tarefa simples, porque todo fenômeno é essência que aparece, toda essência aparece de algum modo. Nenhuma das duas pode estar presente sem essa relação dinâmica, contraditória; cada qual existe na medida em que ininterruptamente conserva sua própria existência e renuncia a ela, na medida em que se esgota nessa relação antitética. (LUKÁCS, 2013).

A formulação explicitada na citação de Lukács não era, e continua a não ser aceita por muitas concepções ontológicas contemporâneas, por franco desconhecimento por parte dos intelectuais, ou mesmo, por conta de um posicionamento epistemológico reacionário. Consideramos este um modo de pensamento reacionário porque remete a uma escola de pensamento medieval, já muito debatida e em muitos pontos superada.

Na concepção Greco-medieval, conhecer significava apreender a essência das coisas, em sua imutabilidade, na sua permanência. Isso porque, o mundo natural, como também o social não era percebido como históricos e muito menos como resultado da atividade dos homens. (TONET, 2013). Portanto, na estruturação do mundo hierarquicamente construído, estável, e organizado, toda mudança, transitoriedade e contingência do ser era concebida como aspecto falseador da essência. (TONET, 2013). Essa noção ontológica, fundamentalmente enraizada na filosofia neoplatônica, não contribuía para um conhecimento da essência do mundo natural, tão pouco, dos fenômenos sociais, permanecendo em uma esfera lógica especulativa do conhecimento.

Essa caracterização só passará a sofrer uma revolução a partir da modernidade, com Kant, que muito embora tenha revolucionado o campo do conhecimento em sua época, postulará “[...] que não podemos conhecer a essência (o nômene), mas apenas a aparência (o fenômeno)” (TONET, 2013, p.43), e que, portanto, não podemos saber como é a realidade em si mesma, apenas aspectos singulares e parciais da totalidade. Referindo-se a esse processo, Lukács (2013, p. 205) explica que:

[...] a tragicidade histórico-filosófica da filosofia clássica alemã, em particular em Hegel, consiste precisamente no fato de que tal filosofia – ao tentar superar simultaneamente o elemento mecanicista do materialismo e o elemento transcendente subjetivista do idealismo Kantiano – foi levada a postular a identidade do sujeito e do objeto, ou seja, foi levada a uma posição não só insustentável enquanto tal, do ponto de vista de uma ontologia realista, mas também a uma posição que, sob alguns aspectos, pertence a um passado superado, na qual a diferenciação entre materialismo e idealismo ainda não havia se desenvolvido com nitidez e a clareza que passou a ter a partir do iluminismo, até produzir a contraposição recíproca entre ambos.

A proposta de Hegel é trágica porque ao considerar a identidade entre sujeito e objeto faz desaparecer a relação entre essência e fenômeno na realidade, pois como afirma Lukács (2012, p. 206), “[...] isso tem como consequências, para o conhecimento da natureza, que nós recuemos das coisas naturais, deixando-as como são e nos orientemos segundo elas”. As afirmações da dialética de Hegel remetem necessariamente à impotência de se conhecer a essência dos fenômenos, acabando por tornar a atividade científica “supérflua”. Em oposição a essa perspectiva está abordagem do materialismo histórico-dialético, Lessa (2012, p. 45-46) esclarece que:

[...] a contraposição entre essência e fenômeno tem um caráter fundamentalmente histórico e dinâmico, e a essência apenas pode se desdobrar concretamente através da mediação do ser-precisamente-assim das formas fenomênicas a cada momento existente [...]. Por isso, não apenas os atos individuais, mas também as formas fenomênicas, historicamente determinadas, jogam um papel decisivo no desdobramento posterior da essência [...]. Novamente, entre essência e fenômeno não há qualquer rígida contraposição que alinha essência a necessidade e fenômeno ao acaso.

Em outras palavras, Lessa (2012) defende que na acepção materialista histórico-dialética a essência é o complexo de determinações que permanece ao longo do desdobramento categorial do ser, a essência representa os traços mais profundos que articulam em unidade os heterogêneos momentos de continuidade no ser.

É notória, a partir dessas definições, que não há uma simples interpretação do fenômeno como aparência mistificadora do real, tão pouco, da essência como substância permanente e necessária. Embora estável, com relação ao fenômeno, a essência também não permanece totalmente imutável. Ela se modifica, embora faça mais lentamente do que o fenômeno. (CHEPTULIN, 1982).

O próprio processo da passagem do capitalismo em seu estágio pré-monopolista para o estágio imperialista que domina a livre concorrência e exportação, sem que os monopólios desempenhem um papel considerável, demonstram que sua essência sofre algumas modificações, embora sua natureza tenha permanecido imutável. (CHEPTULIN, 1982). No mesmo sentido, a relação entre fenômeno e essência é definida por Kosik (1976, p.11) nos seguintes termos.

[...] O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário [...], a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno e assim revela seu movimento e demonstra que não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente atividade do fenômeno.

Dada a imbricada relação entre os dois aspectos do mesmo ser, há a necessidade da investigação científica, que a rigor, no método marxista funciona como uma decomposição que parte do concreto imediato fenomênico e chega à essência como síntese de suas múltiplas determinações. Todavia, o processo não é simples em razão de que o “[...] fenômeno é habitualmente, definido como o aspecto exterior, cambiante do objeto e que exprime sua essência.” (CHEPTULIN, 1982, p. 277).

A esse respeito, Silva Júnior (2007) chama atenção para a necessidade de uma reflexão do pesquisador para a distinção entre forma fenomênica e substância histórica, categorias sem as quais, torna-se impossível uma superação do imediato concreto na pesquisa científica. Segundo Silva Júnior (2007, p. 230),

[...] há uma diferença entre essas duas esferas. No entanto, elas estão presas, de forma contraditória, num mesmo movimento histórico, a mesma materialidade. A inter-relação dialética entre o indivíduo (sujeito de toda alternativa) e o universal (o socialmente submetido a leis), cria uma série fenomênica, mas variada e multifacetada, porque o tornar-se fenômeno da essência social pode-se verificar apenas no médium, representado pelos homens, que são por princípio individualizados.

Por esse motivo, Marx estabelece um método que parte da realidade concreta, da forma fenomênica para chegar à substância histórica ou à essência das relações sociais, por meio das relações que interligam o singular, o particular e o universal. Assim, o caminho tem início nos aspectos fenomênicos do objeto, do “real concreto” com fins a capturar o “concreto pensado”, que equivale à essência do objeto investigado em suas articulações processuais, pois de acordo com essa perspectiva, conhecer é conhecer o processo do real.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. (MARX, 2008, p. 258).

Conforme Paulo Netto (2011), Marx distingue o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparece como dados; e progressivamente, e avançasse até chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples. Munhoz (2006) aponta que, no processo do estudo da realidade, o fenômeno que se deseja conhecer (a população de um determinado contexto, a violência familiar, a educação fundamental etc.), se dá ao sujeito cognoscente como concreto figurado, como aparência, como visão caótica. É um

concreto sensível, limitado pela capacidade de captação imediata dos sentidos, mas ao mesmo tempo abstrato porque pouco se sabe sobre tal fenômeno.

Assim, de forma resumida, pode-se dizer que o materialismo histórico-dialético, apresentou uma nova forma de tratar essas categorias. No quadro 3, procuramos destacar os diferentes enfoques dado a essa temática na história da filosofia.

Quadro 3 - Abordagens ontológicas sobre a relação fenômeno e essência.

Período/ Ontologia	Fenômeno	Essência
Greco-medieval (Ênfase no objeto)	O fenômeno é concebido como manifestação da “doxa”, do conhecimento contingente, mutável e enganoso. Nesse caso, todo conhecimento empírico era absolutamente negado.	A essência é concebida a partir de uma visão metafísica do mundo. A essência só poderia ser alcançada por meio de um saber que fosse necessário e universal, nesse caso, um conhecimento norteado pela lógica.
Moderno (ênfase no sujeito)	O fenômeno é aceito como manifestação parcial da realidade. Os fenômenos são cambiantes, heterogêneos, singulares, contingentes. O sujeito, por meio de um método deve distinguir os juízos verdadeiros dos juízos falsos, baseado na experiência com os fatos.	De forma sintética: Kant enuncia a Impossibilidade de se conhecer a Essência, a natureza íntima que constituem os seres, assim, a ciência passa a ser o “campo” de conhecimento que conhece, descreve e explica as leis fenomênicas da natureza.
Idealismo objetivo (Hegel)	Defende que os fenômenos naturais e sociais aparecem como eles são, é precisamente por isso podemos conhecê-los. O enunciado Hegeliano ficou resumido na máxima: “O real é ideal, e o ideal é real”.	Para o idealismo hegeliano, Ser e pensar são uma unidade fundamental. Sujeito e objeto são identificados, isso significa, que os aspectos fenomênicos e essências não se distinguem.
Padrão marxiano	O fenômeno é para o materialismo o ponto de partida da investigação. Em Marx, o fenômeno, não pode ser negligenciado, é por meio dele que o investigador avança em direção ao conhecimento de suas múltiplas determinações e chega ao núcleo essencial de sua problemática.	A Essência se manifesta no Fenômeno, mas distingue-se deste. Marx não concebe a essência como algo Imutável como no Padrão greco-medieval, nem por isso, considera a essência inacessível ou mesmo identificada ao Fenômeno. Para Marx, a essência são os traços de continuidade do ser, sua apreensão se dá por meio de um processo que vai do “concreto” imediato ao “concreto pensado”.

Fonte: Adaptado a partir de Tonet (2013 p. 26-29).

Conforme explanado anteriormente, Marx estabelece um método que parte da realidade concreta, da forma fenomênica para chegar à substância histórica ou à essência das relações sociais. No próximo item, veremos como Marx desenvolveu as categorias metodológicas em sua pesquisa, que lhe permitiram conhecer de forma tão minuciosa a natureza essencial da sociedade capitalista do século XIX.

2.3 AS CATEGORIAS ONTOLÓGICAS: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO E MEDIAÇÃO

Partindo da argumentação de Cheptulin (1982), a matéria é a base do todo. Portanto, todos os fenômenos observados no mundo não representam nada mais do que diferentes manifestações de uma natureza única, as diferentes formas de sua existência, seus diferentes estados e propriedades. Tais postulados se referem a uma das categorias centrais no pensamento marxiano, a saber, a totalidade. Tonet (2013, p. 68) define a totalidade como:

[...] um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si, que haja uma hierarquia entre as partes que a compõem e que exista algo – uma substância – que confira unidade e, pelo menos, uma certa permanência a esse conjunto. Não faria sentido pleitear uma mudança integral do mundo se ele fosse apenas um amontoado de partes aleatoriamente conectadas. Nesse caso, o mundo social sequer existiria. Do mesmo modo, para que haja história, é preciso que não haja apenas mudança, mas também permanência.

Na interpretação de Tonet (2013), essa concepção distingue-se de outras interpretações do conceito de totalidade, na impossibilidade de discorrer sobre a variedade de concepções, funcionalista, estruturalista, apontamos apenas que em Kant, marco da gnosiologia moderna, a totalidade aparece como:

[...] uma tábua de categorias, deduzidas do único princípio comum da faculdade do juízo; assim, chega a um sistema de categorias que compreende: as categorias da quantidade (unidade, pluralidade, totalidade); as categorias da qualidade (realidade, negação, limitação); as da relação (substância e acidente; causalidade e dependência; comunidade ou reciprocidade entre agente e paciente); as de modalidade (possibilidade-impossibilidade; existência e não-existência; necessidade-contingência). São estas as categorias originárias, junto das quais cabe mencionar as derivadas, que Kant chama predicáveis do entendimento puro, em oposição aos predicamentos. As categorias são constitutivas, isto é, constituem o objeto do conhecimento e permitem, portanto, um saber da natureza e uma verificação da verdade transcendental. (MORA, 1978, p. 33).

A concepção da categoria totalidade, que norteia diversas teorias contemporâneas, parte do princípio de que a realidade externa é apenas fenomênica, e que é impossível capturar o em si da realidade. O que significa que a totalidade é um “mecanismo” a priori do sujeito transcendental que tem como finalidade organizar os dados empíricos da realidade, os quais não obedecem a uma legalidade objetiva em si. A esse respeito, Lukács (2013, p. 297) argumenta que:

A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de

ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas, inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo, quanto intensivo.

Assim, Netto (2011) reforça que a totalidade concreta não é um “todo” constituído por partes funcionalmente integradas. É antes, uma totalidade inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidades de menores complexidades em movimento e que resulta em seu caráter contraditório. Da mesma forma, Tonet (2011) assevera que o sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo por meio do qual cada um dos elementos adquire a sua natureza e a sua especificidade.

De acordo com Frigotto (1989), o pesquisador que pretende aplicar essa categoria deve partir de um todo caótico (síncrese) e atingir, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese) e, em um segundo momento, fazer o caminho inverso: pela via da síntese chega-se de novo ao objeto, agora como uma rica totalidade de determinações. Esse procedimento deve ser rigoroso porque a concepção marxista parte do pressuposto de que a dependência das instituições superestruturais, em relação à base econômica que garante a existência material da sociedade, não deve ser compreendida de forma simplista, como um mecanismo que atua automaticamente. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009).

A compreensão da categoria da totalidade na sua aplicabilidade deve considerar o objeto em suas ligações internas que possibilite o pesquisador ultrapassar o campo da aparência fenomênica e chegar a essência de seu objeto, Nesse sentido, Trivinõs (2009, p. 50) indica que:

A matéria nunca está isolada no universo. Ela sempre se apresenta organizada. ‘Existe sob forma de sistemas concretos’. Esta ideia de ‘sistema’ abre a perspectiva de outras noções fundamentais. Um sistema está constituído de ‘partes’, de elementos. Todos esses constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema. Mas como sistema, cada elemento se une com os outros com mais força que com o ambiente que o circunda. Por outro lado, todo sistema é relativo. Isto significa que todo sistema pertence sempre a outro sistema mais amplo. Está claro também que um elemento, considerado isoladamente, pode ser um sistema ou pode chegar a constituir um sistema. Para o materialismo dialético, os ‘sistemas concretos’ sobre os quais se apresentam a matéria não são criações subjetivas. Eles existem objetivamente.

No mesmo sentido, Tonet (2013) argumenta que é preciso compreender que por totalidade não se deve entender “tudo”, pois tudo significa o conjunto – obviamente infinito de todas as partes e aspectos da realidade e, se assim fosse, claramente a totalidade não teria utilidade alguma para o conhecimento. Contudo, totalidade na perspectiva materialista,

expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes e que entre as partes há uma relação processual e dialética jamais acabada.

Como exemplo desse processo, Rodriguez (2014) argumenta que a totalidade em movimento é resultado de cada momento histórico e que as instituições (partes) como a escola, a família, a Igreja, são produtos das necessidades da sociedade de seu tempo. Assim, Resês (2014, p. 158) afirma que:

[...] a estrutura do modo de produção de uma sociedade e a superestrutura mantêm relações de interdependência, e que a superestrutura, em suas formas jurídicas, políticas e ideológicas, não pode, ser analisada do ponto de vista de uma causalidade simples e linear, na qual A determina B. Há uma relação dialética de pequenas codeterminações que marcam a relação da totalidade social.

Para Lukács (2013), a política burguesa sempre procurou isolar e ocultar a relação de totalidade na sociedade com o intuito de esconder as múltiplas relações que estas podem revelar, entre o capital, o trabalho a educação e demais conexões entre a esfera da estrutura e superestrutura.

A economia política burguesa sempre padeceu do dualismo produzido pela rígida separação desses dois procedimentos. Em um polo surge a história econômica puramente empírica, na qual desaparece a conexão verdadeiramente histórica do processo global; no outro polo – da teoria da utilidade marginal até as pesquisas manipulatórias singulares de hoje –, surge uma ciência que, de modo pseudoteórico, faz desaparecer as conexões autênticas e decisivas, mesmo que, em casos singulares, casualmente possam estar presentes relações reais ou seus vestígios. (LUKÁCS, 2012, p. 306).

Tal posicionamento promove análise unilateral da realidade, o que não contribui para uma compreensão mais global das relações sociais e de suas possíveis transformações. Entretanto para Subtil (2017), não se trata de uma pretensão totalizante no sentido de esgotar o fenômeno em sua essência, mas da problematização do conjunto amplo das relações particulares, considerando sempre o caráter transitório das relações.

Quanto à contradição, Mora (1982) afirma que a dialética marxista elaborada mais por Engels que por Marx não se refere ao processo da ideia, mas à “própria realidade”. Segundo a definição, o uso da dialética permite compreender o fenômeno das mudanças historicamente e todas as mudanças se regem pelas “três grandes leis dialéticas”.

A primeira é a lei da negação da negação, a segunda, lei da passagem da quantidade à qualidade e a terceira, a lei da coincidência dos opostos. Explicando as leis da dialética de forma didática Araújo (2010, p. 79) explicita que:

a) Lei da unidade e luta dos contrários: sem contradição não há movimento. A contradição se dá numa totalidade onde os elementos contrários tentam realizar a superação, a ultrapassagem de um pelo outro. As forças antagônicas (classe operária e classe burguesa) fazem prever que o modo de produção capitalista tem dentro de si os elementos contraditórios que conduzirão à mudança, à ultrapassagem. [...]. b) Lei da mudança quantitativa e qualitativa: a mudança de qualidade de um modo de produção para o outro, por exemplo, ocorre quando o grau de contradição se agudiza, quando as contradições se acumulam quantitativamente. c) Lei da negação e ultrapassagem: o movimento dialético transforma os objetos em seu contrário pela negação que faz parte da própria constituição do objeto. Ele não é o que é, uma essência, uma substância apreensível em si. Como vimos na dialética hegeliana, a lógica do movimento depende de o ser encerrar nele mesmo a negatividade, conduzindo à síntese que ultrapassa o estágio anterior, ao mesmo tempo em que conserva alguns de seus elementos e renova outros.

Para Cheptulin (1982), esse processo ocorre porque os seres singulares não existem em si mesmos independentes do geral, mas unicamente em ligação orgânica, em unidade com o geral, pois não há fenômeno ou forma sem conteúdo; conteúdo e forma existem sempre em ligação indissolúvel. Para Lukács (2012), essa dinâmica inaugurada por Marx é uma conquista em termos de teoria, haja vista, que as ontologias anteriores a ele se mantinham ou em uma ontologia metafísica paralisante do ser “em sua substancialidade” ou na negação da ontologia como fez Kant, ao postular a inacessibilidade ao nômeno.

De acordo com o filósofo, essa transformação do conceito tradicional estático de substância num conceito dinâmico, que aparece agora transformado em substancialidade de complexos dinâmicos extremamente diversos entre si – torna-se capaz de explicar filosoficamente todas as novas conquistas da ciência e, ao mesmo tempo, rechaçar todo relativismo, subjetivismo atual. (LUKÁCS, 2012, p. 341).

Assim, essa categoria é fundamental porque promove uma nova consideração sobre o que é essencial, natural, histórico-cultural no interior da epistemologia contemporânea. Lukács (2012) já apontava essas mudanças dizendo que:

[...] nasce assim à única lei objetiva e universal do ser social, que é tão ‘eterna’ quanto ele, ou seja, trata-se igualmente de uma lei histórica, na medida em que nasce com o ser social, mas permanece ativa apenas enquanto ele existir. Todas as demais leis são de caráter histórico já no interior do ser social [...]. Todas as demais leis da economia, sem prejuízo de sua legalidade, que todavia têm caráter tendencial, já que são leis de complexos em movimento, são de natureza histórica, pois sua entrada e sua conservação em vigor dependem de circunstâncias histórico-sociais determinadas, cuja presença ou ausência não é produzida, ou pelo menos não diretamente, pela própria lei. Faz parte da essência ontológica das legalidades dos complexos que ação traga à tona a heterogeneidade das relações, das forças, das tendências etc. que edificam os próprios complexos. (LUKÁCS, 2012, p. 359).

O que está em pauta na citação de Lukács é uma crítica à própria concepção de ser do materialismo mecanicista e do empirismo ingênuo que não considerava a lei da contradição, e

freava as mudanças históricas da sociedade baseados em uma concepção linear e conservadora da história.

Para Subtil (2017), a contradição deve ser compreendida, não apenas como categoria interpretativa do real, mas como ela própria existente no movimento do real. A contradição é que permite que o ser e o pensar se modifiquem na trajetória histórica. Segundo a autora, a contradição permite que as similaridades e diferenças, permanências e superações sejam identificadas e suas possíveis consequências para o campo de pesquisa. Subtil (2017, p. 8) defende que:

[...] captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais, inseridas no texto das leis, esbarram em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. [...] Também é importante ressaltar que na efetivação de uma lei educacional, a contradição não se manifesta simplesmente na oposição dos interesses de cada classe, mas no complexo movimento de atender as demandas próprias de uma determinada classe, ao mesmo tempo objetivar o interesses das outras.

Dessa forma, as instituições societárias como as escolas, por exemplo, estão historicamente vinculadas ao processo de desenvolvimento da vida material, política, social e cultural das formações econômico-sociais, estabelecendo uma complexa e contraditória relação com o mundo do trabalho. (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2009).

Portanto, o pesquisador que opta pela teoria materialista, deve estar ciente da necessidade de respeitar o princípio da contradição em suas análises, realizando as devidas relações entre o singular, o particular e o universal, pois “sem as contradições, as totalidades, seriam totalidades inertes, e o que a análise registra é precisamente sua contínua transformação.” (NETTO, 2010, p. 57). Por esse motivo,

[...] as relações que ocorrem no interior da totalidade [...] nunca são diretas, elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam as totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada- e a indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como unidade do diverso. (NETTO, 2010, p, 50).

Desse modo, Kuenzer (1998) adverte que as contradições só podem ser captadas por meio da categoria da mediação, pois ao cindir a totalidade na busca da determinação mais simples do objeto de investigação é possível estudar o conjunto de relações que o objeto estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade. Argumenta, ainda, que é impossível suprimir a mediação, mas que para descobri-la é necessário investigar as relações, os

conceitos, as formas de estruturação e a organização, em “recortes” particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

Munhoz (2006), ao tratar sobre a mediação, elucida que dentro do raciocínio dialético, é pela mediação, categoria central do materialismo, que se consegue dar conta das relações entre os planos mediato e imediato do conhecimento, ou seja, entre a universalidade da teoria e as expressões singulares dos fenômenos em cada realidade específica. Assim, para Munhoz (2006, p. 30).

[...] embora se tenha claro que fenômenos da mesma natureza, ao expressarem-se singularmente em diferentes contextos, podem assumir configurações diferenciadas em cada um deles, sabe-se também que quando uma característica se repete em grande número nessas expressões singulares, ela passa a ser entendida como universal naquela natureza de fenômenos.

Assim, pelo fato da singularidade possuir uma legalidade própria diferente por vezes, e em outros momentos, idênticas às legalidades mais abrangentes da universalidade, é preciso caminhar por meio das mediações, para não se manter inopinadamente na legalidade imediata do fenômeno dado, nem tomar como realidade a legalidade universal operada pela realidade já abstraída pela razão. Por esse motivo, Munhoz (2006) indica que para se passar do concreto sensível, para o concreto pensado como sugere a dialética, é imprescindível que o pesquisador tenha como ponto de “parada” as mediações.

No próximo item, trataremos como se dão as relações entre o singular, o particular e o universal. Essas categorias indicam que realidade é um todo lógico- histórico; é o reflexo e a expressão de uma estrutura interna formada em condições históricas, determinadas pelo contexto das condições de produção concretas.

2.4 O SINGULAR, O PARTICULAR E O UNIVERSAL

Como já foi salientado, a realidade, para a dialética marxista, é o resultado do devir histórico, esse devir é constituído por saltos e choques que vão de um estado a outro movimentando a totalidade com a contradição. Assim, as categorias de ordem lógica, “abstratas” são, na visão marxiana, o reflexo do concreto no pensamento. Dentre essas categorias podem ser destacadas, o singular, o particular e o universal como centrais na teoria marxiana. As categorias do materialismo histórico-dialético já haviam sido consideradas por Hegel. Conforme Lukács (2013, p. 275),

[...] o conteúdo filosófico delas é extremamente importante e rico de consequências,

para o conjunto da imagem hegeliana do mundo, mas também ele aparece encoberto pelo discurso lógico, na medida em que as aplicações decisivas dessas categorias são incorporadas na teoria do conceito-juízo-silogismo. Todavia, é fácil ver que Hegel usa essas categorias essencialmente como determinações de reflexão.

A alegação de que essas categorias aparecem “encobertas” e como “determinações de reflexão”, revelam a herança da lógica formal Aristotélica presente na obra de Hegel, o que para Marx, é uma distorção do real que precisa ser superada, a fim de “puxar” o homem para sua “terrenidade”. Para uma melhor compreensão dessas categorias, vejamos algumas definições sobre o silogismo em sua aplicação formal.

Segundo Keller e Bastos (2000), o silogismo é constituído por três proposições: a primeira é chamada de premissa maior, a segunda de premissa menor, a terceira de conclusão. A conclusão das relações entre as premissas (singulares e universais) é inferida das premissas pela mediação de um termo médio. Além disso, um dos critérios do silogismo correto é que o termo médio não apareça na conclusão, já que sua finalidade é fazer a ligação entre o maior e o menor.

Chauí (2010) afirma que por meio do termo médio que o silogismo alcança a instância do “conceito”, isto é, da precisão que ultrapassa a ordem do contingente chegando ao universal e necessário dentro da operação. Assim, Chauí (2010, p.133) explica que:

[...] a demonstração silogística partirá do gênero, oferecerá a definição da espécie e incluirá o indivíduo na espécie e no gênero, de sorte que a essência e o conceito do indivíduo nada mais são do que sua inclusão ou sua inerência à espécie e ao gênero.

O que pretendemos dizer é que, dada a concepção ontológica marxiana, a qual considera uma legalidade própria no “ser-em-si” manifesto, a lógica do silogismo foi aplicada à materialidade e às leis imanentes da própria sociedade, de modo que para conhecer o real, no máximo de suas determinações, é fundamental respeitar as leis da própria materialidade.

Transpondo a lógica formal e dialética Hegeliana para o materialismo, em que as categorias são essências constitutivas do próprio real, Cheptulin (1982) afirma que o singular e o geral não existem de maneira independente, mas somente por meio de formações materiais particulares, (coisas objetos, processos). Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral. Para elucidar a importância e como essas categorias devem ser aplicadas nos fenômenos sociais, Tonet (2013, p. 113) exemplifica que:

Todo objeto é ao mesmo tempo, singular, particular e universal. A própria natureza mostra isso. Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de

denominarmos todas as folhas, “folhas” implica que todas elas têm algo que as identifique. São idênticas, mas ao mesmo tempo diferentes. E se agregarmos a isso o fato de serem folhas de determinado tipo de árvore, digamos coqueiro, então teremos a particularidade que as une.

Por essa razão, na relação entre o singular (imediato) e o geral, para Munhoz (2006, p. 36).

[...] a particularidade não só é uma generalidade relativa, não só é um elemento de junção, membro de enlace, mas há nela, uma ininterrupta e polifacética mutação recíproca entre generalidade e particularidade.

Como no silogismo formal, a mediação particular é imprescindível para chegar ao conhecimento da verdade no seu máximo de aproximação. Para Bittar e Ferreira Junior (2009), com base em Marx, toda e qualquer formação social historicamente dada deve ser investigada com base nessas três categorias porque:

[...] a singularidade de uma determinada instituição societária exprime seus elementos internos (constituição jurídica, objetivos sociais, representações políticas, etc.) que a distingue de outras instituições e são, por conseguinte, exclusivos dessa instituição e não de outra qualquer. Portanto, cada instituição não é mais que a parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação, produzida pelo movimento histórico gerado com base na luta entre elementos societários contraditórios. (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 502).

Em outro ponto, Bittar e Ferreira Júnior (2009) explicam que nenhuma instituição singular existe por si mesma, fora da conexão com outras instituições e fenômenos sociais, e que, portanto, há uma luta de contrários entre os aspectos da singularidade e da generalidade, de modo que um não existe fora do outro, daí a importância de captar o máximo de mediações particulares entre as duas categorias.

Por conseguinte, quanto mais mediações particulares o pesquisador conseguir encontrar na relação entre o fenômeno singular e o geral, mais rica de determinações e explicações o objeto será. Por isso, segundo Bittar; Ferreira Junior (2009, p. 502).

[...] a categoria do particular desempenha o papel de um elo (mediação) entre o singular e o geral. Em relação ao singular (instituição), o particular pode ser um elemento do geral (uma determinada lei infraconstitucional), mas, em relação a uma generalidade ainda maior (Estado), o particular pode se transformar em uma categoria singular. Em síntese: o particular é uma formação relativamente isolada, uma instituição (um fenômeno educacional), um processo, ou até mesmo, um acontecimento. Já o singular constitui-se por seus traços e propriedades individuais e únicos inerentes ao particular, como por exemplo, a instituição escolar no contexto do sistema nacional de educação.

A compreensão das categorias e sua utilização no processo investigativo são fundamentais para que o pesquisador não recaia em uma análise parcial do objeto, isolando-o de seu contexto, capturando apenas aspectos imediatos e singulares do objeto. Do mesmo modo, a aplicabilidade dessas categorias evita análises unilaterais e fragmentadas da realidade em que o objeto é tomado de forma mecanicista.

2.5 A RECEPÇÃO E ASSIMILAÇÃO DAS IDEIAS DE MARX NO CONTEXTO BRASILEIRO

De acordo com os itens anteriores, Marx desenvolveu um conjunto de categorias que propiciaram a compreensão da dinâmica do capitalismo emergente do século XIX. Entretanto, o legado de sua obra passou por diversas transformações, revisões e reinterpretações realizadas por seus sucessores.

Conforme explica Pereira (2016), no século XX coube ao tcheco-austriaco Karl Kautsky, discípulo de Engels e Eduard Bernstein, assumirem o papel de sistematizadores e guardiões da “verdadeira” doutrina de Marx. De acordo com Pereira (2016, p. 26),

[...] apoiada na autoridade de Engels, a obra de Kautsky, o teórico *par excellence* da socialdemocracia tendeu a 1) converter o pensamento marxiano em ‘um sistema enciclopédico de explicação do mundo’ natural e social, uma vez que propunha a integração das ciências da natureza às ciências do espírito onde prevalecia o determinismo natural que aspira conhecer ‘a lei geral à qual estão submetidos tanto o desenvolvimento do homem quanto o desenvolvimento do animal e da planta’, e 2) ‘elaborar uma interpretação evolucionista do processo histórico, de que derivava uma projeção da revolução lógico, natural e inevitável resultado da dinâmica capitalista’. Cabia ao movimento operário apenas guardar o dia D, no qual o Estado burguês necessariamente feneceria junto com a economia capitalista em crise.

Tonet (2009) afirma que Bernstein e Kautsky protagonizaram o total abandono dos objetivos revolucionários contidos na obra marxiana e a “aclimatação ao sistema” capitalista, ou seja, um processo pelo qual a socialdemocracia passou a perseguir os ideais “socialistas” de maneira cada vez mais tímida, sem avançar em direção ao fim da exploração do trabalho assalariado.

Segundo Pereira (2016), esse estreitamento teórico da obra marxiana coincidiu com o rompimento do partido bolchevista com os posicionamentos políticos e ideológicos da ¹⁰Segunda Internacional, demarcando, assim, o campo em que se situavam os reformistas da

¹⁰ A Segunda Internacional (Internacional Operária e Socialista): nasceu em 1889 como sucessora da Primeira Internacional. Era uma associação livre de partidos socialdemocratas e trabalhistas, integrada tanto por

socialdemocracia e os revolucionários, atuais comunistas. Se por um lado os reformistas apresentaram uma interpretação “enciclopedista” da obra marxista entre os bolchevistas, Pereira (2016, p. 25) vai dizer que:

[...] as hipóteses marxianas ganharam um inconfundível estatuto de questão de fé, revelando sérias inclinações ao dogmatismo que, no limite, classificava como “desvio” tudo quanto fugisse ao enquadramento determinado pelo núcleo dirigente, fundamentado, por sua vez, em uma leitura canônica e descontextualizada dos textos de Marx e Engels.

De acordo com a análise de Konder (1989), o marxismo sofreu no Brasil de uma acentuada deficiência em sua capacidade de penetrar nos movimentos e nas contradições da sociedade brasileira, uma vez que a combinação das tendências positivistas associadas aos esquemas doutrinários stalinistas causou graves danos à dimensão dialética da filosofia de Marx. Konder (1989, p. 35) explica que:

[...] a partir da morte de Lenin – em janeiro de 1924 – a política de consolidação do Estado soviético passou a ser cada vez mais drasticamente questionada, internamente, por alguns líderes destacados do partido bolchevique, sobretudo por Lev Trótski (1879-1940). Lênin, em seus últimos meses de vida, mostrara crescente apreensão em face da burocratização do Estado e do partido que havia fundado. Trótski assumiu e aprofundou a preocupação de Lênin: empenhou-se no sentido de que a fortaleza conquistada pela revolução na Rússia fosse utilizada como base para a promoção da revolução mundial.

Ao contrário de Trótski, Stalin (o homem mais próximo do fundador do Estado Soviético) considerava como urgência a edificação do socialismo em um único país. Entretanto, nos esforços para fortalecer o Estado soviético, Stálin deixou de lado o apego à “direção coletiva” (KONDER 1989, p. 37), e se estabeleceu como liderança individual.

Embora não se possa separar completamente o posicionamento marxista de Stálin em relação a Lênin, há inegáveis traços de rupturas entre as suas concepções. Em primeiro lugar, o stalinismo realizou uma supressão das mediações entre teoria e prática, subordinando mecanicamente a primeira à segunda. A teoria passou a ser “instrumentalizada, ou seja, ficou obrigada a se adaptar pragmaticamente às exigências táticas mais imediatas e mais contingentes do partido.” (KONDER 1989, p. 38).

De acordo com Konder (1989), para conciliar o voluntarismo de suas tomadas de posição no plano político-partidário com sua visão objetivista da economia, Stálin passou a se

elementos revolucionários quanto reformistas. Seu caráter progressista chegou ao fim em 1914, quando suas seções mais importantes violaram os princípios mais elementares do socialismo ao apoiar seus governos imperialistas na Primeira Guerra Mundial.

servir do etapismo, isto é, da cristalização do processo histórico em “etapas” para o avanço da transformação social. Além disso, a Internacional Comunista passou a funcionar como correia de transmissão entre o partido e seus congêneres e, a partir de 1920,

[...] optou-se pela sua uniformização estabelecendo-se algumas exigências mínimas, registradas no documento intitulado 21 condições para participar da Internacional Comunista (1920). (PEREIRA, 2016, p. 28).

No Brasil, segundo Moraes (1998), foi a partir de 1922, com a fundação do Partido Comunista do Brasil, que as ideias Marxistas oriundas da URSS passaram a ser mais divulgadas, porém, admite-se que, antes da década de 1920, há frequentes referências ao pensamento de Karl Marx em escritos de intelectuais brasileiros.

De acordo com Ruy (2007), há indicações que Tobias Barreto foi o autor da primeira citação do nome de Marx em nosso país em um pronunciamento dado na formatura de 1883 da Faculdade de direito de Olinda. Além desse marco, o autor também ressalta outros nomes importantes para o desenvolvimento do marxismo no Brasil, tais como: Jornalista Evaristo Moraes (1905), que lutou contra o escravismo e a monarquia, ao lado de Silva Jardim, tendo participações importantes nas greves operárias e na organização de sindicatos e partidos socialistas de sua época; Lima Barreto e Silverio Fontes, ambos com publicações que defendiam o “ajuste de contas dos trabalhadores com a classe burguesa.” Conforme Konder (1989, p. 74),

[...] outros intelectuais brasileiros famosos se referiram a Marx, além de Tobias Barreto e Rui Barbosa, no final do século passado. Clóvis Bevilacqua (1859-1944), por exemplo, em seus Estudos de Direito e Economia Política, de 1886, cita o autor do Manifesto Comunista. Nada indica que Clóvis, que teria entrado em contato com o nome de Marx através de Tobias, haja estudado os escritos do filósofo alemão; ele atribui a Marx uma posição ingenuamente reformista, descrevendo-o como um socialista empenhado em obter do Estado –tal como Lassale – um aumento dos impostos cobrados à burguesia para distribuir ajuda aos operários.

Nesse período os livros existentes em português, provenientes de Portugal, apresentavam uma imagem pouco atraente de Marx. Ao que indica Konder (1989, p. 78) “A imagem de Marx era de um pensador profundo, porém confuso, um político radical, que não se distinguia muito nitidamente dos anarquistas.” Apesar dos esforços desses escritores pela disseminação das ideias marxistas em terras brasileiras, nessa época, o marxismo era ainda, nesta parte do mundo, “[...] uma teoria débil e mal assimilada.” (RUY, 2007, p. 8).

A partir dos anos 1920, a sociedade brasileira passava por uma diversificação significativa no que se refere ao crescimento da população urbana. As mudanças de

mentalidade da população se fazia presente pela participação da pequena burguesia na vida política e cultural do país, criando, assim, condições favoráveis para um debate sobre as condições de trabalho dos operários brasileiros.

Segundo Konder (1989), apesar das condições favoráveis, o recém-fundado partido comunista não conseguia promover uma difusão eficiente do pensamento de Marx. Um dos principais motivos era porque os próprios dirigentes comunistas mal conheciam os escritos do pensador que citavam. Outro era porque, além de ideologicamente mal apetrechados, os comunistas só dispunham de meios materiais extremamente precários. “Até 1926, os escassos recursos levantados eram investidos na agitação e não sobrava praticamente nada para estudos e publicações teóricas.” (KONDER, 1989, p. 142).

De acordo com Del Roio (2007), o primeiro esforço teórico de compreensão da formação social brasileira pelas lentes do marxismo foi a obra de Octávio Brandão, chamada “Agrarismo e industrialismo”, produzida em agosto de 1924 e retocada em 1926. Na produção, é realizada uma identificação das oligarquias agrárias do Brasil, bem como das forças sociais e políticas a serem batidas no país a fim de que se pudessem transpor as condições feudais que mantinham resistência ao processo do desenvolvimento das forças de produção do capital. Del Roio (2007, p. 31) explica que:

[...] esta teorização ousada, mas bastante rudimentar, de Octávio Brandão era a expressão da situação política e cultural de uma classe operária predominantemente artesanal, com setores precocemente projetados para o mundo da ‘grande indústria’, acuada em meio à crise da dominação oligárquica e à impossibilidade de uma revolução burguesa que generalizasse o mercado e o Estado liberal-burguês. Diante da perspectiva de agravamento da crise política, os comunistas percebiam a urgência de unificar politicamente o mundo do trabalho urbano, a fim de que o proletariado pudesse atuar em apoio as novas eclosões da revolta da juventude militar. [...]. O II congresso do PCB, realizado em maio de 1925, deu conta da enorme distância que o separava destas metas iniciais. Em parte por decorrência do estado de sítio vigente, o PCB contava com alguma expressão em Pernambuco e, um pouco menos, no Rio de Janeiro, sendo muito precária a situação nos outros poucos estados onde o partido existia.

Konder afirma que embora as leituras de Marx e Lênin fossem confessadamente recentes, Brandão estava convencido de tê-los assimilado profundamente; no entanto, “a cada passo, tropeçava em ideias preconcebidas, que desprezavam toda e qualquer mediação e se encerram em enunciações surpreendentemente simplistas.” (KONDER, 1989, p. 148) Não obstante, as limitações contextuais e dos obstáculos próprios à sua época, Pereira (2016, p. 58) assegura que “ele [Brandão] foi responsável pela primeira tradução de ‘O manifesto comunista no Brasil, em 1923.’”

Outra obra que marcou a recepção da obra marxista no Brasil no início dos anos 30,

foi o livro de Stalin, chamado *Sobre os fundamentos do Leninismo*. De acordo com Konder (1989), a referida obra tratou de realizar uma convergência entre o pensamento marxista com a teoria positivista baseada no pensamento evolucionista da física social, e descreve que:

[...] o stalinismo, que procurava se instalar na vida política e cultural do Brasil no começo dos anos 30, podia oferecer àqueles que tinham sido educados pelo positivismo imponentes esquemas classificatórios e fórmulas concisas, límpidas, semelhantes às que celebrizaram August Comte. Mudavam os textos fundamentais, indicadores das verdades básicas, porém permanecia o vício de procurar em uns poucos livros, condensada, a essência de tudo aquilo que podia saber, cientificamente, a respeito da sociedade humana. As tarefas delegadas por Comte à sociologia (à “física social”) era atribuídas pelo stalinismo ao ‘materialismo dialético’ e ao materialismo histórico. (KONDER, 1989, p. 182).

A linha histórica realizada pelos autores demonstra facilmente certos desencontros na recepção das ideias marxistas no início do século XX no que se refere à metodologia dialética, evidente fruto do momento histórico e político pelo qual passava o Brasil. Portanto, pode-se definir esse período como marcado por pouca originalidade no que diz respeito à produção teórica dos primeiros marxistas brasileiros e de quase nenhum enraizamento.

Não obstante os obstáculos à recepção da teoria marxista no Brasil, o Partido Comunista do Brasil se fortaleceu após o final da segunda Guerra Mundial. Naquela conjuntura, o partido foi legalizado e participou, inclusive, de eleições, obtendo êxito em muitas delas. Segundo Ruy (2013, p. 11), “nas eleições de dezembro de 1945, o partido elegeu 14 deputados e um senador constituinte e teve 10% dos votos para a presidência da República, consagrando-se como a quarta maior força política, em termos eleitorais no país.” O autor ainda complementa que:

[...] naquela época o domínio marxista que era débil entre os brasileiros, começou a dar passos importantes em seu desenvolvimento. [...]. Esse domínio do pensamento marxista por militantes brasileiros se fortaleceu, também, pela retomada dos cursos realizados pela União Soviética e pela instituição de cursos de marxismo pelo próprio Partido Comunista do Brasil, os famosos cursos Stálin e Lênin. [...]. No Brasil, os cursos Stálin e Lênin foram criados partir de 1950. O curso Stálin destinava-se aos quadros intermediários, embora também incluíssem alguns do Comitê Central. Os cursos eram feitos em aparelhos afastados, provavelmente localizados nos subúrbios ou áreas escassamente povoadas, no Rio de Janeiro, onde, ao que parece se realizavam todos, senão o grosso dos cursos. (RUY, 2013, p.11).

Contudo, o esforço de formação comunista sofreu forte impacto negativo devido à crise deflagrada pela realização do XX Congresso do Partido Comunista, no qual surgiram fortes críticas e denúncias contra Stálin. A repercussão desse processo entre os marxistas brasileiros, foi a migração do marxismo, que cada vez mais passou do Partido para a

universidade (RUY, 2013 apud BARRIGUELLI, 1984).

No período de transição, Praxedes (2002) destaca as contribuições de Caio Prado Júnior, definindo-o como o principal precursor de uma utilização mais efetiva e sistemática do marxismo no pensamento social Brasileiro com suas obras publicadas nos anos 40 e 50, confirmando seu estilo marxista de pensar a realidade brasileira a fim de superar as limitações do marxismo oficial do PCB. Pereira (2016, p. 134) vai afirmar que:

[...] a obra de Caio Prado Junior mais especificamente *Formação do Brasil contemporâneo*, constituiu-se em uma espécie de figura de autoridade entre os marxistas universitários brasileiros nos anos 1950 e 1960. Além de mostrar in acto um modo cientificamente eficaz – no domínio da historiografia – de trabalhar com o método dialético na explicação de processos históricos concretos, tocava em uma série de problemas sociais facilmente convertíveis em sociológicos, como são os casos do legado social da escravidão – o preconceito e as barreiras sociais impostas aos indivíduos de cor, mesmo que forros – e da ‘inorganicidade’ do inorgânico analisados na última parte do livro.

Conforme Pereira (2016), a postura heterodoxa de Caio Prado Júnior em relação ao marxismo dogmático, foi um passo importante para incorporação do marxismo à vida acadêmica na USP dos anos 1950. Em sua atuação como escritor e historiador marxista, jamais dissociou sua militância política de seu aprofundamento teórico, diferentemente da postura dos intelectuais marxistas da USP que “se caracterizaram muito mais pela neutralização do conteúdo político e revolucionário inerente aos legados de Marx, Engels, Lênin e Rosa Luxemburgo, para os quais teoria e prática eram inseparáveis.” (PEREIRA, 2016, p. 149).

De acordo com Praxedes (2002), o marxismo entraria de vez para a rotina universitária brasileira a partir de 1958, quando um grupo de intelectuais da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, liderado pelo filósofo José Artur Giannotti, passa a estudar sistematicamente *O Capital*, de Marx, e desenvolve, posteriormente, uma considerável produção intelectual em várias disciplinas científicas e filosóficas.

Segundo Ruy (2013), esses seminários funcionaram entre 1961 e 1964 com reuniões semanais, era formado por intelectuais que, nas décadas seguintes, se destacariam no cenário brasileiro, tais como Fernando Henrique Cardoso (que se tornaria, mais tarde, presidente da República com um governo marcado por políticas da direita neoliberal); o historiador Fernando Novaes; o economista Paul Singer; os sociólogos Octávio Ianni e Leôncio Martins Rodrigues; o professor de Literatura, Roberto Schwartz; entre muitos outros.

A modalidade epistêmica estabelecida nesse período uspiano ficou marcada por ser uma leitura estrutural, ligada à tradição filosófica racionalista francesa, que diverge

completamente da tradição dialética alemã, a qual Marx se associava. Muitos críticos do marxismo acadêmico uspiano viram nas produções que decorreram desse seminário, como afirma Pereira (2016, p. 149) um “esvaziamento político-emancipatório do marxismo, eliminando do horizonte da crítica ao capitalismo as possibilidades de subversão do próprio sistema,” Pereira (2016, p. 150) ressalta que:

[...] balizado por uma concepção de ciência que remonta às leituras durkheimianas do mestre de todos eles, o sociólogo Florestan Fernandes (entre fins dos anos 50 e início dos anos 60, ainda um mannheimiano; na acepção de Villas-Boas, em 2006, mais radical), o empreendimento marxista uspiano ocupou-se do desvelamento das relações sociais de produção capitalista, detendo-se nele, sem passar, em seguida, ao momento da crítica.

As duas teses de grande impacto defendidas na USP, *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional* (1962) e *As metamorfoses do escravo* (1962), ambas orientadas por Florestan Fernandes, revelam as características teóricas ecléticas que mesclavam o rigor analítico das categorias marxistas e as influências de teorias positivistas e estruturalistas oriundas da filosofia francesa. Isso porque a maioria dos professores contratados para o curso de Ciências Sociais conforme Pereira (2016, p. 160) “eram originários da escola Sociológica Francesa”, que geralmente era formada por socialistas ou, no mínimo, ideologicamente adeptos da social-democracia”. Portanto, pode-se dizer, em síntese, que há:

[...] particularidade da recepção por parte dos acadêmicos brasileiros (uspianos para ser mais preciso): se por um lado essas contribuições conferiram erudição e rigor analítico à reflexão marxista ou marxiana, ausentes em suas versões vulgarizadas pelos partidos políticos, em especial o PCB – fato que deve ser reconhecido sem quaisquer deméritos – por outro, abandonavam completamente a discussão estratégico-tática sobre o sentido e as perspectivas da Revolução Brasileira. (PEREIRA, 2016, p. 161).

Como é possível observar nesta breve análise histórica da recepção do marxismo no Brasil, há diversas leituras e interpretações sobre o materialismo histórico-dialético, o que demonstra um debate amplo sobre a aplicação das categorias metodológicas de Karl Marx nas análises das problemáticas sociais brasileiras. Aliás, conforme Pereira (2016), não há nenhuma linha de evolução entre as correntes de pensamento do marxismo no Brasil, de sua chegada até o presente. “Os marxistas acadêmicos da (USP), por exemplo, não guardam qualquer relação (a não ser crítica) com o marxismo-leninismo (- stalinismo) do PCB.” (PEREIRA, 2016, p. 17).

Schlesener, Masson e Subtil (2016, p. 13) afirmam que “essas diferenças caracterizam a riqueza de uma teoria que se renova e se revitaliza, mostrando as novas dimensões da presença desse pensamento na cultura atual.” Portanto, pressupõe-se a respeito

da obra marxista no Brasil que não há uma unidade metodológica, mas sim uma divergência no campo teórico e político, os quais se potencializaram de acordo com o contexto em que estavam encerrados.

CAPÍTULO 3

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS – REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, apresentamos a revisão de literatura, constituída por trabalhos que discutem e se amparam na perspectiva marxista como fundamento para a pesquisa do campo da Política Educacional. Após a consulta em diferentes sites de pesquisa, foram localizados 37 produções de autores brasileiros (artigos de periódicos, capítulos de livros, dissertações e teses).

A primeira parte do texto discorre sobre a constituição do campo das políticas educacionais no Brasil, e a forma como o marxismo passou a ser utilizado nas universidades brasileiras a partir dos anos 1970 e em períodos posteriores. Na segunda parte do texto são apresentadas análises realizadas pelos autores a respeito das dificuldades encontradas pelos pesquisadores no emprego do método materialista histórico-dialético e os desafios a serem enfrentados para a superação desses empecilhos.

O levantamento das publicações sobre o materialismo histórico-dialético nas pesquisas sobre Políticas Educacionais foi realizado a partir de buscas em sites de pesquisa, tais como Banco de Teses e Dissertações da (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A coleta dos dados foi realizada a partir dos termos “marxismo e educação”, “políticas educacionais e marxismo” e “metodologia na pesquisa e marxismo”. O levantamento permitiu a localização de 37 trabalhos, sendo uma dissertação, 13 capítulos de livros e 23 artigos, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos que discutem o enfoque teórico do material histórico-dialético na pesquisa sobre Políticas Educacionais, no período de 1989 a 2016.

Tipo de produção	Quantidade
Dissertação	01
Capítulos de livros	13
Artigos	23
Total	37

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

O levantamento bibliográfico realizado permitiu constatar que há uma vasta

produção sobre o método marxista e sobre marxismo e Educação. No entanto, sobre a aplicabilidade e implicações dessa epistemologia para a pesquisa em Política Educacional ainda há poucos textos. A partir das análises, as cinco categorias incluídas na revisão foram:

- a) História do marxismo no Brasil e Políticas Educacionais;
- b) Fundamentação teórica e orientações para sua utilização na pesquisa em Educação e em Política Educacional;
- c) Orientações para utilização do materialismo histórico-dialético na pesquisa em Política Educacional;
- d) Análise da utilização do Materialismo histórico-dialético em pesquisas de Política Educacional;
- e) Materialismo Histórico-dialético na formação do pesquisador.

A Tabela 2 apresenta os trabalhos incluídos na revisão.

Tabela 2 – Trabalhos incluídos na revisão de literatura, por categoria

Categorias	Autores/Ano	Quantidade (%)
1) História do marxismo no Brasil e Políticas Educacionais	BITTAR; FERREIRA JÚNIOR (2009); BITTAR, FERREIRA JÚNIOR (2011); FERREIRA JÚNIOR (2013).	3 (8,1%)
2) Fundamentação teórica e orientações para sua utilização na pesquisa em Educação e em Política Educacional	ALMEIDA; SILVA (2013a); ALMEIDA; SILVA (2013b); BENITE (2009); FRACO; CARMO; MEDEIROS (2013); FRIGOTTO (1989); GOMIDE; JACOMELI (2016); KUENZER (1998); MENDES (2006); MORAES (2012); PALUDO; VITÓRIA, (2014); PARO (2001); PIRES (1997); RÊSES (2014); RODRIGUEZ (2014); SANTOS (2014); SILVA JÚNIOR (2007); SILVA JÚNIOR (2006); TORRIGLIA; ORTIGARA, (2014).	18 (48,6%)
3) Orientações para utilização do materialismo histórico-dialético na pesquisa em Política Educacional	COSTA (2014); DEITOS; SOBZINSKI (2015); JESUS; LACKS; ARAÚJO (2014); JESUS (2014); MASCARENHAS (2014); MASSON (2014); MASSON (2013); MASSON; MAINARDES (2013); SUBTIL (2016); MASSON; SUBTIL (2012); OLIVEIRA; PALAFOX (2014).	11 (29,7%)

4) Análise da utilização do Materialismo histórico- dialético em pesquisas de Política Educacional	MASSON, (2012); SOUSA (2014); SOUZA; MAGALHÃES (2013); PEREGRINE; VIOTTO FILHO (2015).	4 (10,8%)
5) Materialismo histórico-dialético na formação do pesquisador	PRONKO (2016)	1 (2,7%)
Total		37 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

3.1 HISTÓRIA DO MARXISMO NO BRASIL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os dados revelam que a produção sobre a construção histórica do marxismo no Brasil, enquanto referencial utilizado para produção de pesquisas sobre Políticas Educacionais, somam 8,1% dos textos encontrados sobre a temática. Sobre esta categoria foram encontrados textos que apresentam uma síntese do processo histórico pelo qual atravessou a teoria marxista no Brasil dentro do ambiente acadêmico.

As principais contribuições sobre o tema foram encontradas nas publicações de Bittar e Ferreira Júnior (2009, 2011) e Ferreira Júnior (2013). Os textos destacam que mudanças ocorridas na superestrutura da sociedade são fatores determinantes para o fortalecimento da utilização do método marxista na academia e para que, em outros momentos, ele deixasse de ser uma importante referência epistemológica do campo educacional. Embora esses trabalhos refiram-se ao campo educacional e não exatamente ao campo da Política Educacional, consideramos que são textos importantes para a compreensão da utilização deste método no contexto da pesquisa em Educação, em um sentido mais amplo.

No que se refere ao desenvolvimento de pesquisas científicas na área de Políticas Educacionais, os autores consideram que, no Brasil, este é um processo embrionário e em construção, pois apenas no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), sistematizaram-se investigações neste campo.

Nesse sentido, Ferreira Júnior (2013), ao expor as contribuições do marxismo nas pesquisas educacionais, explica que, historicamente, houve limites na aplicação no marxismo no âmbito das pesquisas realizadas durante as décadas de 1970 e 1980. O pesquisador explica que tais limites estavam relacionados, em grande parte, ao contexto político da época e ao estágio em que se encontrava o próprio desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil.

Ferreira Júnior (2013) argumenta que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas

pelo fechamento político com a ditadura militar e, no campo do conhecimento, a abordagem mais utilizada do marxismo foi de cunho estruturalista¹¹, por meio das obras de Louis Althusser. Consideradas as devidas contribuições desse viés marxista, os estudiosos não omitem os limites do tratamento dado às questões epistemológicas e políticas do período.

Segundo os autores, este enfoque estruturalista renega algumas categorias fundamentais para o marxismo, tais como a continuidade histórica, o movimento dialético e o trabalho em seu sentido ontológico. Além disso, também distorce o conceito de ideologia, aproximando-a de termos psicológicos, ficando reconhecida como mecanicista, porque reduz a estrutura social a relações do tipo causa e efeito.

Desta forma, esses trabalhos de Pós-Graduação, em geral, preocupavam-se mais em estabelecer o que seria o verdadeiro método científico marxista com base em pesquisa bibliográfica, que investigar a realidade empírica do mundo educacional brasileiro da época (FERREIRA JÚNIOR, 2013).

Ainda com base em Ferreira Júnior (2013), apenas a partir dos anos 1970 ocorreram o fortalecimento e aumento de pesquisas que empregaram o referencial teórico marxista em trabalhos sobre políticas educacionais. O fortalecimento dessas pesquisas concentrou-se, sobretudo, nos programas de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP e teve, como enfoque epistemológico, a obra de Antônio Gramsci, difundida por Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder, entre outros estudiosos da época.

Por consequência, naquele período, as pesquisas deixaram de ser unicamente bibliográficas e passaram a interpretar as problemáticas produzidas pela realidade concreta do mundo educacional brasileiro, já que, para Gramsci, a escola é considerada uma instituição superestrutural permeada por contradições sociais, econômicas, políticas e culturais engendradas pelas relações capitalistas de produção. (FERREIRA JÚNIOR, 2013).

Na última década do século XX, com a derrocada do socialismo real e o fim da União Soviética, o campo epistemológico sofreu fortes impactos, decretando o fim da história,

¹¹ A principal característica dessa tendência foi a tentativa de suprimir a influência que a dialética hegeliana exerceu no processo de formação do pensamento marxista. Para o estruturalismo althusseriano, o marxismo reduzia-se a uma epistemologia científica de interpretação da realidade concreta do mundo, ou seja, era desprovido de qualquer tipo de ideologia. [...]. Outro aspecto relevante que merece nota diz respeito ao sistemático anúncio do referencial teórico nas respectivas introduções ou nos primeiros capítulos dos trabalhos e, paradoxalmente, a ausência da sua aplicação no corpo do trabalho, evidenciando, nesses casos, uma desarticulação entre a teoria anunciada e a abordagem teórico-metodológica utilizada na investigação propriamente dita do objeto. Desse modo, observa-se uma excessiva preocupação por parte dos autores em transcreverem longas citações sobre alguns conceitos da literatura marxista que se converteram em palavras de ordem desprovida de sentido histórico, tais como: “o capital monopolista”, “o modo de produção capitalista”, “a ideologia burguesa”, “a infraestrutura econômica”, “a superestrutura jurídica e política”, etc. (FERREIRA JÚNIOR, 2013, p. 37 -38)

bem como o encerramento da capacidade explicativa da teoria marxista. Segundo Bittar e Ferreira Junior (2009), as categorias como totalidade, classe social, Estado, verdade, revolução, que já vinham sendo criticadas desde a década de 1970, passaram a ser sistematicamente rejeitadas.

A partir daquele período, Bittar e Ferreira Júnior (2009) destacam que a História da Educação incorporou os objetos de estudo das mentalidades, da vida cotidiana, da história das mulheres, da cultura, etc. Essa fragmentação dos fenômenos investigados pela História da Educação coloca-se em oposição às concepções estruturais que, até então, haviam influenciado os estudos históricos no Brasil: o positivismo, o marxismo e a própria escola dos *Annales*¹² nas suas primeiras gerações. Porém, a partir da década de 1950 ocorreram mudanças substanciais na concepção historiográfica dessa corrente, sobre a qual Bittar e Ferreira Júnior (2009, p. 497) argumentam que:

Fernand Braudel introduziu a noção da longa duração, privilegiando o estudo dos sistemas e não mais das mudanças como preconizava Marc Bloch. Adotando a perspectiva de geografia histórica de Lucien Febvre, ele aprofundou a preocupação com o espaço. Seu magistral estudo sobre o mediterrâneo e Felipe II, por exemplo, começa tratando de uma história quase sem tempo e sem gente, mas na qual, aos poucos, surge a história da estrutura econômica, social e política e, finalmente, a movimentada história dos acontecimentos.

Porém, foi com a proeminência de alguns jovens, como André Burguière e Jacques Revel que começou, de fato, a ser elaborada a historiografia, hoje chamada de hegemônica no campo acadêmico. De 1969 em diante, ocorre a proeminência das tendências historiográficas que negam totalmente o acontecimento, passando a privilegiar aspectos concernentes aos elementos que conferem “um entendimento íntimo do ser humano.” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 498).

Para Bittar e Ferreira Júnior (2009, p. 498), “seguindo esta tendência, as fronteiras estenderam-se, de forma a permitir a incorporação da história em seus aspectos moleculares”. Assim, temas que abordam a infância, o sonho, o corpo, e até mesmo o odor passaram a integrar a historiografia contemporânea. Na visão de Ferreira Júnior (2013), esse processo acabou por reduzir a capacidade interpretativa da história a um trabalho estéril, na medida em que se preocupa apenas com o pequeno objeto, em detrimento da história global.

Em decorrência dessa nova concepção historiográfica que adentra o meio acadêmico,

¹² Escola de *Annales*: “surgiu em 1929, na França, a partir da criação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, dirigida pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Suas críticas se dirigiam à história fatual, positivista e patriótica que então se produzia e nisto, portanto, a Escola estava muito próxima ao marxismo, embora também se aproximasse da visão objetivista da sociologia de Émile Durkheim”. (FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 497).

Ferreira Júnior (2013) explica que, a partir da década de 1990, as teorias pós-modernas do discurso, da linguagem e da sociologia, divulgadas amplamente pelos meios de comunicação de massa, homogeneizaram o ideário e o imaginário coletivo da sociedade capitalista. Esse processo fez com que aparecessem posicionamentos ecléticos no que se refere às pesquisas científicas no campo da Educação, colocando a verdade de forma perspectivada e com o foco no posicionamento individual dos sujeitos, mediante relações consensuais.

Na visão de Rodriguez (2014), essas teorias do discurso contribuem para mascarar o processo de alienação, porque posicionam a realidade em categorias complexas para o pensamento, em categorias difusas para a consciência e, por meio da linguagem, promovem ocultamento das contradições de classe.

Desta forma, pode-se chegar a algumas conclusões acerca dos textos investigados nesta categoria:

- a) a partir de uma nova concepção historiográfica, configurada no ambiente acadêmico, aspectos estruturais das sociedades humanas passaram a ter menos relevância no processo de construção do conhecimento;
- b) o marxismo constitui-se em um referencial teórico que sofreu influência de várias vertentes em seu devir histórico (leninismo, stalinismo, mecanicismo);
- c) aspectos políticos, econômicos e contextuais de cada período são determinantes para explicar a aplicação da ideologia marxista nas pesquisas em Educação;
- d) o movimento filosófico conhecido como virada linguística passou a influenciar o campo epistemológico das universidades brasileiras, defendendo o ecletismo teórico nas pesquisas em Políticas Educacionais.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORIENTAÇÕES PARA SUA UTILIZAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Esta categoria refere-se aos textos que exploram conceitos fundamentais do materialismo histórico-dialético e oferecem elementos para sua utilização como fundamentação teórica das pesquisas. De forma geral, a maior parte dos textos destaca a contribuição do método marxista sobre pesquisas relacionadas à Educação.

No levantamento realizado, percebemos que 48,6% dos textos enquadram-se nesta categoria. A maioria dos textos refere-se a conceitos básicos sobre o materialismo histórico-dialético, e foram publicados em periódicos a partir do ano 2007, até 2016.

Os temas mais recorrentes observados nesta categoria são:

- a) educação e hegemonias políticas;
- b) falsa dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa no Materialismo histórico-dialético;
- c) questão da práxis revolucionária no marxismo;
- d) reestruturação do trabalho na sociedade capitalista;
- e) teoria do valor em Marx e a Educação;
- f) luta de classes e a constituição dos direitos sociais;
- g) formulações de política e a realidade concreta das escolas;
- h) interpretação marxista da crise econômico-financeira;
- i) ontonegatividade e ontopositividade da política;
- j) a forma fenomênica e a substância histórica na análise das políticas;
- k) o complexo educacional e o movimento político jurídico.

As pesquisas de Santos (2014) e de Almeida e Silva (2013a, 2013b) discorrem sobre a relação dialética entre Estado e sociedade civil a partir da perspectiva de Gramsci. Nas duas análises, as investigações sobre Políticas Educacionais demonstram como o Estado e a sociedade civil se articulam na definição da formulação e implementação das políticas voltadas para a Educação. Em ambos os textos é dado destaque para o conceito da práxis revolucionária como expressão das classes subalternas em busca de maior consciência política e hegemônica como estratégia para a construção de uma vontade coletiva nacional popular. Segundo Santos (2014, p. 40),

As noções gramscianas são fundamentais para uma análise histórica da atividade acadêmica, especialmente da pesquisa das políticas educacionais. Elas ajudam a investigar a atuação do intelectual, em suas várias modalidades, como pesquisador e como atuante nas políticas. É possível contrapor o intelectual, comprometido com a transformação da sociedade capitalista rumo a uma organização econômica justa, aos atrelados ao interesse do capital.

Neste sentido, o pesquisador que queira se comprometer com o método materialista histórico-dialético deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática faz parte, identificando, inclusive, os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Isto porque a Educação, em seu movimento universal, particular e singular traz diferentes práticas, normas, leis, entre outros complexos que legitimam e legalizam sua função específica.

As produções tendem a apresentar as políticas públicas como expressões de uma determinada visão de mundo, de uma lógica de produção e de uma concepção de Estado. Em razão disto e da sociedade ser dividida em classes, os interesses hegemônicos de determinado

grupo tendem a sobrepor-se sobre as outras classes sociais, ainda que provisoriamente (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013; GOMIDE; JACOMELI, 2016; TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014).

É possível notar que, nessas reflexões acerca da lógica do capitalismo e suas relações com o complexo educacional, especialmente no que se refere ao conceito de Estado, trabalho e liberdade, a alienação aparece, também em outras produções desta categoria. Na mesma linha de pensamento, Paludo e Vitória (2014) evidenciam que, na sociedade capitalista, o homem é definido com igualdade jurídica, como se todos fossem iguais e dispusessem da mesma capacidade de trabalho. Todavia, essa liberdade é fictícia, pois, por não ter como sobreviver, são obrigados a vender sua força de trabalho ao capitalista.

Segundo os autores anteriormente citados, essa expropriação dos trabalhadores só é possível a partir da reorganização do Estado moderno enquanto aparato de controle operado pela classe burguesa. Com base nesta afirmação,

[...] pode-se dizer que o Estado, no capitalismo, constitui-se com um Estado de classe, com interesses e funções definidos como instrumento facilitador do capital, pelo critério do cidadão proprietário. (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 112).

Nesse conjunto de trabalhos, fica expressa a importância da Educação para a mobilização das classes subalternas em direção à transformação da sociedade, bem como a formação de pesquisadores que contribuam para fornecer elementos intelectuais que permitam, aos trabalhadores, captar as contradições da realidade social. No entanto, em grande parte dos textos é recorrente a crítica ao distanciamento entre os intelectuais e a realidade concreta da escola brasileira, demonstrando que essa articulação entre teoria e prática ainda não ocorre de maneira efetiva entre esses polos (MENDES, 2006; RÊSES, 2014; PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Ao abordarem a temática Torriglia e Ortigara (2014, p. 186) afirmam que “não é uma tarefa simples optar por uma concepção materialista histórica, uma ontologia frente ao mundo e a história.” Ainda, segundo os mesmos autores,

Essa escolha de realizar análises (estruturais e conjunturais) da totalidade social, não tem possibilidade de realizar-se senão na profundidade que os fenômenos requerem, e isso é possível por uma concepção ontológica do real. E nessa afirmação consideramos que a crítica tem que ser ontológica posto que sua perspectiva materialista e crítica está fortemente inteirada – e sem possibilidade de ser pensada separadamente – de princípios metodológicos em que o processo de conhecimento busca entender o concreto de cada fato e sua relação e articulação com outros aspectos da realidade. (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 186).

Trabalhar a partir deste entendimento (concepção ontológica do real) implica, entre outras coisas, levar em consideração a práxis, como movimento objetivo e histórico, que contém e expressa todo processo de apropriação, elaboração e efetivação dos conhecimentos que os sujeitos singulares realizaram subjetiva e objetivamente no percurso de luta pela continuidade da produção e reprodução da vida. (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014).

Essa abordagem nem sempre é respeitada pelos pesquisadores do campo educacional. Frequentemente se observa, em trabalhos acadêmicos, análises dicotômicas sobre o real que, norteadas por posicionamentos subjetivistas ou objetivistas, que reproduzem uma compreensão distorcida sobre as políticas educacionais. Por essa razão referindo-se a essa concepção, Benite (2009, p. 11) assevera que:

Analisar os dados segundo o MHD significa partir do real, caótico, enfim do concreto (o ato pedagógico em sua manifestação) e através do pensamento ascender deste concreto ao abstrato e racional. Para tanto, há de se negar a imediatividade do concreto. É o pensamento que permite acesso aos conceitos, às abstratas determinações conceituais e a ascensão a totalidade do fenômeno. Chegando a este ponto pode-se retornar ao ponto de partida, mas não à pseudoconcretidade, e, sim, à representação do todo.

No mesmo sentido, Silva Júnior (2006), ao tratar sobre os elementos do materialismo histórico-dialético necessários à pesquisa em Educação, reforça a importância de respeitar alguns princípios fundamentais da teoria marxiana.

Em primeiro lugar, é necessário compreender que o real se organiza em um processo de interdependência ativa, relacionando-se e condicionando-se reciprocamente. Em segundo, que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um complexo de processos e de relações. Em terceiro, que “o movimento e o devir não implicam apenas continuidade, mas também rupturas.” (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 64).

Silva Júnior (2007) aponta, como princípio elementar nas pesquisas sobre políticas públicas que fazem uso desse referencial, a distinção entre a forma fenomênica e a substância histórica. Se ocorrer uma indistinção, isso pode induzir ao pesquisador a,

Uma vida aparentemente construída no eterno presente instituído por símbolos e signos, pelos seres humanos assumidos na sua formação como se fossem naturais e não naturalizados por meio da prática social, impedindo-lhes fugir dessa superficialidade cada vez mais extensiva da forma fenomênica que tem também sua substância histórica, e indissociável da primeira que, em movimento, dá as possibilidades daquelas práticas nas instituições republicanas, sem permitir-lhes reflexão sobre sua prática, dando origem à predominância da superficialidade extensiva e a alienação no cotidiano (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 229).

Talvez seja por esse motivo que, na perspectiva de Paro (2001) e Kuenzer (1998), o conteúdo de estudos acadêmicos que versam sobre políticas públicas em Educação está em descompasso com as práticas desenvolvidas nas escolas. Na visão dos autores, falta maior envolvimento com o chão da escola aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre políticas educacionais, pois, de acordo com Kuenzer (1998, p. 72),

Não têm sido pouco frequentes as afirmações dos sindicatos e dos professores quanto ao caráter genérico, embora correto, de nossas análises, a par de sua reduzida eficácia no enfrentamento das situações concretas, que não podem esperar o dia em que o socialismo chegar. Longe de negar a necessidade do nível de análise mais global, extremamente proveitoso, e a também sem reduzir a teoria à dimensão instrumental, certamente é objeto da área a contribuição para construção coletiva de propostas pedagógicas mais orgânicas com os interesses dos trabalhadores.

Em sua análise sobre a relação entre a teoria e o papel social da escola, Kuenzer (1998) afirma que há obstáculos importantes em relação à utilização das categorias marxistas que precisam ser superadas e debatidas para o aperfeiçoamento dos pesquisadores. Em primeiro lugar, Kuenzer (1998) considera que o objeto de investigação nem sempre é identificado em sua determinação mais simples, permanecendo no nível do que Marx chama de abstrato e que, por esta razão, “vemos trabalhos caracterizados por tal nível de generalidade que não nos permite avançar nem no entendimento de como as relações se dão concretamente.” (KUENZER, 1998, p. 62).

Em segundo lugar, Kuenzer (1998, p. 62) afirma que,

Em decorrência da dificuldade de se trabalhar com as categorias, não se tem um princípio organizador dos dados e informações coletadas, permanecendo as conclusões tão específicas que não permitem compreender para além do caso estudado, ou tão genéricas que praticamente não permitem ultrapassar os níveis das conclusões amplas, que pouco acrescentam, quando se torna necessário entender, ou intervir na realidade.

Ainda sobre as categorias, a autora destaca que “o que tem ocorrido é que, embora anunciadas no capítulo metodológico, elas terminam por não aparecer mais no desenvolvimento da pesquisa.” (KUENZER, 1998, p. 64). A autora explica que essa fragmentação entre teoria e método pode ocorrer, porque nem sempre está clara, aos pesquisadores, a distinção entre as categorias metodológicas marxistas das categorias de conteúdo, próprias ao objeto de estudo.

As primeiras amplamente utilizadas no meio acadêmico (totalidade, contradição, práxis, mediação, etc.) fazem parte do arsenal teórico já desenvolvido por Marx e servem de suporte para a pesquisa; enquanto as segundas referem-se ao objeto, a traços constitutivos do

objeto investigado, os quais só poderão ser recepcionados pelo pesquisador, pois fazem parte do movimento do real, que deverão ser apreendidas posteriormente, no desenvolvimento da investigação (KUENZER, 1998).

De forma sintética, com a contribuição desses pesquisadores, pode-se afirmar que os textos contêm esclarecimentos a respeito da relação entre capitalismo, trabalho e Educação. As análises realizadas refletem, particularmente, sobre o papel da Educação na perspectiva da emancipação humana.

Os trabalhos apresentam orientações para os pesquisadores do campo educacional acerca da inseparável relação entre teoria e realidade concreta, método e reprodução social da vida humana, ou seja, os aspectos ontológicos da teoria marxista. Os pesquisadores trazem contribuições sobre categorias fundamentais dessa teoria, exposições sobre o conceito de movimento, a relação entre o sujeito pesquisador e o objeto de estudo, o processo de alienação e as estreitas relações entre Estado e ideologia.

Por fim, esses estudos expõem críticas aos trabalhos acadêmicos que fazem uso desse referencial, mas se distanciam da concepção da práxis revolucionária, da luta política, permanecendo na esfera abstrata da aplicação do método marxista.

3.3 ORIENTAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL

Nesta categoria estão inclusos 29,7% dos trabalhos que abrangem aspectos relacionados às contribuições e orientações acerca do método materialista histórico-dialético em Políticas Educacionais. Os autores partem do princípio de que toda política educacional está vinculada em sua forma jurídica e ideológica ao Estado e este, por sua vez, constitui-se sustentado nas relações de produção e na divisão de classes.

A complexidade das conexões a que está atrelada uma política educacional demanda um método específico para sua compreensão. Captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para a Educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais esbarram no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. (SUBTIL, 2016). Por esse motivo, a autora considera que:

A contribuição da concepção marxista, nas pesquisas sobre políticas educacionais, reside na constante busca de um conjunto amplo de relações e determinações, ainda que provisórias, que permite captar seu movimento dentro da totalidade, quando utilizado de modo adequado (SUBTIL, 2016, p. 10).

No mesmo sentido, no texto *Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas*, Masson e Mainardes (2013) destacam que o método marxista:

- a) busca compreender a natureza das determinações sócio-ontológicas para delimitar os desafios educacionais para a superação da produção capitalista;
- b) procura captar as determinações mais universais que surgem do sistema orgânico do capital com suas contradições no campo ético, científico, cultural, político e educacional;
- c) propõe uma análise das políticas a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações), tratando a política educacional em seu contexto histórico e não em seu aparente isolamento.

Os textos de Jesus (2014) e Mascarenhas (2014) abordam a crítica de Marx e Engels ao modo de produção capitalista, suas correlações com o Estado e os demais complexos da sociedade moderna. Os autores evidenciam que a teoria marxista possibilita compreender a dinâmica do modo de produção da vida de um determinado período histórico, pois esse método se esforça para superar a fragmentação da realidade pela rearticulação do conjunto de determinantes dos fenômenos sociais.

Segundo Masson (2014), uma das categorias fundamentais do método marxista é o trabalho em seu sentido ontológico. Seguindo a linha interpretativa de George Lukács da obra marxista, a autora defende que essa questão é indispensável para definir uma concepção ampla da Educação, que promove o desenvolvimento humano para tornar o indivíduo singular como parte do gênero humano, para além dos limites impostos pela sociedade capitalista.

Ainda de acordo com Masson (2014), essa categoria é imprescindível porque nela reside o fundamento dos outros pores sócioteleológicos¹³ postos pelo ser humano; portanto, a compreensão dos complexos como a política e a Educação está em uma relação de dependência ontológica em relação ao trabalho, e em uma autonomia relativa.

A afirmação do trabalho como raiz da qual surgem as outras dimensões do ser social não significa, contudo, que elas são uma derivação direta do trabalho ou inferiores a ele, tão somente que os demais pores teleológicos só podem ser compreendidos à luz de sua interdependência com o trabalho. Ademais, a compreensão do trabalho em seu sentido

¹³ Os pores sócioteleológicos (linguagem, sociabilidade, educação), fazem parte do ser social enquanto um complexo constituído desde sua gênese. São atividades humanas que mantêm dependência ontológica com o trabalho e, ao mesmo tempo, uma autonomia relativa.

ontológico sinaliza para possibilidades de superação de sua forma histórica na sociedade capitalista.

Outro elemento destacado por Masson (2014) acerca do materialismo histórico-dialético é sua contribuição para a diferenciação entre emancipação política e emancipação humana e suas implicações para a definição de um projeto de sociedade e Educação. Para a Masson (2014, p. 233):

A compreensão dessa diferença nos dá condição de compreender que as conquistas no campo das políticas educacionais contribuem no limite, para o desenvolvimento da emancipação política. Todavia, a partir do materialismo histórico-dialético, o estudo e a compreensão da realidade educacional só fazem sentido se estiverem articulados à defesa da superação da sociedade capitalista, ou seja, a promoção da emancipação humana.

No texto de Masson (2014), bem como nos demais textos que versam sobre o emprego do método marxista em pesquisas sobre políticas educacionais até aqui analisados, é perceptível a ênfase dada à necessidade de preservar o caráter dialético do método para resguardar a possibilidade de superação desta forma de sociabilidade historicamente posta.

Essa ênfase é persistente porque, conforme Jesus (2014) e Mascarenhas (2014), em meio ao discurso capitalista e liberal, muitos pensadores passaram a defender a existência de uma dimensão linear no método materialista histórico-dialético, advogando em prol da impossibilidade de uma nova ordem social. Contudo, defendem que, para esta perspectiva, todos os fenômenos, até mesmo as chamadas leis econômicas, são produtos da ação humana e, portanto, podem ser transformados.

Neste sentido, Jesus (2014) ressalta a relevância da produção de estudos que tenham como referencial o método materialista histórico-dialético para demonstrar que a desigualdade estrutural que atinge o processo educacional não é inexorável; pelo contrário, está vinculada a uma concepção de mundo posta por grupos sociais hegemônicos.

Jesus, Lacks e Araújo (2014) sublinham alguns aspectos importantes para os pesquisadores que se propõem à aplicação do método materialista histórico-dialético. Primeiramente chamam a atenção para a necessária reflexão sobre a epistemologia do conhecimento e, depois, considerar os acontecimentos históricos dialeticamente, e as bases materiais em que os acontecimentos se realizam, e ainda, a humildade acadêmica para fazer uma autocrítica responsável sobre nossas produções científicas.

O texto de Costa (2014), por sua vez, chama atenção para as contribuições do método marxista sobre as Políticas Educacionais, mas argumenta que esse posicionamento

epistemológico só terá significado se efetivamente estiverem comprometidas com a crítica à produção academicista que visa única e exclusivamente ao cumprimento de regras e exigências do ponto de vista da academia, apegadas ao positivismo, à metafísica e à pseudoneutralidade.

De acordo com Deitos e Sobzinski (2015), a atenção e o estudo teórico são de grande importância para o desenvolvimento de determinada pesquisa, embora se deva ressaltar que a concepção teórico-metodológica não é garantia do êxito na conclusão da pesquisa. A partir de suas análises, os autores ressaltam que, no uso do materialismo histórico e dialético, deve-se ter toda a vigilância necessária para que não ocorram apropriações mecanicistas e, desta forma, um estreitamento dogmático entre o referencial teórico e o objeto de pesquisa.

Em síntese, as orientações destacadas nestes estudos sinalizam para que os pesquisadores, ao adotarem tal perspectiva, tenham em vista a busca do conjunto das relações de seu objeto de pesquisa. Além disso, é posto como condição *sine qua non* às investigações que se classificam como marxistas uma análise entre o modo de produção social de determinada sociedade e suas correlações com o Estado.

Outros elementos importantes a ressaltar, quanto às recomendações contidas nestas produções, referem-se a dar importância ao aspecto histórico nas análises, considerar a relação dialética entre estrutura e superestrutura, a relação ineliminável entre indivíduo e gênero na reprodução da vida social e a crítica à sociedade capitalista em vista da emancipação humana¹⁴.

3.4 ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO EM PESQUISAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Esta categoria corresponde às produções que apresentaram resultados de análises

¹⁴ Marx critica as revoluções burguesas e o idealismo hegeliano ao apontar as insuficiências da *emancipação política*. Para Tonet (2012), “a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissoluvelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido”. (TONET, 2012, p. 71).

sobre o emprego do método materialista histórico-dialético em pesquisas sobre o campo das Políticas Educacionais.

Sobre essas produções, Masson (2012) afirma que “a concepção materialista histórica e dialética não é predominante nas pesquisas sobre políticas educacionais [...], entretanto, o uso desse referencial teórico tem crescido nos últimos anos.” (MASSON, 2012, p. 8).

Com relação aos artigos que discutem as implicações do enfoque epistemológico do materialismo na pesquisa educacional, Souza e Magalhães (2013) e Masson (2012) apontam que os problemas basilares na realização das pesquisas estão relacionados, sobretudo, às questões de teoria e método, e na dificuldade de construir categorias teóricas consistentes. De acordo com Souza e Magalhães (2013, p. 147),

A dispersão teórica e metodológica tem conduzido a pesquisa a um sincretismo teórico, fazendo com que se perca a compreensão sócio-histórica e, portanto, sua vocação de emancipação e transformação social, o que compromete primeiro, o rigor, segundo, a relevância das pesquisas.

Outro ponto importante salientado é que, na maioria dos estudos, explicitava-se a abordagem da pesquisa, mas não o referencial teórico-metodológico que a sustentava, podendo revelar o uso não consciente do referencial teórico e a fragilização no desenvolvimento da pesquisa. (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Os autores acima citados indicam que os objetivos das pesquisas, na maioria dos casos, não são fundamentados nas categorias da práxis e da totalidade histórica, o que limita o movimento dialético da superação e da transformação inerente ao método do materialismo histórico-dialético. Outra limitação encontrada nos trabalhos foi a indevida articulação entre singularidade, particularidade e universalidade na produção: em quase todos os trabalhos apareceram deficiências quanto a essa aplicação. (PELEGRINE; VIOTTO FILHO, 2015).

No mesmo sentido, Souza (2014), em pesquisa realizada no PPGE/UNB revelou que, na linha de pesquisa Políticas públicas e gestão educacional, há uma opção predominante pelo método crítico-dialético, considerando o conjunto de dissertações analisadas. Todavia, constatou-se a necessidade de aprofundamento em torno desta opção metodológica, especificamente no que tange à articulação entre o método e seus desdobramentos no encaminhamento da pesquisa. Os resultados, ainda segundo Souza (2014), apontam que existe dificuldade em articular método com técnicas, pressupostos e procedimentos da pesquisa. Para o autor,

De maneira mais geral e pressupondo que, muitas vezes, a frágil discussão do método em alguns trabalhos não avança para além do campo da formalidade acadêmica, questiona-se em que medida os resultados das pesquisas no campo da política e gestão da educação podem ter sua aplicabilidade na realidade estudada. Dessa forma, compartilhamos da posição expressa por Sánchez Gamboa (2008) de que muitas dissertações e teses na área de educação brasileira apenas cumprem com os requisitos para a titulação, pois pouco – ou muito pouco – contribuem para transformar a realidade (SOUSA, 2014, p. 337).

Análogas a esta questão foram destacadas, quase em unanimidade pelos autores, outras incorreções, tais como construção de capítulos teóricos separados das análises dos dados, o que não condiz com a orientação metodológica marxista; citações de comentadores em detrimento do uso da obra dos clássicos marxistas; recortes restritos da realidade, sem conexão com a totalidade das determinações.

Além disso, as características descritivas nas produções são fortemente criticadas e destacadas. Os autores alertam que a consequência deste deslize é que muitos trabalhos de investigação que se definem como críticos e dialéticos seguem, na prática, os parâmetros positivistas ou com forte tendência ao ecletismo epistemológico.

Pautando-se em análises introdutórias sobre a temática, é possível sintetizar alguns pontos já discutidos por pesquisadores deste campo: uma tendência ao sincretismo teórico; a não explicitação do referencial teórico; dificuldades em estabelecer as devidas relações entre as categorias da singularidade, particularidade e universalidade; falta de envolvimento dos conteúdos teóricos com a realidade concreta, dificuldades em articular método, técnica e procedimentos da pesquisa; separação entre sujeito e objeto dentro do método dialético, o que revela o não entendimento da dinâmica entre consciência e mundo.

3.5 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Sobre esta categoria foi encontrado apenas um artigo (PRONKO, 2016). O texto faz uma reflexão sobre os desafios teórico-metodológicos para o ensino de Políticas Educacionais, na perspectiva marxista, em cursos de Pós-Graduação na Argentina e no Brasil.

A análise diz respeito às disciplinas que versam sobre Políticas Educacionais em dois programas de mestrado da Argentina e outro no Brasil, e que contam com a carga mínima de 60 horas-aula.

A pesquisa em questão foi realizada a partir das observações e avaliações dos trabalhos finais dessas disciplinas, bem como de registros informais das falas dos estudantes em sala de aula, das respostas elaboradas por eles em atividades programadas ao longo dos últimos anos.

De acordo com Pronko (2016), essa pesquisa é relevante porque contribui para identificar os principais problemas gerais decorrentes de deficiências da formação prévia dos estudantes e, especificamente, para a apreensão das bases conceituais do método materialista histórico-dialético.

Desta forma elencamos, conforme Pronko (2016), os principais entraves identificados nos trabalhos finais das disciplinas sobre Políticas Educacionais, no que se refere ao emprego do materialismo histórico-dialético:

- a) as produções apresentam uma história sem sujeito. O autor discute, problematiza dramas sociais e econômicos como consequência do capitalismo. Entretanto, ao longo do trabalho, o devir histórico apresenta-se quase como inexorável ou como um devir natural. Quando isto não ocorre, aplica-se uma espécie de determinismo em relação a grupos e setores em nível global, definindo o fim do aspecto dialético na investigação. Esta postura deixa de lado questões importantes sobre: Quem age? À custa de quem? Como isso pode ser modificado pelas organizações humanas?
- b) as produções apresentam um mundo movido por ideias. Sobre esta concepção, as políticas seriam resultados de atos de pura vontade, concretização de ideias geniais de alguns indivíduos que constituem marcos na história. Esta concepção, que renega o caráter conflitivo e contraditório inerente à própria atividade política e contrapõe-se à ideia de práxis social foi recorrente nas produções dos acadêmicos;
- c) as produções apresentam uma concepção de Estado sem sujeito. Esta característica funcionalista, que separa sociedade civil e Estado, dando ênfase ao Estado como sujeito autônomo em relação à dinâmica social e a outras esferas que concentram disputa de poder, é bastante recorrente nas pesquisas apresentadas. Esta postura é considerada equivocada, uma vez que apaga as relações conflitivas que atravessam as relações sociais;
- d) as produções apresentam a Educação como esfera isolada da realidade. Grande parte das pesquisas trabalham Educação e sociedade em termos paralelos, a partir da subordinação da primeira à segundo, como se a Educação fosse um reflexo da economia ou da política. Esta visão é equivocada porque impede de reconhecer a Educação concreta e historicamente determinada, como síntese de múltiplas determinações.

A partir desta revisão de literatura foi possível perceber que o método materialista histórico-dialético não é predominante nas pesquisas sobre Políticas Educacionais, embora os

autores apresentem certo otimismo quanto ao crescimento do emprego do método marxista no interior dos Programas de Pós-Graduação e Graduação em relação a períodos anteriores.

A leitura analítica dos textos revela que método materialista-histórico dialético, apesar de suas dificuldades históricas, continua contribuindo para a compreensão e explicação dos fenômenos educacionais, mas alerta para dificuldades que os pesquisadores enfrentam em tornar as pesquisas um instrumento de transformação da realidade social.

As produções sinalizam que as pesquisas que empregam este referencial teórico passaram historicamente por fases distintas. Por vezes, com acentuações mecanicistas e economicistas, em outros momentos com ênfase academicista e distante da realidade concreta da escola, da luta dos trabalhadores sindicalizados e concentram-se, na maioria das vezes, em revisões eruditas de autores marxistas e comentadores renomados.

Em certa medida, é uníssona entre os pesquisadores do campo a necessidade da coerência prática do pesquisador que adota esse referencial, bem como um cuidado em relação ao corpo teórico adotado na pesquisa. A inobservância de certos princípios da dialética marxista em sua ortodoxia pode conduzir ao desenvolvimento de estudos caracterizados pelo ecletismo, subjetivismo, empirismo, pragmatismo, entre outras consequências que não contribuem para uma possível transformação da realidade.

CAPÍTULO 4

AS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS FUNDAMENTADAS NO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO – ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo como um campo de estudo que tem empregado distintas perspectivas epistemológicas como fundamento teórico (perspectivas estruturalista, pós-estruturalista, marxista, neomarxistas, pluralista, entre outras). Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015) têm destacado a importância da metapesquisa para a consolidação do campo, pois estimula a análise de contribuições e das diversas perspectivas epistemológicas para a produção do conhecimento no campo da Política Educacional.

Segundo Tello e Mainardes (2015), o EEPE pode ser empregado pelo próprio pesquisador, como uma estratégia de vigilância epistemológica e como um fundamento para a análise das pesquisas do campo (metapesquisa).

A metapesquisa abrange a identificação da perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e da perspectiva epistemológica, além de outros aspectos relevantes. É importante ressaltar que a identificação desses elementos implica que o pesquisador tenha uma compreensão ampla dos fundamentos e bases das diferentes perspectivas epistemológicas. (MAINARDES; TELLO, 2015).

A perspectiva epistemológica deve ser compreendida, nesse caso, como a matriz teórica, gnosiológica e ontológica de cada perspectiva (marxismo, neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo). O posicionamento epistemológico assumido como postura política de cada pesquisador (crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neoliberal, etc.) e o enfoque epistemológico reconhecido como característica da construção metodológica da pesquisa decorrente dos dois pressupostos anteriores. O enfoque epistemológico diz respeito à forma como o pesquisador vai operar seu objeto, desde a sua escolha até a análise de dados, argumentação e conclusões da pesquisa.

Para Tello (2012), o uso dessa ferramenta é necessário em decorrência de lacunas encontradas nas pesquisas do campo da Política Educacional. Uma delas é a ausência da explicitação do posicionamento epistemológico do pesquisador. Ele defende que, no processo de produção e difusão do conhecimento, o pesquisador assuma uma determinada visão de mundo, que de algum modo interfere nas suas decisões, isso porque não há neutralidade no processo investigativo e a omissão desse posicionamento pode prejudicar a solidez e a coerência do processo de investigação.

Outra lacuna destacada pelo autor é o emprego de metodologias nas pesquisas sem uma sustentação epistemológica, misturando “técnicas metodológicas, categorías analíticas de autores y perspectivas epistemológicas que poco tiene que ver entre sí, generando inconsistencia epistemológica em el proceso de investigación.” (TELLO, 2012, p. 55).

Nesse sentido, a epistemometodologia está relacionada ao modo como se inserem epistemologicamente os componentes metodológicos na investigação, ou seja, considerando a metodologia como um dos elementos da pesquisa, a epistemometodologia refere-se ao posicionamento do pesquisador sobre a metodologia em relação aos outros elementos da pesquisa (perspectiva e posicionamento epistemológico). (TELLO, 2012).

Para Tello e Mainardes (2015), a análise epistemológica envolve identificar uma série de aspectos que são localizados a partir da leitura sistemática dos textos (relatórios de pesquisa, artigos, dissertações, teses, etc).

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O ESQUEMA ANALÍTICO E SUAS ETAPAS

Nesta pesquisa, enfocamos a análise de estudos que se baseiam na perspectiva marxista. Para tanto, a investigação se deu a partir do levantamento dos artigos de autores brasileiros, publicados entre 2013 a 2015, em cinco periódicos, a saber, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE, Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Educação e Política em debate – EPD, Jornal de Políticas Educacionais – JPE e Educação & Sociedade. Os quatro primeiros foram selecionados porque tem como escopo a publicação de trabalhos de Política Educacional. A revista Educação & Sociedade foi selecionada pelo fato de publicar de forma regular, artigos de Política Educacional. Deve-se destacar que há ainda outros periódicos relacionados ao campo da Política Educacional, tais como: Revista online de Política e Gestão Educacional (Unesp/Araraquara), Revista de Gestão e Avaliação Educacional (UFSM) e ainda a *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa* (UEPG/ ReLePe), cujos primeiros números foram publicados em 2016. Como o objetivo da pesquisa era analisar uma amostra de artigos, considerou-se que os cinco periódicos seriam suficientes.

A partir dessa seleção de periódicos e do recorte temporal escolhido, foi realizado o registro dos artigos em uma planilha, contendo os dados dos trabalhos com informações sobre: referência, resumo, palavras-chave, a temática, título e ano de publicação. Após esta etapa, foi realizada a leitura sistemática dos textos com o objetivo de identificá-los

epistemologicamente, isto é, a quais correntes teóricas pertenciam e a natureza do estudo, segundo os critérios da EEPE.

A dinâmica da pesquisa exigiu que antes da seleção dos trabalhos de matriz epistemológica fundamentadas no materialismo histórico-dialético, fosse inventariado o número geral das produções no recorte temporal do estudo (2013-2015). Essa estratégia revelou-se fundamental para se construir uma visão mais abrangente da produção no período e sua conexão com o conjunto de trabalhos selecionados.

Na primeira etapa da pesquisa foram excluídos da amostra os artigos de autores estrangeiros e os artigos classificados como comentários e críticas. (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de artigos publicados no período (2013-2015), nos periódicos selecionados para a Pesquisa

Periódico	Nº de artigos de autores estrangeiros	Total de artigos com outros temas	Artigos de política educacional (amostra geral)	Total de artigos (2013-2015)
RBPAE	1	40	49	90
Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação	8	41	52	101
Educação e Política em debate (*)	6	38	11	55
Jornal de Políticas Educacionais	4	01	38	43
Educação & Sociedade	19	84	54	157
Total	38	204	204	446

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelo autor.

Constatou-se que, no período pesquisado, foram publicados um total de 446 artigos sendo que destes, 204 (45,7%) foram considerados como produções do campo da Política Educacional e 204 (45,7%) foram classificados como outros temas (Tabela 3)

A tabela 4 apresenta a classificação dos artigos da amostra.

Tabela 4 - Classificação dos artigos de Política Educacional publicados nos periódicos selecionados quanto ao tipo de pesquisa (2013-2015)

Periódico	Pesquisas de natureza teórica	Pesquisa empírica	Total de artigos que utilizam M.H.D	Comentários ou críticas	Total de artigos da amostra
RBPAE	16	28	4	1	48
Ensaio– Avaliação e Políticas Públicas em Educação	17	24	1	10	42
Educação e Política em debate (*)	01	10	0	0	11
Jornal de Políticas Educacionais	09	13	3	13	25
Educ. E Sociedade	34	14	3	3	51
Total	77	89	11	27	177

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

A amostra demonstrou que 89 artigos (50,28%) eram pesquisas empíricas e 77 artigos (43,50%) de natureza teórica (TABELA 4). Foi possível observar que os textos teóricos, eram na sua grande maioria, de cunho bibliográfico e nem sempre apresentavam uma preocupação de definir uma teorização de base. Para a definição dos textos da amostra (total) e do número de artigos baseados no materialismo histórico-dialético, foram excluídos os artigos classificados como comentários ou críticas. Esses artigos, em geral, não apresentam fundamentos teóricos, dificultando a análise e as classificações.

A Tabela 5 apresenta a classificação dos artigos de Política Educacional com relação à perspectiva epistemológica: teorização combinada: 108 artigos; teorização adicionada: 25; materialismo histórico-dialético: 12 artigos; pós-estruturalismo: 3 artigos; teoria das representações sociais: 3 artigos; teoria de Bourdieu: 2 artigos; análise crítica do discurso: 2 artigos; Weber e Bourdieu: 1 artigo; enfoque Jurídico-institucional: 1 artigo; teoria de Foucault: 1 artigo; hermenêutico-fenomenológico: 1 artigo; enfoque histórico-sociológico: 1 artigo; pragmatismo: 1 artigo e 17 artigos foram incluídos na categoria “sem evidências de fundamentação teórica.”

Tabela 5 – Perspectivas teóricas dos artigos da amostra (2013-2015)

Categorias	Nº	%
Teorização combinada	108	61,01
Teorização adicionada	25	14,12
Sem evidências de fundamentação teórica (ausência de teorização)	17	9,60
Materialismo histórico-dialético	11	6,21
Pós-Estruturalismo	03	1,69
Teoria das representações sociais	03	1,69
Teoria de Bourdieu	02	1,12
Análise crítica do discurso (ACD)	02	1,12
Weber e Bourdieu	01	0,56
Enfoque jurídico-institucional	01	0,56
Teoria de Foucault	01	0,56
Hermenêutico-fenomenológico	01	0,56
Enfoque histórico-sociológico	01	0,56
Pragmatismo	01	0,56
Total	177	100

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

É relevante destacar que nem todos os artigos explicitavam a perspectiva epistemológica. Isso demandou uma análise e classificação, a partir da leitura do texto como um todo.

Destaca-se também que a maioria dos artigos (61,1%) enquadrou-se na categoria teorização combinada¹⁵, assinalando a propensão dos autores a utilizarem mais de um referencial teórico em suas produções, tentando combinar conceitos, teorias, ideias de outros autores para configurar o referencial teórico.

O emprego dessa estratégia aponta que a perspectiva epistemológica pluralista tem sido bastante empregada nas pesquisas do campo da política educacional. Embora existam críticas a respeito dessa perspectiva, sobretudo, a partir de alegações de que essa estratégia pode levar ao relativismo na análise dos dados, a amostra aponta que, na maioria dos artigos, ela redundou em produções bem fundamentadas e consistentes em suas análises. (MORGADO, 2013; ANDRIOLA, 2014; VISEU, 2014; KRAWCZYK, 2014; SILVEIRA, 2013; MORAES, 2015; SGUISSARDI, 2015; VICENTE, 2014, ANDRÉ, 2015).

Os dados da Tabela 5 evidenciam que 14,1% dos artigos são produções que se utilizaram da teorização adicionada¹⁶ em suas análises. Esses textos apresentaram

¹⁵ Teorização combinada: é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica. (MAINARDES, 2017, p. 3).

¹⁶ Teoria adicionada: Significa a adoção mais ou menos aleatória de teorias, conceitos, ideias de diferentes

características comuns, tais como: limites no estabelecimento de objetivos da pesquisa, objetivos genéricos e pouco delimitados, utilização de teorias incongruentes entre si, utilização de conceitos epistemológicos aplicados de forma diferentes para autores em períodos e contextos diferentes.

Além disso, observou-se a ausência de nexos entre o posicionamento epistemológico dos autores e a epistemologia aplicada na pesquisa. Essas lacunas demonstram a dificuldade de articulação entre as esferas da teoria e da metodologia na pesquisa que se desdobram em resultados vagos e superficiais nas investigações.

Outro aspecto importante, evidenciado na Tabela 5, é a existência de artigos caracterizada pela ausência de fundamentação teórica (9,6%). Se levado em conta o recorte temporal da amostra, esse número pode ser considerado expressivo para o campo das políticas educacionais. Esses textos, de forma geral, apresentaram-se pautados em legislações educacionais, diretrizes nacionais, pareceres jurídicos acerca da educação em nível federal, mas na maioria dos casos não apresentavam uma discussão teórica, um posicionamento político, tão pouco uma sustentação empírica para as argumentações.

As pesquisas em políticas educacionais estão relacionadas às concepções de Estado e concepção de ciência. Compreender como os pesquisadores adotam essas concepções em seus estudos fornece-nos elementos para a discussão de como o Estado é visto pelos pesquisadores que empregam o método marxista, e se esse posicionamento está em concordância com a proposta metodológica de Marx. Nesse sentido, na próxima seção, ampliamos o quadro de análise dos trabalhos que utilizaram o método materialista histórico-dialético para aprofundarmos o conhecimento sobre o quê e como estão sendo produzidas as pesquisas na área de políticas educacionais.

4.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB O ENFOQUE MATERIALISTA HISTÓRICO- DIALÉTICO

O método do materialismo histórico-dialético é um referencial teórico-epistemológico bastante complexo, porque reúne em si dois aspectos diferentes, o ontológico e o gnosiológico. O primeiro diz respeito ao que é a realidade social, ou seja, como se desenvolve, em linhas gerais, o processo histórico, e o segundo como conhecemos a realidade social.

teorias e perspectiva epistemológica, resultando em um conjunto de ideias e conceitos sem coerência, unidade e articulação teórica. O resultado do simples adicionamento e sobreposição de ideias de diferentes autores resulta em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente. (MAINARDES, 2017, p. 3).

Assim, para o entendimento da método marxiano é absolutamente necessário um profundo conhecimento das relações de produção e formas de produzir a riqueza de uma determinada sociedade, requer um conhecimento sobre a constituição do Estado, a partir da existência da propriedade privada e das classes sociais, e finalmente, é preciso desenvolver uma metodologia para se pesquisar. Esse conjunto de elementos tendem a dificultar a aplicação do método marxista na prática acadêmica, por essa razão, é compreensivo que nem sempre se consiga atingir a excelência na aplicação dessa metodologia.

Os 11 artigos da amostra representam um inegável esforço em termos do exercício da aplicação do método marxista e trazem contribuições relevantes para o campo da Política Educacional. Contudo, existem lacunas, omissões e limitações nesses trabalhos que podem ser decorrentes da falta de experiência do pesquisador ou mesmo do enfoque escolhido pelos autores, que apesar de não afetar o êxito das pesquisas, alertam para a necessidade da constante vigilância epistemológica.

No que se refere ao emprego do método materialista histórico-dialético nas pesquisas, objeto específico dessa investigação, os dados coletados permitiram concluir que dos 11 artigos que adotavam esse referencial, seis explicitaram o referencial marxista, ainda que estes aparecessem com nomenclaturas distintas citadas pelos autores. Nos outros textos, o referencial utilizado foi depreendido a partir da leitura e observação de citações e das formas diferentes de anunciar o referencial teórico adotado conforme apresentamos no quadro 4.

Quadro 4 – Artigos que utilizam o Materialismo Histórico-dialético como fundamentação

Autores	Termos utilizados
Brzezinski (2013); Carmo e Prazeres (2015); Stori e Subtil (2014)	Materialismo histórico-dialético
Bezerra e Araújo (2013)	Crítico- dialético
Almada (2013)	Embasamento na tradição marxiana
Moretti e Masson (2015)	Referencial teórico marxista
Corsetti e Vieira (2015)	Perspectiva dialética de base histórico-crítica
Silva e Diniz (2014); Della Fonte (2014); Flach (2015); Richter, Souza e Silva (2015)	Não foi explicitado o referencial teórico

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

Chama a atenção também o número reduzido de trabalhos que utilizam o método materialista histórico-dialético nas pesquisas (6,2% da amostra). A resposta a essa questão pode ser compreendida à luz da reflexão das mudanças que o próprio sistema capitalista passa em seu atual estágio. De acordo com Jameson (1994), as crises do paradigma marxista sempre ocorreram exatamente nos momentos em que seu objeto de estudo fundamental – o capitalismo como sistema - parecia estar mudando de aparência, ou passando por mudanças imprevistas e imprevisíveis.

Segundo Frigotto (1995), a explicação para esse fenômeno está atrelada à forte contestação que a teoria marxista tem sofrido no ambiente acadêmico, por conta de suas dificuldades históricas. Além disto, considera a ofensiva comandada pela perspectiva neoliberal como fundamental nesse processo de descrédito da teoria marxista e avanço do mercado. O autor destaca, ainda, a perspectiva do pós-modernismo, centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo (FRIGOTTO, 1995), como fator determinante para a crença na impossibilidade de qualquer mudança sistêmica da sociedade.

De modo geral, os artigos da amostra mencionam questões como: a) crítica à agenda neoliberal globalmente estruturada e a lógica mercantil aplicada à educação; b) problematização do avanço do setor empresarial privado no âmbito educacional público; c) ênfase na interferência de organismos internacionais nas diretrizes orçamentárias da educação brasileira (FMI, UNESCO, Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento); d) desaprovação de políticas de cunho reformista que pretendem suavizar as contradições capitalistas; e e) oposição à retórica pós-moderna que mascara as diferenças de classes sociais, etc.

No que tange aos teóricos clássicos mais citados nas publicações, Karl Marx aparece como a referência mais recorrente nas produções (seis artigos), seguido do enfoque de Gramsci (quatro artigos) e Kosik (um artigo). Com isso, observou-se uma ausência de produções com ênfase na ontologia de George Lukács, o que pode significar que essa vertente interpretativa marxiana é ainda pouco estudada pelos pesquisadores no campo da política educacional. No tocante ao emprego de comentadores mais utilizados para sustentação das análises dos trabalhos, destacaram-se Frigotto, Mészáros, Duarte, Nosella, Saviani, Paulo Netto e Harvey.

A cerca do conjunto de trabalhos analisados pode-se dizer que a produção efetuou importante papel na crítica ao sistema capitalista e ao viés neoliberal aplicado à educação nos últimos anos. Em sete artigos (BEZERRA; ARAÚJO, 2013; SILVA; DINIZ, 2014; ALMADA, 2013; DELLA FONTE, 2014; RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015; CORSETTI,

2015; CARMO; PRAZERES, 2015) apresentam-se, na parte introdutória dos textos, reflexões acerca da lógica neoliberal presente na gestão das políticas públicas brasileiras.

As argumentações presentes nos textos contribuem para desvelar a profundidade da crise econômico-social e ético-político do capitalismo real, especialmente no que se refere às relações entre Estado e ao capitalismo global representado pelo capital estrangeiro. As análises permitem, ainda, uma ampla compreensão da tese sobre a “transnacionalização do capital e a hegemonia do capital financeiro de acumulação como marco regulatório e organizador da atividade econômica.” (FRIGOTTO, 1995, p. 82).

Outra consideração frisada pelos autores foi a respeito do falseamento das teses do ideário neoliberal de que o mercado é um instrumento eficiente para regular os interesses sociais de forma livre e equilibrada, o que é contestado na maioria dos artigos analisados. Acompanhada dessa reflexão, em seis artigos se discorre sobre a estratégia empresarial na formação das políticas educacionais. A alegação é que as fronteiras entre setor público e privado estão ficando cada vez mais imprecisas devido aos interesses de agências multilaterais que pleiteiam espaços de investimentos no planejamento e execução de políticas educacionais. (BONETI, 2011).

Em relação ao uso das categorias metodológicas e as categorias de conteúdo, destacamos, no quadro a seguir, a frequência de sua utilização nas amostras analisadas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 5 - Frequência da utilização das categorias do método materialista histórico-dialético nas teses Analisadas

Artigos	Categorias metodológicas					Categorias de conteúdo					
Total	Contradição	Práxis	mediação	totalidade	Historicidade	Trabalho	Estado	Mais- valia	Alienação	Ideologia	Classe social
12	10	07	11	10	11	05	09	01	03	06	03

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

O quadro evidencia que as categorias metodológicas da mediação e da historicidade foram as mais utilizadas pelos pesquisadores, o que representa nas produções, um nível de contextualização e de problematização do objeto de estudo bastante eficiente. A práxis, por sua vez, foi a categoria menos utilizada, isso pode configurar certa dificuldade que os

pesquisadores possuem de explicar a realidade, sem recorrer unicamente ao movimento do pensamento. Essa evidência causa apreensão, porque, “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 127).

Conforme Kuenzer (1998), o conhecimento produzido terá caráter prático se fornecer os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para sua produção, desde o início, articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Caso esse princípio não seja respeitado, “produzindo a explicação da realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inúteis.” (KUENZER, 1998, p. 57).

Conforme Vázquez (2011), essa aplicação é fundamental porque a filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Além disso, o pensar a partir da práxis é imprescindível para “romper com o modo de pensar dominante ou a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.” (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

Em três artigos, não foi identificado a abordagem do objeto a partir da práxis da referida teoria. Nestas produções o enfoque marxista é operado de forma bastante abstrata e especulativa, distanciando-se, por vezes, dos aspectos teóricos do materialismo histórico-dialético. Embora esses artigos apresentem o uso de certas categorias marxistas, não foi possível reconhecer nos textos uma discussão aprofundada sobre a dinâmica do capital em seu ciclo atual, condição indispensável para qualquer análise de uma política educacional.

No que se refere à aplicação das categorias de conteúdo, a categoria da mais-valia, alienação e classe social, obtiveram destaque, por serem as menos utilizadas pelos pesquisadores. Vemos com certa surpresa esse indicativo, por se tratar de categorias fundamentais na teoria marxista para a compressão das relações entre o capital e a exploração do trabalhador.

Embora devamos considerar o número reduzido dessa amostra, isso pode ser reflexo da exigência feita pelos periódicos com números limitados de páginas para publicação, o que obriga os pesquisadores a fazerem recortes cada vez mais restritos em suas análises. Não podemos, contudo, descartar a hipótese de que os pesquisadores passaram a desconsiderar a importância dessas categorias, reputando-as como obsoletas.

Na análise dos artigos da amostra, constatamos que as principais dificuldades na aplicação dessas categorias foram:

a) reconhecer as contradições que indicassem conflitos de classe, de posicionamento político e no estudo; b) ausência de posicionamento crítico, dificuldade de superação dos aspectos fenomênicos do objeto; c) o objeto tomado fora de seu contexto, isolado de suas múltiplas determinações; e d) não consideração da práxis transformadora, da emancipação humana, etc.

Referindo-se ainda à fragilidade da base teórico-metodológica que tem orientado as investigações, constatamos que em alguns artigos o objeto não foi tomado como parte de uma totalidade complexa, de modo que as relações materiais de produção não são exploradas à luz da teoria marxiana.

4.3 ANÁLISE DO NÍVEL DE COERÊNCIA E CONSISTÊNCIA DOS ARTIGOS DA AMOSTRA

Nesta seção, apresentamos uma análise do nível de coerência e consistência dos artigos selecionados para a pesquisa. É fundamental frisar que tal análise não tem como objetivo fazer um “julgamento” dos trabalhos ou até mesmo estabelecer uma espécie de “marxímetro”. O objetivo é compreender como os autores do campo da Política Educacional têm operado com o método histórico-dialético.

Os dados obtidos pela pesquisa foram analisados a partir dos componentes básicos do EEPE. Estabelecemos como critério, para designar o nível de coerência e consistência dos trabalhos, a relação adequada entre a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico das produções. O quadro abaixo apresenta uma tentativa de sistematizar os dados da análise.

Quadro 6 - Classificação das perspectivas epistemológicas, posicionamento epistemológico, enfoque epistemometodológico e níveis de abstração dos artigos da amostra (2013-2015).

Autor/ ano	Perspectiva Epistemológica	Posicionamento Epistemológico	Enfoque Epistemometodológico	Níveis de abordagem/ abstração
Texto 1 Stori e Subtil (2014)	Explicitamente marxista	Crítico	Empírico- analítico – levantamento de dados	Descritivo
Texto 2 Brzezinski (2013)	Explicitamente marxista	Crítico-analítico	Pesquisa-ação/ Questionário, pesquisa qualitativa	Descritivo
Texto 3 Silva e Diniz (2014)	Perspectiva não explicitada	Crítico- analítico	Empírico – análise de documentos	Compreensivo
Texto 4 Corsetti e Vieira (2015)	Explicitamente marxista	Crítico	Empírico – análise de documentos	Descritivo
Texto 5 Della Fonte (2014)	Perspectiva não explicitada	Crítico- radical	Empírico – análise de documentos	Compreensivo
Texto 6 Moretti; Masson (2015)	Explicitamente marxista	Crítico-analítico	Empírico- analítico – levantamento de dados	Descritivo
Texto 7 Bezerra e Araújo (2013)	Explicitamente marxista	Crítico- radical	Teórico - Pesquisa bibliográfica	Compreensivo
Texto 8 Carmo e Prazeres (2015)	Explicitamente marxista	Crítico –analítico	Teórico -Pesquisa bibliográfica	Descritivo
Texto 9 Almada (2013)	Explicitamente marxista	Crítico -radical	Teórico -Pesquisa bibliográfica	Compreensivo
Texto 10 Richter, Souza e Silva (2015)	Perspectiva não explicitada	Crítico - Analítico	Empírico – Questionário e entrevista	Analítico
Texto 11 Flach (2015)	Perspectiva não explicitada	Crítico	Teórico – análise de documentos	Analítico

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pelo autor.

Os tipos de pesquisa mais recorrentes são os estudos empíricos com levantamento de dados (seis artigos) e o analítico-documental (cinco artigos). Os procedimentos mais frequentes são: a entrevista semiestruturada (dois artigos), questionário (dois artigos); análise documental (quatro artigos) e revisão bibliográfica (três artigos). Quanto ao posicionamento

epistemológico, cinco artigos foram classificados como crítico-analítico, dois como crítico-reprodutivista, e quatro assumiram características de uma crítica radical.

A partir do emprego do materialismo histórico-dialético, esperava-se que os pesquisadores explorassem o conceito de práxis e a perspectiva dialética, focando na questão do rigor epistemológico e defendendo um posicionamento contra-hegemônico e emancipador por parte dos pesquisadores em suas produções. Isto foi observado apenas 04 artigos, os quais alcançaram o nível compreensivo de abstração.

Os textos 1 e 4 explicitam que se tratava de uma pesquisa fundamentada na perspectiva materialista histórico-dialética. Entretanto, não havia citações da obra marxiana. Esses textos fazem referência a autores marxistas, porém, revela muito mais o uso de “conceitos” de comentadores, obtidos em revisões bibliográficas a respeito da teoria marxista, do que categorias metodológicas e de conteúdo em sua análise.

A princípio, ao apresentar os objetivos dos artigos, as autoras destacam duas categorias importantes do trabalho: a descrição e a análise. Porém, para o materialismo histórico-dialético, apenas essas categorias não são suficientes para completar com eficiência o conhecimento do objeto, isso porque a teoria marxista trabalha a partir do movimento de análise e síntese em que ocorre uma integração entre os elementos lógicos e ontológicos que constituem a realidade. É desse processo que se manifesta o “novo conhecimento.” Por esse motivo, não seria muito adequado, em uma abordagem marxista, levar em consideração apenas os aspectos lógicos (como é o caso do uso da categoria analítica), separada do processo de síntese das categorias de conteúdo, que representam as múltiplas determinações que compõem o objeto. Tal contradição fica aparente em um dos trabalhos, a partir de suas considerações finais, em que a autora encerra a pesquisa com uma indagação inconclusa “Quem seriam os novos protagonistas para esta mudança?”, o que nos leva inferir que o estudo não atingiu objetivos explicativos suficientes.

Na primeira seção, os dois textos apresentam a contextualização histórica, o cenário em que está inserido seu objeto de estudo, porém, essa localização do objeto, deixa transparecer relações lineares entre os eventos históricos, do tipo causa-efeito, em que as mudanças no passado explicam necessariamente uma situação atual da conjuntura política brasileira, assinalando assim, o caráter antidialético da pesquisa.

Além disto, é notória nos dois textos a ênfase dada ao fator econômico para explicar a conjuntura em que se encerra o processo educacional e a singularidade investigada. Essas demarcações apontam para uma análise de cunho estruturalista, não condizente com abordagem do materialismo histórico-dialético. Quanto ao posicionamento epistemológico, os

textos foram classificados como “críticos.”

Os textos tratam sobre a “Implementação do ensino de Arte nas Diretrizes curriculares do Estado do Paraná” e as “Políticas públicas para Educação Profissional em nível médio”. Para tanto, recorrem historicamente à descrição das últimas gestões governamentais brasileiras na esfera estadual e federal, mas apesar disso, não apresentam uma crítica a esses governos de forma consistente, estabelecendo apreciações e exames da burocracia governamental no nível microsocial.

A pretensa neutralidade por parte das pesquisadoras quanto ao seu posicionamento político, concepção de sociedade e homem, descaracteriza o enfoque marxiano da análise. A título de ilustração, na introdução de um dos textos, é destacada a importância de “uma política que viabilize a efetivação do ensino para a rede pública”, porém essa proposta não é apresentada no desenrolar das outras seções.

No que se refere ao enfoque epistemológico, a metodologia empregada tem caráter empírico e está apoiada em dados muito bem apresentados, bem como, a utilização de técnicas de entrevistas, o que em si, não demonstra divergência com a perspectiva epistemológica marxiana. Entretanto, parece não haver um diálogo efetivo entre os dados recolhidos e as categorias teóricas do marxismo.

Entendemos que a pesquisa amplia seu grau de relevância quando busca traduzir teoricamente o objeto. No caso do marxismo, isso implica em estudos que, entre outras coisas, explicitem seu projeto de sociedade e educação. Essas impropriedades quanto ao posicionamento epistemológico, cooperam para um nível descritivo da problemática, o que culmina em um “engessamento” do objeto em análise.

No que diz respeito aos textos 3 e 5, ambos não explicitaram que se tratava de uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético. A concepção teórica dos autores foi inferida a partir do uso de categorias marxistas no decorrer do texto.¹⁷ Com base nos componentes analíticos do EEPE, consideramos que a explicitação da perspectiva teórico-epistemológica pode aumentar o nível de consistência da pesquisa, a coerência entre teoria e análise de dados e conclusões e o rigor na pesquisa.

A partir da leitura dos textos fica evidente que pesquisas atingem um nível de abordagem compreensivo, pois o estudo apresenta a dupla dimensão do processo

¹⁷ Não há um consenso sobre a validade e importância da explicitação da perspectiva epistemológica, pelo pesquisador. Bracken (2010) defende a importância do pesquisador ter consciência da ontologia e da epistemologia que fundamentam a sua pesquisa, bem como a necessidade do pesquisador assegurar-se de que as suas próprias percepções ontológicas, instâncias epistemológicas e métodos de coleta e interpretação de dados estão estreitamente alinhados. Anastas (2004) e Marshall e Rossman (2006) defendem a importância da explicitação da fundamentação teórico-epistemológica das pesquisas. (MAINARDES, 2018a, p.1).

investigativo, o analítico e o sintético. Os autores conseguem relacionar diversas determinantes da realidade e há uma coerente articulação entre os aspectos formais e empíricos da análise.

O texto 3, tem como objeto de estudo, a participação da esfera privada na questão social e no setor educacional e dele emergiram análises acerca das práticas e intenções do setor empresarial em direção à esfera da educação pública, no contexto brasileiro atual. O artigo 5, tem como objeto a questão da formação humana. A partir dessa questão, emergiram as seguintes categorias: perspectiva teórica educacional pós-crítica e perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica.

No texto 5, ao tratar das investidas da esfera privada no setor educacional, a autora consegue demonstrar com precisão, os nexos e articulações existentes nas ações e proposições capitalistas, para justificar a integração entre a educação pública e os interesses corporativistas do mercado.

De modo análogo, mas tratando sobre os aspectos epistemológicos educacionais, o texto 5 destaca a “onda” anti-objetivista trazida pelas correntes pós-críticas¹⁸ para o cenário da filosofia da educação, que em sua visão, contribui para a alienação do ser humano. Ambos os autores, detectam em suas análises, o viés mercadológico implícito nesses discursos, e na abordagem do tema conseguem demonstrar esses equívocos.

Quanto ao posicionamento epistemológico, os autores dos dois referidos textos demarcam claramente o horizonte de onde “falam”, estabelecem uma crítica radical ao sistema capitalista e apresentam uma visão de homem completamente oposta à formação unilateral e fragmentada oferecida pelas correntes de cunho neoliberal. As pesquisas explicitam críticas contundentes à formação fragmentada e alienada a que os estudantes estão submetidos, denotando assim, sua concepção de mundo e projeto de sociedade.

Do ponto de vista do enfoque epistemológico adotado pelos pesquisadores, pode-se observar uma forte coerência entre a perspectiva epistemológica e os procedimentos metodológicos escolhidos na coleta dos dados. Nos dois textos, a metodologia empregada tem caráter empírico- analítico que se constitui a partir das análises de documentos e narrativas elaborados pelo setor empresarial, o que em nada diverge com a opção teórica marxista. Nesses trabalhos, o que demonstra a adequada articulação entre a matriz teórica e a análise

¹⁸ A expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo e da Escola de Frankfurt que surgiram no século XIX. A abordagem pós-crítica, surge fundamentada no pós-estruturalismo, de acordo com essa perspectiva, não precisamos da referência de um conhecimento verdadeiro baseado em um suposto “real” para submeter à crítica do conhecimento. Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende das relações de poder a que está circunscrita.

dos dados coletados foi, em primeiro lugar, o fato de que os autores conseguem apreender a especificidade de seus objetos sem perder de vista seus aspectos históricos.

Em segundo lugar, pelo vasto número de categorias de conteúdo da obra marxista e categorias que emergiram do próprio objeto de análise, bem como, conceitos de outras correntes críticas utilizadas para explicar o objeto, tais como, omnilateralidade, mais-valia, trabalho, divisão do trabalho, divisão da subjetividade, *homo faber*, alienação, teoria do capital humano, entre outras. Evidentemente, que a citação de categorias da obra marxiana, por si só, não representa um alto nível de cientificidade, mas quando estas citações estão articuladas em níveis epistemológicos, elas representam uma riqueza explicativa dos fenômenos abordados.

Em relação ao texto 2, a autora anuncia que o estudo se orientou teoricamente pelo materialismo histórico-dialético, ainda assim, o texto não estabelece as relações do fenômeno estudado com o contexto histórico, político e social (categoria totalidade). A pesquisa tende para um debate interno-administrativo sobre a avaliação, em detrimento de uma crítica ao sistema global de avaliação que tem enraizamentos em políticas avaliativas no nível nacional e internacional.

Não obstante a explicitação da perspectiva epistemológica (materialismo histórico-dialético), a autora utiliza o recurso da teorização adicionada, conforme podemos verificar no fragmento, com base em Foucault: “[...] não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, certas relações de poder.” (BRZEZINSKI, 2013, p. 394).

Com base nos componentes analíticos do EEPE, consideramos que o resultado do simples adicionamento de conceitos e de ideias de diferentes referenciais teóricos, tem como consequência, a fragilização da pesquisa, isso porque, ao fazer uso de um teórico da corrente pós-estruturalista, a autora adota conceitos oriundos de uma perspectiva epistemológica divergente do materialismo histórico-dialético.

Ainda que não tenha sido a intenção da autora, não fica claro no texto seu posicionamento epistemológico, sua formulação sobre o Estado, sua concepção política. Embora em alguns pontos se verifique análises sobre a influência neoliberal na dinâmica avaliativa da UEG, tudo indica que sua análise é realizada na perspectiva da formação para a cidadania, com vistas à emancipação política, o que para a perspectiva marxista é um equívoco, considerando que a emancipação política é um meio para a emancipação humana, mas não pode ser o fim último (TONET, 2005).

Com relação à noção de história e de homem, o texto 2 apresenta certas lacunas

importantes a serem destacadas. Em primeiro lugar, porque o objeto de estudo é isolado de uma contextualização mais ampla da realidade, o que designa uma noção temporal conjectural da leitura do objeto. E isso fica aparente no texto, na medida em que, na primeira seção do trabalho, a autora traz definições sobre avaliação institucional sem, contudo, problematizar o processo histórico, os contrapontos entre avaliação formativa e avaliação regulamentar, avaliação participativa e avaliações gerenciais e, sobretudo, as transformações políticas ocorridas de sua implementação aos dias atuais.

Ao abordar o objeto de forma sincrônica, fica exposta no artigo a visão estática da realidade, fundada na tese de uma totalidade ordenada que possui leis imutáveis, opondo-se ao princípio da dialética. Em segundo lugar, ao tratar sobre os sujeitos dessa pesquisa, a autora definiu como base de dados do universo pesquisado 868 professores (12%), 597 técnicos administrativos (8%) e 225 gestores (3%) o que expressa uma concepção funcionalista de homem, nesse caso, o homem é tido como "sujeito de pesquisa ou sujeito de experimento", como indivíduo, unidade em si mesmo.

Essa abordagem está em oposição ao materialismo histórico-dialético, porque concebe ao homem a partir de suas funções sociais, tais como cidadão, pai, empresário, ou pelos níveis hierárquicos de ocupação, como, por exemplo, professor, aluno, cientista, profissional etc. Em Marx, esses aspectos são considerados, mas apenas como epifenômenos, importa a investigação chegar à raiz da questão humana, a essência de seu ser no desenvolvimento sócio-histórico.

Quanto ao enfoque epistemológico, a autora afirma que a investigação tem como base a análise quantitativa de dados e que estes foram obtidos por meio de questionários online. Do ponto de vista do método marxista, enfatiza-se que os dados não “falam” por si, não são compreendidos como prova de cientificidade, são pontos de partida para análises mais profundas do fenômeno.

Nesse sentido, o artigo 2 assume como critério de verdade o verificacionismo, princípio característico das teorias estruturalistas, porém, como se trata de um conjunto limitado de dados observados, esse critério não está credenciado a emitir um parecer definitivo sobre a veracidade dos fatos. Além do que, para o marxismo, um estudo comprometido com o desvelamento do real, o critério de verdade é a prática social dos homens de um determinado momento histórico.

Em relação aos níveis de abordagem e abstração, podemos identificar que as categorias marxistas são pouco acionadas durante o estudo, o que demonstra que fundamentos do materialismo histórico-dialético não são explicitamente utilizados. Os níveis reduzidos de

integração entre teoria e dados, de sínteses e generalizações categoriais, permitem classificar essa produção como descritiva.

O texto de número 6 apresenta o resultado de análises sobre os planos de carreira dos professores em municípios do Paraná. Nesse estudo, é possível observar uma adequada articulação entre o nível técnico (procedimentos utilizados para a coleta de dados) e a postura onto-gnosiológica proposta pela teoria marxista. A análise do texto permite evidenciar o uso apropriado de categorias metodológicas, como por exemplo, a contradição entre o discurso midiático sobre a carreira dos professores e a realidade concreta, bem como, apresenta mediações (leis federais, municipais, e as condições socioeconômicas municipais) importantes para a compreensão da temática abordada.

Além dessas categorias metodológicas, as autoras elencam categorias de conteúdo, com as quais pretendem trabalhar no decorrer do estudo. Essas categorias são objetivas, estão em movimento, é delas que as pesquisadoras pretendem extrair os traços constitutivos e essências de seu objeto. No entanto, como as próprias pesquisadoras sublinham, este é um tema que “implica em considerar muitos aspectos, como a questão da formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o Piso Salarial Profissional Nacional e os planos de carreira.” (MORETTI; MASSON, 2015, p. 113), uma tarefa difícil frente ao escasso número de páginas de um artigo.

Assim, mesmo que o texto apresente uma riqueza de dados, e explicações coerentes sobre a realidade do professor paranaense em seus respectivos municípios, na análise não são contempladas as categorias sobre a formação inicial, as condições de trabalho e os planos de carreira desses profissionais, anunciadas pelas autoras, desarticulando assim, a categoria da totalidade, ainda que, por razões óbvias como sublinhadas anteriormente.

No tocante ao posicionamento epistemológico das autoras, a concepção de educação, de professor, de homem e projeto de sociedade não se apresentam com nitidez. As autoras posicionam-se epistemologicamente no momento em que apresentam o tipo de projeto educacional que defendem, e nesse caso, a defesa está restrita à baixa remuneração desses profissionais e do impacto disso na qualidade da educação no Estado. Ainda que essa preocupação seja legítima, elas não apontam para possibilidade de superação estrutural do capitalismo, operando, no limite, dentro de uma análise conjuntural da problemática e com vistas à emancipação para a cidadania.

De acordo com Sánchez Gamboa (1998, p. 110), “para a maior parte dos grupos que empregam o referencial materialista histórico-dialético, o homem é caracterizado como um ser social, isto é, indivíduo inserido no conjunto das relações sociais”, que:

[...] embora histórico e socialmente determinado, [...] e fruto do processo histórico, é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, educar-se pelas ações políticas e libertar-se através da prática revolucionária. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 110).

Esses fundamentos da teoria marxista não podem ser observados no estudo, pois a pesquisa parece não considerar os “elementos de contexto” sugeridos por Sánchez Gamboa (2014, p. 60), a respeito dos três níveis contextuais que devem ser contemplados nas investigações, a saber: macroestruturais; mesoinstitucionais, microssociais. Tanto um nível quanto o outro estão devidamente articulados à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam. No preâmbulo do estudo, as autoras, insinuam que esses elementos serão apreciados, conforme é possível conferir no fragmento “esses dados requerem, no entanto, uma análise a partir de questões relacionadas ao aspecto econômico, político e cultural da realidade brasileira”, (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 113) porém, no desenvolvimento artigo, apenas o complexo jurídico é priorizado.

A partir disso, podemos dizer que se trata de um posicionamento crítico, pois desvela, por meio dos dados, incoerência entre o discurso acerca das políticas de valorização profissional e a realidade dos municípios paranaenses. Expõem omissões e negligências por parte da política nacional em relação ao piso salarial dos professores, contudo, a pesquisa não atinge a radicalidade crítica em função de desconsiderar aspectos elementares à teoria materialista dialética. Com relação aos níveis de abordagem/abstração, esse estudo foi classificado como um estudo descritivo, pelo fato de apresentar um distanciamento entre os dados empíricos e a teoria anunciada no processo de construção do objeto.

De forma similar, no texto de número 8, os autores não conseguem apresentar a apreensão “compreensiva” das categorias expostas por eles na introdução do estudo. Segundo Gamboa (1998) existem elementos fundamentais para a “leitura” de um objeto de pesquisa, por exemplo, as categorias: *explicação e compreensão*. Tais categorias foram, por muito tempo, consideradas independentes umas das outras, mas na teoria dialética elas passaram a implicar-se mutuamente, entretanto, é possível notar no estudo que tem por objeto as políticas educacionais às populações do campo um “divórcio” entre as duas categorias.

As categorias de conteúdo que emergiram do objeto escolhido pelos pesquisadores foram: a reforma do Estado, as escolas multisseriadas na Amazônia e o transporte escolar. De acordo com a perspectiva epistemológica marxista, essas categorias estão em correlação com outras categorias (concretas, singulares) que constituem a totalidade sócio-histórica. Para atingir a totalidade, o “concreto-compreensivo”, o pesquisador deverá explorar ao máximo as inter-relações entre as categorias singulares. Quanto mais conexões forem descobertas, mais

compreensivo o objeto se mostrará, quanto menor forem às conexões encontradas, mais explicativo o texto se tornará, podendo reduzir-se ainda, ao nível descritivo de abstração.

Assim, podemos dizer que no trabalho em questão (texto 2), o objeto de estudo atinge apenas níveis explicativos acerca de uma ou outra categoria, mas conexões são fracamente exploradas. A essa apreciação enquadram-se também os textos 1, 4 e 6, os quais indicam não fazer o movimento dialético que vai do todo para as partes e das partes para o todo, pois é “[...] justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.” (KOSIK, 1976, p. 41).

Do ponto de vista gnosiológico, o texto 8 traz equívocos incontestes no que se refere a seu nível técnico, isto é, no tratamento conferido às informações e à coleta de dados da pesquisa. Em primeiro lugar, porque não há informações a respeito de suas fontes. Ainda que seja um trabalho bibliográfico, o autor não está dispensado dessa tarefa, porque esses “dados” aparecem na forma de revisões bibliográficas sucintas e como resultado de outras pesquisas na área, o que contribui ainda mais para o caráter revisionista, explicativo, carente de novas sínteses do estudo.

Nesse aspecto, a pesquisa aproxima-se muito mais da perspectiva fenomenológico-hermenêutica, que propriamente ao materialismo histórico dialético, isso porque, para a perspectiva fenomenológico-hermenêutica, os critérios de verdade estão assentados na reflexão criativa do autor, momento dialógico entre a observação-reflexão do pesquisador e recuperação do contextual a que o objeto está inserido.

No que diz respeito aos aspectos ontológicos da pesquisa, o autor ressalta que a “classe trabalhadora tem pautado sobre a importância das políticas educacionais serem construídas com a participação social” (CARMO; PRAZERES, 2015, p. 533). Essa citação do autor, nos leva a “crer” que, implícito a sua análise, existe uma concepção de homem, que participa de uma classe social, e que está em polo oposto a outra classe social, de “natureza” burguesa, com seus hábitos, valores e interesses políticos. Em outro ponto, acrescenta que “a educação se reproduz conforme as concepções e ideologias do Estado”, expressa assim, de forma tácita sua concepção de realidade, que põe em relevo antinomias diametralmente opostas, “Ideologias do Estado” e “interesses públicos da educação”.

Diante do exposto, pode-se dizer que se trata de um posicionamento crítico, pois, o autor faz considerações importantes acerca da intransigência do Estado quanto às comunidades ribeirinhas da Amazônia, sobretudo, de sua atuação reguladora a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto. Os fundamentos ontológicos, da teoria

marxista, expressam o teor crítico da análise, ainda que não em sua radicalidade.

O texto 7, tem como objeto de estudo a inclusão escolar, e dele emergiram análises acerca da lógica reformista capitalista, do ideário neoliberal inclusivista e da práxis revolucionária, enquanto possibilidade histórica da transformação estrutural da sociedade.

Na parte introdutória da pesquisa do texto 7, é reservado um “espaço” para a contextualização histórica do objeto e nesse “espaço”, são demarcadas as categorias mediadoras que o autor utilizou para conhecer seu objeto, a saber: A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca 1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1994). Essas categorias (singulares) estão interligadas ao objeto e à universalidade fenomênica que o compõe, na medida em que os autores as analisaram, avançou no conhecimento de novas sínteses, descobriu novas categorias e generalizações sobre seu objeto.

Observa-se que tais elementos são abordados de forma dialética no trabalho, o que configura a coerente aplicação do fundamento gnosiológico na pesquisa. Além disso, os autores preocupam-se em reconstituir historicamente seu objeto, estabelecendo a “[...] inter-relação entre o todo e as partes, entre o texto e o contexto, o fragmento e o conjunto, entre o fenômeno e a essência.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 109).

Quanto ao posicionamento epistemológico, verificou-se que o texto atende aos critérios e pressupostos do referencial teórico utilizado. Os autores assumem um ponto de vista crítico-radical, à medida que se opõem a proposições conciliatórias da lógica reformista, que visam a minimizar os efeitos das crises globais do capitalismo. Decorrente disso, a concepção de educação, adotada pelos autores, expressa a necessidade de desfazer as ilusões oriundas do ideário neoliberal e assumir um compromisso político genuinamente transformador quanto à escolarização das pessoas com deficiência. (BEZERRA; ARAUJO, 2013).

No que se refere à perspectiva epistemológica, o tratamento dos dados obtidos resulta de uma pesquisa bibliográfica e não revela impertinência em relação à metodologia marxista. O critério de cientificidade dos autores se fundamenta na lógica interna do objeto e no referencial teórico que permite explicar a relação do todo com as partes e a recuperação da totalidade no processo.

Diante disso, a pesquisa pode ser classificada em seu nível de abordagem e abstração como compreensiva, pois consegue articular os aspectos epistemológicos. Em primeiro lugar, quanto à localização do objeto em sua totalidade histórica. Em segundo, porque produz análises abrangentes sobre o objeto e, por fim, porque produz novas sínteses a respeito de seu

próprio objeto estudado. Além disso, foi possível verificar uma articulação forte e coerente entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemometodológico assumido pelo pesquisador.

O artigo 9 tem como objeto de análise a produção teórica de autores que escreveram sobre planejamento educacional. De acordo com o autor, os procedimentos metodológicos se basearam na revisão de literatura, análise documental e explicitação das teses centrais de cada autor.

O emprego do método marxista é explicitado no estudo por meio da aplicação das categorias metodológicas adotadas pelo autor, a saber, a historicidade dos processos sociais, a contradição, a mediação e a totalidade. Além disso, afirma que do processo de constituição do objeto emergiram as seguintes categorias: planejamento educacional, Estado, desenvolvimento e educação.

Do ponto de vista da perspectiva epistemológica, o objeto é tomado em suas inter-relações entre o todo e as partes, dentro de seu contexto histórico. O autor expõe conexões entre as diversas concepções de planejamento e os meios de produções vigentes na sociedade capitalista, concepções de Estado e concepções de educação.

A análise permite inferir que o autor dedicou-se à construção teórico-metodológica da pesquisa, à medida que sua análise superou muito da dicotomia entre a abordagem subjetivista e o descritivismo dos dados apresentados. Na amostra, os dados evidenciam seus nexos internos e suas contradições com a totalidade, além de apresentar de modo claro o método de exposição indicado por Marx.

A apresentação proposta nesse artigo envolve ao mesmo tempo os aspectos analíticos da singularidade (objeto), aproximações das particularidades (outras formas de planejamento educacional), de modo que o autor amplia a visão do leitor sobre “Planejamento Educacional”, conforme a exigência do método materialista histórico dialético, por essa razão, este foi o trabalho que mais deixou explícito o método de exposição marxista, a partir do qual se mostram as informações coletadas para a composição sistemática da totalidade do objeto de estudo. Segundo Sánchez Gamboa (1998), uma análise tem caráter compreensivo quando realiza a descrição da estrutura dinâmica do objeto, no que ela tem de essencial e de específico e, nesse sentido, a apresentação proposta em tal artigo, atende aos requisitos epistemológicos da teoria escolhida.

No que tange ao posicionamento epistemometodológico, o artigo produz uma crítica radical acerca das concepções de planejamentos *reformistas não-negadoras do capitalismo e concepções politicistas não-negadoras do capitalismo*. Na análise do autor, as concepções

“criticam a forma como o planejamento educacional tem sido implementado, mas sua proposta alternativa adota uma perspectiva reformista” (ALMADA, 2013, p. 25), e acrescenta, que nessa visão, “a política é apresentada de forma ingênua, bastaria que ocorresse a participação de todos para que a realidade existente fosse transformada. Absolutiza-se a política sem levar em conta as limitações de outros níveis de realidade.” (ALMADA, 2013, p. 25).

A concepção de educação do autor fica explícita na última seção do trabalho, na medida em que o autor reconstrói seu objeto de análise. Almada (2013, p. 29) afirma que:

Entendemos que para a construção de uma educação pública, estatal, gratuita, laica e de qualidade é fundamental outro planejamento, mais identificado com concepções progressistas e autonomistas, as quais compreendam educação como uma práxis social que poderá contribuir para uma mudança radical.

O artigo 10 tem como tema *A dimensão meritocrática dos testes standardizados e a responsabilização unilateral dos docentes*. O objeto de estudo foi definido como “Estado avaliador”, e para melhor conhecer esse fenômeno, três aspectos são trabalhados: o debate acerca da reprodução sociometabólica do capital; a reconfiguração do Estado e a perspectiva dos professores da rede estadual de Minas Gerais, que atuavam em Uberlândia, acerca da relação entre avaliação e as condições do trabalho docente efetivadas pelo Estado.

Em relação aos aspectos metodológicos da pesquisa foram utilizadas técnicas de questionários e entrevistas semiestruturadas para a coleta dos dados, que de certa forma, serviram para “atestar” os postulados teóricos elaborados nos primeiros itens.

No que se refere à perspectiva epistemológica, o texto traz discussões importantes sobre a reprodução sociometabólica do capital e a reconfiguração do estado, o que situa e contextualiza o objeto de estudo, suas interconexões e mediações, sobretudo, quando trata protagonismo do estado avaliador na relação com a escola. Porém, no processo de análise do objeto, as categorias marxistas não aparecem de forma eficaz, alguns termos utilizados pelos autores demonstram o caráter fenomenológico da análise, tais como: “as narrativas dos profissionais entrevistados”, “na percepção daqueles que têm uma visão negativa”, “ambos os olhares (positivo ou negativo)”, “denunciam o sentimento de que são responsabilizados”.

Esses termos denotam o caráter interpretativo dos sujeitos envolvidos no contexto avaliativo, suas apreciações sobre o real, mas omite a explicação objetiva e abrangente sobre o fenômeno “Estado avaliador”. Na pesquisa fenomenológico-hermenêutica, é dada prioridade ao sujeito que interpreta os fenômenos. “[...] O objeto se constrói a partir da experiência fenomênica, obtida através das representações, dos dados, dos depoimentos, dos

discursos, dos textos etc.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 104).

Para o marxismo, ao contrário, os complexos sociais se explicam por serem “sínteses de múltiplas determinações”, e não a partir de inferências subjetivas. Um questionário bem formulado pode detectar traços fundamentais de um determinado objeto, mas dificilmente permitiria capturar sua essência em movimento. Entendemos, assim que embora o texto apresente uma excelente formulação teórica nas duas primeiras seções, estabelece uma categorização apriorística sobre objeto, assim, suas determinações não emergem dos dados recolhidos, mas de uma leitura previamente estabelecida, o que resulta no distanciamento entre teoria e realidade empírica.

Quanto ao posicionamento epistemológico, verificou-se que o texto atende os critérios e pressupostos do referencial teórico utilizado. O autor assume um ponto de vista crítico, à medida que associa a aferição da qualidade da educação, assentada em uma concepção de avaliação por metas, pela objetividade, com incorporação da ideologia do mercado para a educação.

Desse modo, ao tecer críticas ao modelo gerencialista de educação com ênfase na responsabilização da escola e dos professores pelos resultados em testes standardizados, os autores deixam implícito sua concepção de educação, em defesa da escola pública e de qualidade.

Quanto ao caráter dialético da investigação, os autores operam com uma dinâmica flexível entre a estrutura e a superestrutura, demonstram coerência na aplicação da concepção de causalidade frente ao objeto, sobretudo, no que diz respeito à reconfiguração do Estado e à reprodução sociometabólica do capital, sua evolução e transformação.

Entretanto, o processo sincrético (parte para o todo) da investigação fica comprometido, à medida que, as categorias de análise não são exploradas a partir do objeto, mas de sua representação abstrata. A nosso ver, ocorreu uma confusão entre o objeto de estudo (amostra) e a construção do referencial teórico (Estado avaliador, capitalismo e suas determinações).

No que tange ao critério de cientificidade, o texto tendeu ao verificacionismo, no sentido de que os dados recolhidos coubessem dentro da teoria, o que levou a autora a ficar no âmbito da pesquisa exploratória e diagnóstica. Isso se evidencia no modo como coletou os dados, construiu as categorias e apresentou os resultados.

O artigo 11 tem como objeto de análise as previsões legais e ações governamentais para Ensino Fundamental no Brasil. Para tanto, apresenta as influências e determinações de agências e organismos internacionais na legislação brasileira. A partir disso, defende que as

políticas educacionais referentes ao ensino fundamental, foram produzidas em vista dos interesses hegemônicos do capital.

No que se refere aos requisitos fundamentais da abordagem marxista é possível observar que o estudo aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; utiliza categorias marxistas para análise — trabalho, ideologia, classe social, contradição, totalidade e apresenta dados, evidenciando seus nexos internos e suas contradições com a totalidade.

Embora a autora tenha conseguido desenvolver essas categorias de forma adequada, observou-se alguns pontos nevrálgicos quanto à elevação do abstrato ao concreto ou aproximações sucessivas do objeto. Para o materialismo histórico-dialético, o sujeito deve realizar um cuidadoso inventário do aparente, do dado imediato, isso porque ele é o modo emergente da realidade, mas a aparência tanto quanto mostra também oculta, por essa razão, o pesquisador deve ser capaz de superar a imediatez do objeto mediante a abstração.

Na análise do artigo, verifica-se que, ao apresentar os dados, essa primeira etapa analítico-abstrativa é realizada com precisão, de modo que a autora e o leitor passam a conhecer melhor o objeto de estudo, porém “o conhecimento não pode ficar nas abstrações, no meio do caminho; é por isso que as abstrações válidas são aquelas que têm substrato concreto e conduzem à construção do concreto no pensamento.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 31).

Para Marx, o conhecimento é a reprodução ideal do movimento do real, porém, não se trata de um espelhamento. O sujeito reproduz a realidade, mas só depois de negar a aparência e ultrapassá-la, mas nesse estudo, a reprodução é realizada na forma de espelhamento, dada a ênfase descritiva na abordagem dos dados.

A partir da seção 2 do estudo, destacamos alguns fragmentos do texto, que demonstram a análise (separação em partes), em que a autora procura encontrar as múltiplas determinações de seu objeto.

- a) no mesmo período, o país iniciou um processo de aproximação com os interesses internacionais através de acordos de cooperação técnica e assistência financeira prestada pela *Agency for International Development*, os quais ficaram conhecidos por Acordos MEC-USAID;
- b) tais influências estão na esteira do ideário comprometido com o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital, também denominado de globalização da economia;
- c) outra influência significativa no delineamento de políticas para o setor educacional

foi (e ainda é) a efetivada pelo Banco Mundial;

- d) é importante destacar que, no início da década de 1990, já estava em tramitação no Congresso Nacional um projeto de lei que deveria redefinir e normatizar a oferta da educação no país;
- e) a tramitação e aprovação da Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996a) orquestrada pelo governo federal pode ser apontada como uma das estratégias governamentais para a reorganização da oferta da educação básica, em especial da etapa relativa ao ensino fundamental;
- f) a aprovação da Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, regulamentado pela Lei no 9424/96 também se mostrou como alavanca propulsora para a ampliação do atendimento dessa etapa.

Entretanto, fica evidente na leitura completa do texto, que a síntese entre as mediações (Agências Internacionais, Legislações nacionais, modo de produção capitalista) não ocorrem de forma eficaz, à medida que a exposição dos resultados sobre o objeto, agora conhecido e saturado de determinações, não reconstituem sua lógica imanente. Isso fica evidente a partir de questões “abertas” no processo analítico, mas não explicadas mais profundamente no desenvolvimento do estudo.

Considera-se apropriado, aos estudos marxistas, que se retome, nos resultados, a problematização e os objetivos para dialogar com sua construção e seu fundamento teórico, respondendo aos questionamentos levantados no processo analítico e explicitando o concreto pensado referente ao objeto de investigação.

Quanto ao posicionamento epistemológico, sobressaem os aspectos críticos da autora à sociedade capitalista, sobretudo, “sobre como as políticas educacionais voltadas para a oferta do ensino fundamental têm se efetivado no âmbito da materialidade concreta.” (FLACH, 2015, p. 740). Nesse sentido, a educação é considerada pela autora como uma forma de luta política, no sentido da tomada de consciência, por parte dos educadores. Para a autora, existe uma relação pedagógica entre povo e os intelectuais, entre dirigentes e dirigidos, visando à formação de uma nova concepção de educação.

No estudo, tal concepção fica explícita na parte introdutória do trabalho, em que a autora defende a oferta do Ensino Fundamental, para além dos aspectos legais, mas como um compromisso social que “visa alcançar patamares cada vez mais elevados de atendimento, com vistas à qualidade social (em contraposição à qualidade total, de vinculação explícita

com a concepção liberal burguesa).” (FLACH, 2015, p. 740).

No que se refere à perspectiva epistemológica, é possível observar a articulação entre a perspectiva marxista, os aspectos técnicos utilizados na pesquisa e o posicionamento político da autora. Nesse sentido, os dados são trabalhados, predominantemente de forma analítica, resultando no aparecimento de categorias, e conceitos explicativos para o objeto.

A partir da análise dos textos da amostra, verificou-se que apesar de seus autores vincularem-se a uma perspectiva crítico-dialética, cinco trabalhos não apresentaram posicionamento epistemológico condizentes com o materialismo histórico-dialético. Mesmo identificando o uso de categorias marxistas nos trabalhos, foi possível constatar, nestes cinco artigos, um distanciamento entre a perspectiva anunciada e o desenvolvido do método da pesquisa no todo.

Quanto ao enfoque epistemológico, quatro artigos demonstraram imprecisões entre as técnicas de pesquisa e a metodologia materialista histórico-dialética. Os dados refletem no número de artigos que atingiram um nível compreensivo de abstração, pois apenas quatro deles conseguiram articular de forma suficiente os níveis da perspectiva epistemológica, posicionamento e enfoque epistemológico.

A análise dessa amostra, ainda que reduzida, permitiu-nos uma ideia mais objetiva sobre a utilização dessa perspectiva nas pesquisas e publicações. A maioria dos artigos apresentava uma breve exposição do referencial teórico, sem a preocupação em justificar as escolhas ou ainda em problematizar as teorias a partir dos dados e da análise.

Ao longo do processo de análise, foi possível identificar lacunas e contradições por parte dos pesquisadores no emprego deste referencial, particularmente, no que se refere à exposição dos resultados das pesquisas. A maior parte delas apresenta o caminho percorrido na investigação, sem oferecer sínteses aprofundadas sobre o objeto, ou explicitação dos dados de pesquisas em andamento com pouco aprofundamento teórico. Assim, a análise das produções selecionadas denotou a preocupação com a formação inicial dos pesquisadores, sobretudo, de formar um docente capaz de relacionar teoria e prática e de participar do processo educacional de modo crítico e transformador.

Nesse sentido, concordamos com Mainardes (2017) que um dos desafios para os pesquisadores do campo das políticas educacionais refere-se à necessidade de ampliar o conhecimento acerca dos fundamentos teórico-epistemológicos que têm sido utilizados. O segundo desafio refere-se à necessidade da ampliação do número de pesquisas de caráter compreensivo, isso porque, as pesquisas que alcançam esse nível de abstração, são as que mais contribuem para o conhecimento sobre política educacional, dada sua clareza teórica e

consistência metodológica. (MAINARDES, 2017).

Sob o enfoque marxista, podemos dizer que a discussão a respeito da epistemometodologia parece ser “redundante”, uma vez que essa perspectiva enfatiza a inseparabilidade entre conteúdo e método. Operar com o método materialista histórico e dialético pressupõe compreender o percurso metodológico de Marx e o conteúdo de suas obras, pois esse método está atrelado a uma determinada concepção de mundo (MASSON, 2007).

Importante ressaltar que a escolha por uma perspectiva epistemológica que orientará a investigação, requer um estudo aprofundado dos autores clássicos de tal perspectiva, ou seja, o desenvolvimento de um processo de pesquisa que não se limite apenas a uma fundamentação guiada por “releituras” da teoria em questão. Isso é fundamental para que se conheçam os limites, as críticas, os conceitos apropriados e haja coerência na escolha da perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e perspectiva epistemometodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre a produção do conhecimento no campo das políticas educacionais, com foco no emprego do método do materialismo histórico-dialético. Inicialmente, procuramos definir a importância da epistemologia no atual desenvolvimento das ciências, apresentando algumas informações sobre sua origem, evolução e tendências paradigmáticas atuais. Com base nas leituras que fundamentaram a presente pesquisa, é possível apontar algumas considerações.

Em primeiro lugar, a partir da modernidade ocorreu um afastamento entre filosofia e ciência, o que resultou na progressiva marginalização da filosofia frente às teorias científicas. Tal afastamento foi resultado do avanço das ciências naturais e implicou na separação entre os aspectos lógicos e ontológicos da investigação, já que este último tratava da busca por leis gerais e essenciais do ser. Segundo, que o paradigma marxista superou a separação entre ontologia e gnosiologia, isso porque, na base materialista e histórica da lógica dialética, sujeito e objeto estão implicados decisivamente.

Esse processo foi demonstrado no segundo capítulo, na medida em que expusemos o padrão marxista de produção de conhecimento. A ontologia marxiana, ao contrário das anteriores, de caráter meramente metafísico ou subjetivista assenta-se na historicidade, sobre a “[...] existência de uma ciência universal unitária da história, pois história é um processo irreversível e por isso parece plausível em sua investigação ontológica tomá-la como ponto de partida.” (LUKÁCS, 2013, p. 339).

Evidentemente não estava em meu alcance realizar um balanço histórico da efetividade da teoria marxista no contexto universitário brasileiro nas últimas décadas, dada à magnitude de tal empreitada e o curto espaço de tempo que tínhamos. Dessa maneira, restringimos a investigação a um espaço temporal reduzido, a fim de captar a dinâmica de nosso objeto de pesquisa.

A partir da análise dos artigos da amostra, apresentamos as seguintes conclusões:

- a) a amostra constatou que, entre 2013 a 2015, em cinco periódicos especializados, foram publicados um total de 446 artigos em que 204 (45,7%) foram considerados como produções referentes às políticas educacionais. Isso revela que tais revistas admitem outras produções que fazem fronteira com o campo da política educacional, o que nos leva a inferir que as definições desse campo estão em construção;
- b) muitos pesquisadores não fazem uso de uma teoria de base para fundamentar suas produções. As análises revelam um elevado número de artigos classificados na

categoria “ausência de teorização” (9,6%). Entre as possíveis causas dessa postura podemos citar: o estilo de escrita acadêmica dos autores; as características da formação dos pesquisadores; as concepções de pesquisa dos pesquisadores da área (avaliadores dos artigos) e características das revistas do campo. É importante salientar que diversos autores destacam o papel da teoria na pesquisa em Política Educacional, e que essa prática pode constituir-se em fragilidade para a cientificidade da investigação. (BALL, 2011; FÁVERO; TONIETO, 2016; MAINARDES, 2017);

- c) a perspectiva do materialismo histórico-dialético contribui para a compreensão das determinações sócio-ontológicas, o que permite delimitar os desafios educacionais para a superação da produção capitalista. Além disso, propõe uma análise das políticas a partir de uma totalidade social (gênese, desenvolvimento, contradições e relações), tratando a política educacional em seu contexto histórico e não em seu aparente isolamento. (MASSON; MAINARDES, 2013);
- d) o referencial teórico-metodológico marxista não é predominante nos estudos do campo da política educacional, pois apenas cerca de (6,2% da amostra) utilizam o método materialista histórico-dialético nas pesquisas. As explicações possíveis para isso pode estar ligado à complexidade do método marxista ou a preocupação dos pesquisadores com o comprometimento político que tal referencial representa dentro do campo universitário;
- e) o nível de coerência e consistência dos artigos que empregam o materialismo histórico-dialético varia de um trabalho para outro. Alguns carecem de aprofundamento teórico em torno dessa opção teórico-metodológica, particularmente, acerca da articulação entre o método e os encaminhamentos da pesquisa. Observou-se, em alguns trabalhos, características mecanicistas, metafísicas, e por vezes ausência de posicionamento crítico;
- f) apenas quatro trabalhos alcançaram um nível compreensivo de abstração. É possível argumentar que o referencial do materialismo histórico-dialético oferece elementos para a realização de pesquisas que atinjam o nível de compreensão;
- g) dos 11 artigos que adotavam esse referencial, seis explicitaram o referencial marxista, ainda que estes aparecessem com nomenclaturas distintas citadas pelos autores. Nos outros textos, o referencial utilizado foi depreendido a partir da leitura e observação de citações e das formas diferentes de anunciar o referencial teórico adotado.

Os resultados das análises apontam que, mesmo dentro da academia, há divergências quanto à utilização do método marxista, no que diz respeito ao enfoque ideal na abordagem dos problemas educacionais, dada a diversidade de leituras e interpretações sobre o materialismo histórico-dialético no campo acadêmico brasileiro, o que demonstra a necessidade de um debate amplo sobre a aplicação das categorias metodológicas de Karl Marx nas análises das problemáticas sociais brasileiras.

Os aspectos destacados são relevantes porque apontam que nem todos os pesquisadores têm clareza sobre a ruptura paradigmática operada por Marx, como desenvolvida no capítulo dois, em alguns trabalhos analisados ficou explícita a abordagem do objeto a partir do paradigma gnosiológico moderno. Em alguns casos, foi possível detectar que os estudos se restringiam ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, sem a devida clareza das implicações que a teoria demandava.

Finalmente, a pesquisa aponta para a importância da formação do pesquisador do campo da Política Educacional, principalmente no que se refere ao domínio aprofundado da perspectiva teórico-epistemológica assumida, de forma a garantir que os pesquisadores sejam estimulados ao emprego da vigilância epistemológica e do uso consciente e reflexivo das perspectivas teórico-epistemológicas.

REFERÊNCIAS

ALMADA, S. P. U. J. Para além da tróica gandiniana: uma análise das concepções de planeamento educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.7, n. 13, p. 21-30, jan./jun. 2013.

ALMEIDA, M. L. P.; SILVA, R. La perspectiva epistemológica marxista de Gramsci y la investigación de Políticas Educativas: su vinculación con el rol de la universidad. In: TELLO, C. (Comp.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 269-298.

_____. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de Políticas Educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013b. p. 27-54.

ARAÚJO, I. L. A noção de método e de verdade para T. Kuhn e sua relação com o conceito de paradigma. In: ARAÚJO, I. L.; BOCCA, F. V. (Orgs.). **Temas de Epistemologia**. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 93-124.

_____. **Introdução a filosofia da ciência**. Curitiba: UFPR, 2010.

BACHELARD, G. A filosofia do não. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad.: Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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.

BENITE, A. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 50, p. 1-15, set. 2009.

BEZERRA, F. G.; ARAÚJO, A. Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr.-jun. 2013.

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

BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. Marxismo e culturalismo: Reflexões Epistemológicas sobre a pesquisa em história da educação. In: XAVIER, L.; TAMBARA, E.; PINHEIRO, A. C. F. (Org.). **História da educação no Brasil**: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: Edufes, 2011. p. 77-107.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad.: Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da sociologia na pesquisa. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRZEZINSKI, I. Avaliação institucional na universidade pública: mecanismo de mediação entre a gestão e o planejamento. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 391-404, jul./dez. 2013.

CANDIOTTO, C. Uma política da verdade: a estratégia de Michel Foucault. In: ARAÚJO, I. L.; BOCCA, F. V. (Orgs.). **Temas de Epistemologia**. Curitiba: Champagnat, 2006.

CARMO, E. S.; PRAZERES, M. S. C. Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 531 – 543, set./dez. 2015.

CASTONÕN, G. **Introdução a epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

CHAUÍ, M. **Iniciação a filosofia**: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

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

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Trad.: Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CORSETTI, B.; VIEIRA, L. O. C. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013) **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 31, n. 2, p. 371 – 390, mai./ago. 2015.

COSTA, R. C. O método materialista histórico e dialético e a práxis revolucionária: contribuições às análises das Políticas Educacionais. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ReLePe, 2014. p. 1-21.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, S. J. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de Políticas Educacionais. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 63, p. 101-118, maio/ago. 2015.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 230-247, jul./dez. 2016.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERREIRA JUNIOR, A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Histedbr On-line**, Campinas, n. 49, p. 35-44, mar. 2013.

FLACH, F. S. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015.

FRACO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Sapiência - Sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 2, n. 2, p. 91-103, jul./dez. 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Os delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Porto Alegre: LPM, 1983.

GOMIDE, C. D; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre Políticas Educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, jan./jun. 2016.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JAMESON, F. **Espaço e imagem**. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

JAPIASSU, H. F.; MARCONDES, D. **Dicionário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JESUS, S. M. S. A.; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problemas de pesquisa na Pós-Graduação: questões colocadas a partir da epistemologia histórico-dialética. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 291-308.

JESUS, W. F. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e as políticas em educação. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 227-261.

KANT, I. Crítica da razão pura. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

KELLER, V.; BASTOS, C. L. **Aprendendo lógica**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KONDER, L. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad.: Célia Neves e Auderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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 do final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LESSA, S. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács**. São Paulo: Serviço Social e Sociedade, 1996.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAINARDES, J. A produção do conhecimento em Política Educacional: análise de perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5, 2016, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Anpae, 2016.

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.

_____. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018a.

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da Política Educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n.1, p. 186-201, jan./abr. 2018b.

_____. Metapesquisa no campo da Política Educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, 2018c.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016.

_____. Revisitando o enfoque das epistemologias da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad.: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad.: e Introdução Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O capital**: crítica da economia política - Livro I. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177-200.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

_____. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL- SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

_____. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MASSON, G.; MAINARDES, J. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, C. (Comp.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 319-348.

MASSON, G.; MORETTI, J. S. S. A valorização dos professores em municípios do Paraná: análise dos planos de carreira. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, p. 111 – 124, jan./jun e ago./dez. 2015.

MASSON, G.; SUBTIL, M. J. La perspectiva del Marxismo en la investigación en política educativa en Latinoamérica. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2012, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ReLePe, 2012. p. 1.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. **Teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-32.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Trad.: António José Massano e Manuel Palmeirim. Lisboa: Don Quixote, 1978.

MORAES, P. E. L. **Materialismo histórico dialético: método, práxis, educação**. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

MUNHOZ, D. E. N. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: Enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 25-40, 2006.

OLIVEIRA, G. A.; PALAFOX, G. H. M. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 99-130.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREGRINE, A. O.; VIOTTO FILHO, I. A. T. Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa em educação: aproximações ao materialismo histórico-dialético. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 254-273, jan. 2015.

PEREIRA, A. T. S. **As metamorfoses do marxismo no Brasil**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-93, ago. 1997.

POLITZER, G. **Curso de Filosofia: princípios fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

PRAXEDES, W. L. A. Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro. **Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 12, p. 1-11, maio 2002.

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 248-264, jul./dic. 2016.

RÊSES, S. E. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, A. M. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 152-174.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes padronizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 607 – 625, set./dez. 2015.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 130-152.

ROIO, M. D. Os comunistas, a luta social e o marxismo (1920-1940). In: RIDENTI, M.; REIS, A. D. (Orgs.). **História do marxismo no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 2007. p. 11-72.

ROIO, M. D. Prefácio. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (Orgs.). **Marxismo (s) & educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. p. 13-275.

RUY, J. C. Anotações sobre a história do marxismo no Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/19_Anotacoes_historia_do_Marxismo_no_Brasil-texto_J_C_Ruy.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

SANTOS, F. A. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antônio Gramsci. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460 jul./dez. 2014.

SAVIANI, D. Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In:

TELLO, C. (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 1-5, jan./jun. 2017.

SILVA JUNIOR, C. A. Dialética e pesquisa educacional no Brasil. In: CAVAZZOTTI, M. A.; NEVES, V. F. (Orgs.). **Práticas pedagógicas**: a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento. Curitiba: UTP, 2006. p. 61-74.

SILVA JUNIOR, J. R. O Pronera e a democratização da educação superior pública no campo: um diálogo teórico crítico. In: GRACINDO, R. V. **Educação como exercício da diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio educacionais. Brasília: Líber, 2007. p. 221-239.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em Políticas Educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

SILVA, M. V.; DINIZ, P. V. L. Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 43-59, jan./ mar. 2014.

SOUSA, V. J. Abordagens metodológicas no estudo de Políticas Educacionais: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 309-343.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do centro-oeste/Brasil. **Inter - Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2013.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

SUBTIL, M. J; STORI, R. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.8, n. 15, p. 72-83, jan./jun. 2014.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TONET, I. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Marx e a centralidade do trabalho. In: TONET, I.; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009. p. 17-39.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em Políticas Educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177-182. p. 177-182.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa científica em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.