DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201

Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional

Thoughts on the object of study of education policy

Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa

Jefferson Mainardes*
Universidade Estadual de Ponta Grossa [UEPG] – Bra.

RESUMO
O artigo apresenta reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional e como os pesquisadores têm trabalhado com esse objeto. Demonstra-se que o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas produzidas pelo Estado (atos do Estado), as quais são criadas na tentativa de resolver problemas existentes e atender demandas da população. Com base em Dale (2012) argumenta-se que os pesquisadores atingem níveis diferenciados de abstração (descrição, generalização empírica, formulação de conceitos/categorias e geração de teorias), aos quais correspondem a diferentes níveis de abordagem: eventos, mecanismos e estruturas (SAYER, 1984). Conclui-se que os estudos de natureza teórica sobre a pesquisa no campo da política educacional emergem como essenciais no campo, o qual requer mais estudos que desvelem aspectos relacionados aos mecanismos e estruturas da política educacional.

Palavras-chave: Política educacional. Objeto de estudo. Epistemologia.

ABSTRACT
This paper presents thoughts on the object of study of education policy and how researchers have dealt with this object. Is demonstrates that the object of study of education policy is the analysis of polices produced by the State (acts of the State), which are created as an attempt of solving problems and t address demands of population. Based on Dale (2012), it argues that researchers reach different levels of abstraction (description, empirical generalization, sensitizing concepts/ categories and theories), which correspond to different levels of approach: events, mechanisms and structures (SAYER, 1984). It concludes that studies on theoretical research in the field of educational policy emerge as essential in the current stage of development of the research of the field, which requires further studies that reveal aspects related to the mechanisms and structures of educational policy.

Keywords: Education policy. Object of study. Epistemology.

RESUMEN
Este documento presenta reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa y cómo los investigadores han tratado este tema. Se demuestra que el objeto de estudio de la política educativa es el análisis de las políticas producidas por el Estado (actos del Estado), que se crean como un intento de resolver problemas y atender las demandas de la población. Basado en Dale (2012), se argumenta que los investigadores alcanzan diferentes niveles de abstracción (descripción, generalización empírica, conceptos/categorías y generación de teorías), que corresponden a diferentes niveles de enfoque: eventos, mecanismos y estructuras (SAYER, 1984). Se concluye que los estudios sobre investigación teórica en el campo de la política educativa emergen como esenciales en la investigación de campo, lo que requiere estudios adicionales que revelen aspectos relacionados con los mecanismos y estructuras de la política educativa.

Palabras-clave: Política educativa. Objeto de estudio Epistemología.

Introdução

Nesse artigo, de natureza teórica, apresentamos algumas reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. Em primeiro lugar, destacamos que a literatura latino-americana sobre este tema é bastante recente (GOMES; OLIVEIRA, 2012; SOUZA, 2016; MAINARDES, 2015b; TELLO, 2015). Na literatura em língua inglesa, é uma temática que aparece de forma tangencial nos artigos[1]. Em segundo lugar, consideramos que a discussão sobre esse tema pode auxiliar na definição mais clara dos temas, problemas, questões e referenciais teórico-metodológicos que constituem a natureza e a especificidade do campo da política educacional.

É importante destacar que, quando nos referimos à política educacional e à pesquisa de/sobre políticas, nos referimos a um campo abrangente, complexo e em permanente expansão[2]. De modo geral, os estudos de políticas educacionais abordam os seguintes as seguintes questões:

a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros);

b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc);

c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);

d) Legislação educacional;

e) Financiamento da educação;

f) Políticas curriculares;

g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc);

h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à educação, movimentos de luta pela garantia do direito à educação.

A expansão do campo pode ser observada por meio do aumento do número de grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação, criação de redes pesquisa, aumento de publicações, criação de periódicos especializados, realização de eventos específicos sobre políticas educacionais.

No contexto latino-americano podemos considerar que se trata de um campo ainda em processo de institucionalização, construção e afirmação enquanto um campo específico. Em virtude da sua amplitude e do seu estágio (ainda em processo de consolidação), algumas vezes há certa dificuldade para delimitar os temas e a abrangência desse campo. Isso pode ser observado em publicações (livros, artigos), grupos de pesquisa e eventos que, embora mencionem o termo 'política educacional', 'políticas educacionais', 'políticas da educação', entre outros similares, abordam um conjunto de outras temáticas que se afastam do campo da política educacional.

[1] Ver, por exemplo, Barroso et al. (2007); Emad; Roth (2009); Fenwick; Edwards (2011).

[2] A respeito da constituição do campo da Política Educacional no Brasil, ver Stremel (2016, 2017).

Talvez, em virtude da "profusão" de políticas e programas da atualidade e o fato de ser um tema de interesse geral, o campo da política educacional atrai a atenção de muitos, mesmo daqueles que se dedicam a temáticas específicas de outros campos de conhecimento.

O objeto de estudo do campo teórico da política educacional

A resposta à pergunta: "Qual é o objeto de estudo do campo teórico da política educativa?" é complexa, coloca inúmeros desafios e não comporta uma resposta fechada e definitiva. A partir das formulações do enfoque das epistemologias da política educacional – EEPE (TELLO, 2012; TELLO; MAINARDES, 2015), bem como de Ball (2011), argumentamos que a resposta a essas perguntas pode variar, pois podem existir explicações distintas, dentro de cada uma das perspectivas epistemológicas que têm sido empregadas no campo[3]. Além disso, consideramos que o conceito/concepção de Política Educacional do pesquisador afeta o processo de pesquisa, embora muitas vezes este não seja explicitado ou não esteja consciente para o próprio pesquisador.

A partir de uma epistemologia pluralista, consideramos que política está relacionada à configuração macro de poder, interesses e ideologias (HEIDENHEIMER,1986 apud COX, 2012). Já as políticas (e políticas educacionais) são respostas do Estado (atos do Estado) para buscar atender problemas existentes e demandas da população. De modo geral, as políticas são fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público (BOURDIEU, 2014). Pode-se considerar que a abordagem e a compreensão do problema que gerou a política pode ser mais ou menos limitada, estreita.

Da mesma forma, a tentativa de solução (a política) pode ser precária, com foco mais ou menos inadequado, pode gerar hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros. Trata-se de um processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas. A nosso ver, a alternativa proposta por Ball (ver MAINARDES, 2015a), de que é preciso "pensar sobre a base ontológica da política" é um instrumento extremamente útil para compreendermos as políticas de forma mais relacional e menos ingênua. Tal atitude implica questionar: Para quê esta política? Para quem foi formulada? Com quais finalidades? Com base em quais fundamentos?

[3]Os estudos teóricos e epistemológicos no campo da política educacional têm recebido um importante impulso a partir da criação da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (Relepe), cujo objetivo principal é fortalecer os estudos teóricos sobre política educacional. Um dos principais fatores que motivou a criação da Relepe foi a constatação de que a literatura latino-americana sobre questões teóricas relacionadas à pesquisa do campo da política educacional era escassa. Os pesquisadores dessa Rede têm desenvolvido pesquisas e publicações sobre temas diversos. A respeito dos eixos de investigação da Relepe, ver www.relepe.org.

Com base nas afirmações apresentadas, consideramos que o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)[4]. Essa análise abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade[5].

As pesquisas contemplam diferentes dimensões desse objeto: a análise do processo de formulação de políticas; o conteúdo propriamente dito da política ou do programa (discurso da política); os processos de "implementação"[6], tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, salas de aula, etc); a avaliação de políticas, que pode abranger análise de resultados e consequências. Desse modo, o objeto de estudo com o qual se ocupa o pesquisador de políticas educacionais é essencialmente a análise de políticas educacionais, tarefa que é enfrentada pelos pesquisadores de formas diferenciadas, conforme demonstrado na figura 1.

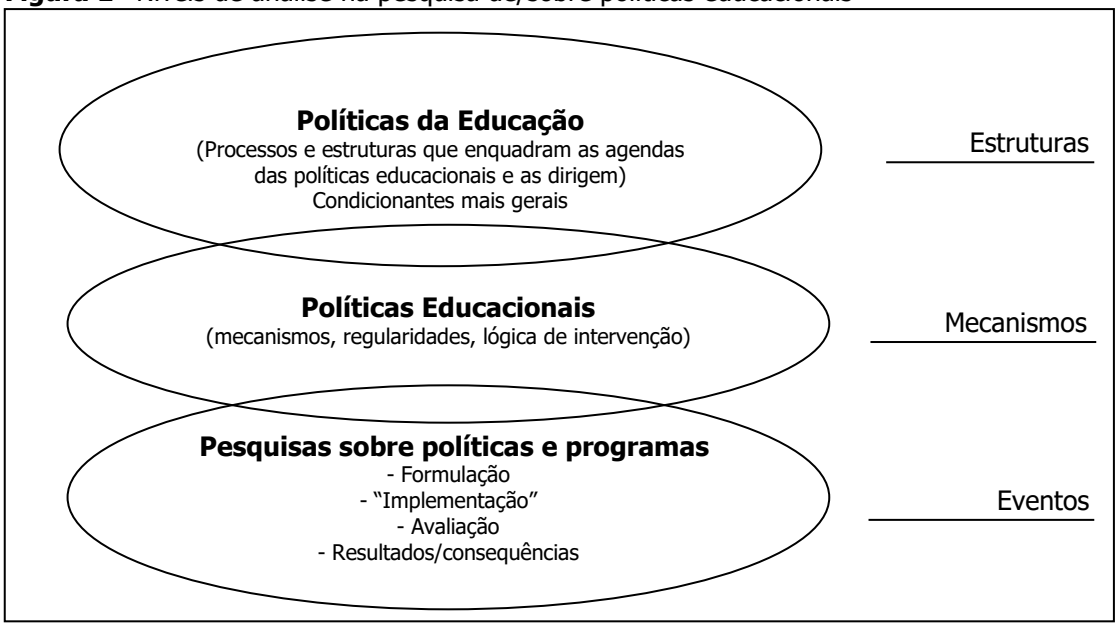
Em nossa tentativa de desenvolver ideias iniciais sobre o objeto (ou objetos) de estudo da política educacional, com base em autores como Sayer (1984), Pawson e Tilley (1997) e Dale (2010, 2012), partimos da premissa de que, pelo menos, três níveis de análise podem ser identificados. Tais níveis estão inter-relacionados de forma que o nível mais elevado (Políticas da Educação) pode conter os dois anteriores.

[4]Deve-se reconhecer, no entanto, que os estudos de política educacional incluem também questões relacionadas às demandas educacionais e o seu atendimento (ou não), ao direito à educação, aos movimentos de luta pelo direito à educação, à legislação educacional, entre outros aspectos.

[5]Segundo Tello (2013), os estudos para a superação da realidade são aqueles que têm por objetivo mudar a realidade ou melhorá-la através de linhas concretas ou propostas de intervenção e superação com a implementação de determinadas políticas ou programas. São pesquisas realizadas por pesquisadores ligados a organismos nacionais ou internacionais, fundações e institutos de pesquisa, contratados por órgãos oficiais (Ministério da Educação, Secretarias de educação) ou pesquisadores autônomos. Tello (2013) argumenta que os informes técnicos ou projetos de superação da realidade não devem ser confundidos com a produção acadêmica de conhecimentos que possui outras características. De modo geral, a pesquisa acadêmica visa à compreensão da realidade para uma possível superação ou transformação. Os estudos de superação da realidade podem ser comparados aos estudos designados como "abordagem da resolução de problemas" (*problem solving*) (COX, 1996; DALE, 2012; DALE; ROBERTSON, 2012). As teorias de resolução de problemas são orientadas para a manutenção do status quo; são a-históricas e objetivam tornar as instituições um pouco melhores por meio de pequenas mudanças nos limites e parâmetros dos problemas. Cox (1996) considera a teoria crítica oposta à abordagem de resolução de problemas. Dale (2012) indica a existência de três modelos analíticos, com níveis de abstração crescentes, a saber: resolução de problemas, perspectiva crítica e perspectiva explanatória. Essa última perspectiva de análise fundamenta-se nos princípios do realismo crítico.

[6]Autores como Ball; Maguire e Braun (2016), Lendvai e Stubbs (2012), Herbert-Cheshire (2003), consideram que as políticas não são meramente implementadas, mas passam por processos de tradução, reinterpretação, recontextualização e recriação. Por essa razão, algumas vezes, o termo destacado entre aspas.

Figura 1 - Níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas educacionais



Fonte: Elaborado a partir de Dale (2010) e Sayer (1984).

Em um nível mais concreto, localizamos as pesquisas sobre políticas e programas (formulação, implementação, avaliação de políticas, resultados e consequências). O segundo nível envolve a identificação de mecanismos mais gerais que determinam a configuração das políticas educacionais, ou seja, a identificação das regularidades que podem ser observadas em diferentes contextos, em uma mesma política ou em políticas variadas. O nível mais elevado refere-se à identificação de agendas mais amplas das políticas, ou seja, as estruturas e condicionantes mais gerais das "políticas da educação" (DALE, 2010)[7]. Esses dois últimos níveis referem-se à formulação de teorias e princípios explicativos mais gerais que podem ser utilizados como base teórica para a análise de políticas e programas específicos (epistemologia).

Pawson e Tilley (1997) indicam quatro diferentes modelos de avaliação de programas: avaliação experimental, avaliação pragmática, avaliação construtivista e avaliação realista (ou realística). Para os autores, a avaliação realista (ou realística), fundamentada nos princípios do realismo crítico, constituiu-se em um paradigma de avaliação que oferece maior validade e utilidade dos achados da avaliação de programas. Nesse paradigma, a estratégia metodológica parte de uma teoria da explicação causal com base em princípios gerativos (epistemologia), supondo que as regularidades na padronização de atividades sociais provêm do mecanismo subjacente constituído pela argumentação das pessoas e pelos recursos que são capazes de reunir em um

[7] Dale (2010) distingue "*Education politics*" (políticas educacionais) de "*Politics of education*" (políticas da educação). O primeiro termo, refere-se ao processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos (textos políticos, por exemplo). O segundo termo, designa os processos e as estruturas que enquadram as agendas de 'políticas educacionais' e as dirigem. As políticas de educação também poderiam ser chamadas de 'economia política de educação'. (DALE, 2010, p. 1116).

determinado contexto (ontologia). Isso proporciona à pesquisa a tarefa de testar teorias sobre como os resultados de um programa são gerados por mecanismos e contextos específicos: uma tarefa que envolve realizar intercomparações e intracomparações do programa para verificar quais configurações de contexto-mecanismo-resultado são eficazes (metodologia), considerando a programação como uma tentativa de incorporar o conhecimento que identificou o que funciona, para quem e em que circunstâncias. Este conhecimento acumula-se por meio de tentativas sucessivas de um programa e por outras formas de investigação empírica, provendo aos responsáveis pela definição de políticas conjuntos de teorias que especificam as tipologias das combinações de contexto-mecanismo-resultado, cujo conhecimento se dissemina por um processo de ensino e aprendizagem, no qual a expertise fragmentada dos interessados é organizada pelo pesquisador (PAWSON; TILLEY, 1997). Nessa perspectiva, consideramos que o avanço de um campo de conhecimento se dá na medida em que os pesquisadores desenvolvam teorias e princípios explicativos mais gerais (epistemologia) que possam servir de base para outros estudos.

As pesquisas enquadradas no primeiro nível (figura 1) partem do concreto e enfocam políticas e programas mais específicos (eventos variados). No conjunto da pesquisa e publicações brasileiras, observa-se que esse primeiro nível de análise é objeto de interesse de muitos pesquisadores e há, de fato, pesquisas e publicações relevantes. Por outro lado, há também pesquisas sobre políticas e programas que se fundamentam em abordagens teóricas lineares (por exemplo, no modelo clássico de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste) ainda que esse modelo não seja assumido explicitamente e/ou em teorias de "gramática fraca". Em virtude disso, as análises e conclusões podem torna-se mais limitadas e muito voltadas ao contexto.

Os conceitos de gramáticas fraca e forte foram desenvolvidos por Bernstein (1999) no contexto da discussão sobre discurso vertical e discurso horizontal. Segundo Bernstein (1999), as teorias de gramática fraca são constituídas por linguagens paralelas, produzida por diversos autores e que contém um fraco poder de conceptualização e, desse modo, conduzem ou podem conduzir a explanações fracas. Já as teorias de gramática forte são formadas por estruturas de conhecimento vertical, com uma sintaxe conceitual explícita que permite descrições empíricas relativamente precisas e sem ambiguidades e/ou de gerar modelos formais de relações empíricas. Bernstein (1999) considera a Sociologia, a Antropologia e os estudos culturais como exemplos de "gramáticas fracas" e a Economia, Linguística e áreas da Psicologia como exemplos de gramáticas fortes. Morais (2004) explica que a ciência da educação é uma estrutura de conhecimento fundamentalmente horizontal, caracterizada por gramáticas fracas, isto é, uma estrutura de conhecimento caracterizada por linguagens paralelas, produzida por diversos autores e que contém um fraco poder de conceptualização. Este fato não permite às teorias educacionais originar uma linguagem externa de descrição e uma atividade empírica com uma estruturação segura (MORAIS, 2004). Uma inferência possível é a de que o emprego de teorias de gramática fraca como fundamento da pesquisa leva a explanações fracas, fato que pode ser útil para compreender as razões pelas quais os trabalhos de um determinado campo ou temática apresentam um nível relativamente elevado de redundância e de circularidade, o que pode dificultar a concretização de saltos qualitativos no campo. O nível de redundância e de circularidade pode ser identificado, por exemplo, por meio da leitura criteriosa e crítica de um conjunto de pesquisas sobre um mesmo tema (MAINARDES, 2017, no prelo).

Nas discussões e teorizações que têm sido desenvolvidas no âmbito da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* – Relepe (www.relepe.org), bem como em outros espaços de discussões de pesquisa sobre políticas educacionais, tem sido defendida a ideia de que é essencial que as pesquisas ultrapassem o nível descritivo e que os pesquisadores

explicitem os seus referenciais teóricos de análise, ou seja, a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e indicações de que, de modo efetivo o emprego da epistemetodologia (MAINARDES; TELLO, 2016).

No modelo de análise proposto por Tello (2012) e Tello e Mainardes (2015), destaca-se a importância de que os pesquisadores explicitem a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico de suas pesquisas. Esses três elementos podem apresentar maior ou menor coerência e consistência entre si e o uso consciente e reflexivo das teorias que fundamentam as análises pode contribuir para que o nível de coerência e consistência seja mais elevado. Assim, a fundamentação teórica das pesquisas de políticas educacionais, como em outros campos, assume uma relevância central, na medida em que contribui para a superação de análises descritivas em direção a níveis de abstração mais elevados. O emprego de perspectivas epistemológicas mais consolidadas, de teorias de "gramática forte" e de conceitos e contribuições de autores que oferecem elementos teóricos (linguagem de descrição) capazes de subsidiar análises abrangentes e fundamentadas emerge como essencial nos três níveis de análise.

Embora os dois últimos níveis (figura 1) sejam constituídos por análises e formulações mais elaboradas e sofisticadas, os três níveis analíticos na pesquisa de/sobre políticas são relevantes e necessários, uma vez que os três tipos de pesquisa contribuem para o processo de construção de conhecimento acerca das políticas educacionais. Em especial, os estudos do primeiro nível (pesquisas sobre políticas e programas) podem oferecer dados e evidências sobre as políticas e programas que, quando reunidos e comparados, constituem um corpo de conhecimentos que pode subsidiar teorizações e explicações nesse mesmo nível, bem como para as formulações dos demais níveis.

Com base nas formulações dos estudos epistemológicos de políticas educacionais (TELLO, 2012) indicamos que a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico do pesquisador, bem como o seu nível de domínio do conhecimento especializado do campo da política educacional (teorias, abordagens, linguagens de descrição), sua experiência e envolvimento com as pesquisas desse campo são elementos decisivos no sentido de direcionar o foco que o pesquisador dará para a sua pesquisa e o nível de abstração que poderá atingir.

A política educacional constitui-se em um campo de conhecimento específico, formado por conhecimentos especializados. Assim, trata-se de um campo que possui modelos analíticos e abordagens metodológicas próprias. No campo das políticas educacionais, pesquisadores de diferentes perspectivas epistemológicas delinearam abordagens analíticas para a pesquisa de/sobre políticas, entre as quais podemos destacar as formulações de Roger Dale sobre Agenda Globalmente Estruturada (AGE); a abordagem do ciclo de políticas (Stephen Ball e colaboradores); a análise de contextos, textos e consequências (Sandra Taylor); o modelo baseado na análise do discurso (Gillian Fulcher); o modelo de análise de políticas e programas (Moncrieff Cochran); a análise cognitiva de políticas (Pierre Muller); o enfoque da cartografia social (Rolland G. Paulston); a teoria feminista na análise de políticas (Carol Bacchi). Essas abordagens, que estão articuladas a perspectivas epistemológicas distintas (neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo), oferecem elementos metodológicos e conceituais para os pesquisadores de políticas educacionais.

Além das referidas abordagens, as pesquisas sobre políticas educacionais podem fundamentar-se em perspectivas epistemológicas e/ou em teorias específicas. Há trabalhos que apresentam uma sistematização das contribuições dessas perspectivas epistemológicas e teorias para a pesquisa de/sobre políticas educacionais. São exemplos desse esforço de sistematização os textos de Paulo Netto (2003); Masson (2007, 2013) e Masson e Mainardes (2013sobre as

contribuições do materialismo histórico e dialético; Van Zanten (2005), Kaplan e Napoli (2013) e Isola e Amar (2013) sobre as contribuições de Bourdieu; Sayer (2000) sobre o realismo crítico; Mainardes e Stremel (2010) e Graizer (2013) sobre a teoria de Bernstein; Bonal; Verger e Tarabini (2013) e Mainardes e Alferes (2014) e Souza (2016b) sobre as contribuições de Roger Dale; Pini (2013) e Cunha (2016) sobre a análise crítica do discurso, Mainardes e Gandin (2013a, 2013b) sobre a abordagem do ciclo de políticas.

As perspectivas epistemológicas, abordagens e teorias constituem um aspecto importante da política educacional enquanto campo teórico, pois constituem diferentes princípios explicativos e propõem aos pesquisadores diferentes possibilidades metodológicas para a pesquisa de/sobre políticas educacionais. Nas seções seguintes, exploramos algumas características dos diferentes níveis de análise na abordagem dos objetos de estudo das políticas educacionais (Figura 1).

Pesquisas sobre políticas e programas

A pesquisa sobre políticas e programas abrange estudos que focalizam diferentes aspectos, tais como: o processo de formulação de políticas e programas, de implementação, de avaliação de políticas educacionais, da análise de resultados e consequências. Nirenberg; Brawerman e Ruiz (2006) fazem uma distinção entre políticas e programas[8]. A política é o horizonte, algo de longo alcance. Já os programas são formas de colocar uma política em ação, constituindo-se em desdobramentos das políticas. Um exemplo dessa distinção é a política de avaliação da Educação Básica, que inclui diversas ações e programas específicos (no caso do Brasil, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb).

Ao analisar políticas e programas, os pesquisadores podem enfocar um aspecto da política ou programa ou ainda buscar uma análise mais integrada que abrange a análise da formulação, implementação e avaliação. Embora a análise aprofundada de uma única política ou programa seja relevante para a produção do conhecimento, compreender as relações existentes entre as políticas e programas constitui-se em um desafio para os pesquisadores. As "questões de educação" indicadas por Dale (2010) contribuem para uma ampliação do espectro de análise nesse primeiro nível. Para Dale, o ponto de partida da pesquisa são as práticas educativas e as questões relevantes são as seguintes:

> Quem é ensinado (ou aprende através de processos explicitamente concebidos para promover aprendizagem)? O que? Como? Por quê? Quando? Onde? Por/a partir de quem? Em que circunstâncias imediatas e condições mais amplas? Com que resultados? Como, por quem e para que fins isto é avaliado? (DALE, 2010, p. 1116).

Em um nível mais elevado (Políticas educacionais), Dale propõe as seguintes questões:

> Como, em busca de que fins sociais, econômicos, políticos e educativos manifestos e latentes; com que padrão de coordenação de governança educacional; por quem; e segundo quais dependências de trajetória (path dependencies) setoriais e culturais, essas são coisas problematizadas, decididas, administradas, geridas? (DALE, 2010, p. 1116).

Nesse esquema proposto por Dale (2010), na medida em que o pesquisador avança para questionamentos mais amplos (Práticas educativas, Políticas educacionais, Políticas da

[8] Essa distinção não é consensual. Alguns autores, como Stephen Ball, por exemplo, não fazem a distinção entre políticas e programas, adotando o primeiro termo em todas as suas análises.

Educação e Resultados), poderá atingir níveis de abstração cada vez mais elevados, pois poderá apreender os fundamentos sociais, econômicos, políticos e educativos manifestos e latentes na política investigada, bem como a "lógica de intervenção" e os mecanismos gerais que orientam tais políticas.

Com relação à implementação de políticas, destacamos a existência perspectivas que consideram que as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática, mas reinterpretadas, modificadas, recontextualizadas. Com base em Lendvai e Stubbs (2012), Herbert-Cheshire (2003), entre outros autores, Ball; Maguire e Braun (2016) empregam o conceito de "tradução" para refletir sobre os processos de transformação e diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Segundo Ball; Maguire e Braun (2016), a "tradução" das políticas no contexto da prática envolve processos complexos de empréstimo, apropriação e adaptação que são feitos por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias (equipes, histórias institucionais) e com diferentes formas e volumes de recursos. Ao desenvolver a "*theory of policy enactment*" (teoria da atuação), os autores explicam que as políticas são colocadas em ação em condições materiais específicas, com variedade de recursos, em relação a problemas específicos. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. Assim, o referencial da teoria da atuação considera um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para compreender a política em ação no nível institucional. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam a importância do contexto no qual as políticas são colocadas em ação. As dimensões contextuais indicadas pelos autores são as seguintes:

a) contextos situados: o cenário local, história da escola, fluxo de alunos, etc;

b) culturas profissionais: valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola;

c) contextos materiais: equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura;

d) contextos externos: nível e qualidade de apoio das autoridades locais de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, rankings, exigências e responsabilidades legais, etc.

A avaliação de políticas constitui um importante aspecto das pesquisas desse primeiro nível. O objetivo principal das pesquisas avaliativas é reunir informações sobre a efetividade das políticas ou programas, suas potencialidades, limitações e alternativas. Os estudos avaliativos podem priorizar a análise dos resultados/efeitos da política ou programa ou a uma análise mais ampla sobre as consequências das políticas ou programas para classes sociais ou grupos distintos (geográficos, étnicos, necessidades especiais, gênero, etc) para a construção da igualdade e da justiça social. Dale (2010), ao indicar as questões relacionadas aos resultados/consequências das políticas, indica as seguintes questões: "Quais são os resultados individuais, particulares, públicos, coletivos e em termos de comunicação da `educação` em cada nível escalar? Quais são as suas consequências para a equidade, democracia e justiça social?" (DALE, 2010, p. 1116). Assim, observa-se que apreender as consequências das políticas é algo mais complexo. Isso implica pensar os resultados/efeitos da política mais a longo prazo e pressupõe uma definição prévia, pelos pesquisadores, de uma concepção de educação e de um projeto de sociedade, que podem servir de parâmetros para avaliar os resultados/efeitos e as consequências das políticas, em uma perspectiva crítica.

A partir das contribuições de Dale (2010), Ball (2011) e Ball; Maguire e Braun (2016), destacamos que é essencial, nas pesquisas de políticas educacionais e, em especial nas pesquisas sobre avaliação de políticas, levar em considerar as opiniões dos sujeitos envolvidos nas políticas, o que não significa apenas a "citação de dados" (falas dos sujeitos, etc). O ponto mais importante é a "natureza da representação e da conceptualização das pessoas em nossos textos como um todo e em nossos modelos de sociabilidade" (BALL, 2011, p. 47). Em outras palavras, a valorização dos sujeitos na política implica refletir como concebemos o papel dos sujeitos na sociedade em geral e no contexto da política, as identidades social e coletiva dos sujeitos, os formuladores das políticas, as interações que ocorrem entre sujeitos, as relações de poder nos diferentes níveis e escalas.

As pesquisas sobre resultados/consequências, assim como qualquer pesquisa, possuem diversas implicações éticas. Gewirtz (2007) e Gewirtz e Cribb (2011) indicam que uma pesquisa sobre políticas educacionais fundamentada na reflexividade ética implica na explicitação dos valores que fundamentam a análise do pesquisador. Isso se faz necessário porque as políticas e programas fundamentam-se em valores que podem ser diversos dos valores que orientam a análise. Além disso, as políticas resultam em consequências materiais, as quais podem ser consideradas adequadas ou inadequadas, dependendo da visão do pesquisador. A explicitação dos valores que orientam a análise possibilitaria aos pesquisadores enfrentarem com maior rigorosidade os dilemas éticos envolvidos nas pesquisas sobre políticas, especialmente nas pesquisas sobre os resultados/consequências das políticas e programas.

Políticas educacionais e políticas da educação: mecanismos, lógica de intervenção e geração de teoria

Conforme já indicado, o objeto de estudo das políticas educacionais é complexo e é abordado em níveis diferenciados. No segundo nível, o pesquisador atinge um estágio de abstração mais complexo, por meio da identificação dos "fins sociais, econômicos, políticos e educativos das políticas" (DALE, 2010, p. 1116). Nesse nível, os pesquisadores ultrapassam o nível de descrição das políticas e dos seus fundamentos e atingem um patamar mais amplo que abrange a generalização, o estabelecimento de correlações, a identificação de tipologias, padrões de constância, regularidades (DALE, 2012). O resultado desse processo é a apreensão da lógica de intervenção e dos mecanismos gerais que constituem o fundamento da política ou das políticas investigadas. Para atingir esse nível de formulação, os pesquisadores necessitam buscar respostas para as questões acima indicadas, bem como realizar comparações entre os dados obtidos, comparações com outros contextos e refletir sobre quais são os elementos decisivos principais que determinaram a formulação da política investigada e os fins aos quais ela pretende atingir. Em outras palavras, significa apreender a essência da política e os seus mecanismos fundamentais. Um exemplo significativo da identificação de mecanismos é o trabalho de Dale (2007), no qual o autor busca definir o conceito de globalização e especificar como a globalização afeta os sistemas educativos nacionais. A partir disso, o autor apresenta uma comparação sistemática de mecanismos de efeitos externos e nas organizações a eles associadas, a saber: empréstimo, aprendizagem/ensino, harmonização, disseminação, padronização, instalação de interdependência e imposição.

O segundo e o terceiro nível da pesquisa sobre políticas educacionais estão estreitamente relacionados. No terceiro nível de análise, os pesquisadores de políticas educacionais explicitam os processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem, ou seja, os condicionantes mais gerais das políticas (condicionantes econômicos, políticos, sociais, culturais, etc). Nesse nível de análise, ocorre a criação de novos conceitos (*sensitising concepts)* ou mesmo de teorias. No campo da pesquisa em política educacional, alguns

exemplos de conceitos sofisticados e teorias podem ser citados: política educacional de contenção e política educacional de liberação (CUNHA, 1975); Estado burocrático-autoritário (O'DONNEL, 1982); Agenda Globalmente Estruturada na Educação (DALE, 2004); globalização hegemônica e contra-hegemônica (SOUSA SANTOS, 2004); o conceito de analistas simbólicos (BRUNNER, 1993): a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016); o conceito de implementação performativa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016); os componentes analíticos das epistemologias da política educacional (TELLO, 2012), entre outros conceitos e teorias.

No segundo e no terceiro níveis, a análise ultrapassa a mera aplicação da teoria para a análise de dados e ocorre a "geração de teorias", tal como propuseram Glaser e Strauss (1967) na formulação dos princípios fundamentais da "*grounded theory*". Assim, atingir esses níveis mais elevados de abstração, constitui-se em um desafio para os pesquisadores de políticas educacionais. As diferentes perspectivas epistemológicas, abordagens analíticas formuladas para a pesquisa sobre políticas e teorias que têm sido utilizadas para a análise de políticas oferecem possibilidades diferenciadas para a obtenção de níveis de abstração mais elevados.

Ball (2014) indica que apesar das intensas discussões e debates sobre globalização, geralmente as pesquisas sobre políticas educacionais concentram-se na análise do estado-nação, dentro do paradigma 'política de governo' ou de governos específicos, sem comparações mais abrangentes. Ainda, segundo ele, faltam instrumentos e perspectivas que subsidiem uma análise sociológica das políticas que seja mais cosmopolita. Beck (2006 apud BALL, 2012) descreve a sociologia cosmopolita como uma condição necessária para captar as dinâmicas de uma realidade crescentemente cosmopolita. Para Beck (2006 apud BALL, 2014), a cosmopolitização "é um processo não linear, dialético, no qual o universal e o particular, o similar e o não similar, o global e o local são compreendidos não como polaridades culturais, mas como princípios interconectados e recíprocos" (BECK, 2006 apud BALL, 2012, p. xii). Assim, as pesquisas fundamentadas nos princípios da "cosmopolitização" e nas questões de políticas da educação e de resultados (DALE, 2010) possivelmente resultarão em análises mais abrangentes e aprofundadas e que poderão subsidiar a criação de novos conceitos e teorias ou ainda recontextualizar conceitos e teorias já existentes.

Considerações finais

Nesse artigo, buscamos demonstrar que a definição de política e política educacional é importante no processo de pesquisa. Da mesma forma, destacamos que a explicitação da perspectiva epistemológica que fundamenta as análises do pesquisador contribui para a realização de pesquisas mais coerente. Destacamos que as políticas educacionais (como atos do Estado) são apresentadas como uma tentativa de resolver problemas e atender demandas, mas muitas vezes, dissimuladas de serem interesse público (BOURDIEU, 2014).

O objeto de estudo da política educacional é multidimensional e pode ser representado em três níveis de análise: pesquisas sobre políticas e programas, políticas educacionais e políticas da educação. Com base nas ideias de Roger Dale (2010, 2012) argumentamos que níveis diferenciados de abstração podem ser atingidos pelos pesquisadores: descrição, generalização empírica, formulação de conceitos/categorias e geração de teorias. Esses níveis de abstração correspondem a diferentes níveis de abordagem: eventos, mecanismos e estruturas (SAYER, 1984). Esse exercício de reflexão teórica permitiu indicar a importância da realização de pesquisas sobre políticas educacionais e, paralelamente, o desenvolvimento de estudos de natureza teórica sobre o processo de pesquisa e seus fundamentos.

Os estudos de natureza teórica sobre a pesquisa de/sobre políticas educacionais emergem como essenciais no atual estágio de desenvolvimento das pesquisas do campo, pois tais resultados

podem ser reinvestidos no trabalho científico do próprio campo BOURDIEU, 2011), permitindo avanços e saltos qualitativos.

A mensagem principal desse artigo é a de que todos os níveis de análise na pesquisa de/sobre políticas são importantes. Apesar disso, consideramos que o campo da política educacional requer mais estudos que desvelem aspectos relacionados aos mecanismos e estruturas. Os estudos de natureza teórica sobre a produção do conhecimento no campo da política educacional pressupõem a metapesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015)[9], ou seja, uma análise sistemática do que vem sendo produzido no campo. No entanto, os mesmos princípios (eventos, mecanismos e estruturas) e níveis de abstração (descrição, generalização empírica, geração de conceitos e teorias) precisam ser também aplicados na pesquisa meta-analítica.

Referências

AROSA, A. C. C. A pesquisa sobre política educacional: estudo sobre o GT5 da ANPEd. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, Ponta Grossa,* v. 1, n. 1, p. 10-29, enero/jun. 2016.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J. *Educação global:* novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas:* atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARROSO, J.; CARVALHO, L. M.; FONTOURA, M.; AFONSO, N. Educational policies as an object of study and training in Educational Administration. *Sísifo,* Lisboa, n. 4, p. 5-19, sep./dec. 2007.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Education,* v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BONAL, X.; VERGER, A.; TARABINI, A. Superando limites disciplinares e territoriais: a ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional.* Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 77–108.

BOURDIEU, P. *Homo academicus.* Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

[9] Segundo Bourdieu (2011, p. 38), "quando a pesquisa tem por objeto o próprio universo no qual ela se realiza, as aquisições que ela assegura podem ser imediatamente reinvestidas no trabalho científico a título de instrumentos do conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho que é uma das principais armas da vigilância epistemológica. Talvez não se possa fazer de fato avançar o conhecimento do campo científico a não ser servindo-se da ciência que ainda se tem pela frente para descobrir e superar os obstáculos à ciência que estão implicados no fato de aí se ocupar uma posição, e uma posição determinada". Alguns artigos recentes apresentam discussões relevantes sobre aspectos teóricos da pesquisa em política educacional, tais como Fávero e Tonieto (2016), Saviani (2016), Moreira (2016, 2017), Mainardes e Tello (2016), Donoso Díaz (2016), Arosa (2016).

BOURDIEU, P. *Sobre o Estado:* Cursos no Collége de France (1989-92). São Paulo: Cia das Letras, 2014.

BRUNNER, J. J. *Conocimiento, sociedad y política.* FLACSO: Santiago de Chile, 1993.

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política,* Montevideo, v. 21, n. 1, p. 13-42, ene./jun. 2012.

COX, R. W. *Approaches to world order.* Cambridge: University Press, 1996.

CUNHA, K. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n.2, p. 265-293, julio/dic, 2016.

CUNHA, L. A. *Política educacional no Brasil:* a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, R. *Entrevista realizada em 10/10/2012*, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTAELLANI, A.; VEGER, A. (Comps.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 87-114.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Toward a critical grammar of education policy movements. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. *World Yearbook of Education 2012:* policy borrowing and lending. London & New York: Routledge, 2012. p. 2-18.

DONOSO-DÍAZ, S. Aproximaciones epistémicas y resolución ontológica de la política educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,* Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 105-122, enero/jun. 2016.

EMAD, G.; ROTH, W. M. Policy as boundary object: a new way to look as Educational Policy design and implementation. *Vocations and Learning,* n. 2, p. 19-35, 2009.

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

FENWICK, T.; EDWARDS, R. Considering materiality in Educational Policy: messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, v. 61, n. 6, p. 709-726, dec. 2011.

GEWIRTZ, S. A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 100-122.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory:* strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Reconfiguração do campo da Educação Superior.* Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

GRAIZER, O. L. Estudios del discurso pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva Bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, C. (Coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 191-218.

HERBERT-CHESHIRE, L. Translating policy: power and action in Australia's County Towns. *Sociologia Ruralis,* v. 43, n. 4, p. 454-473, oct. 2003.

ISOLA, N. J.; AMAR; H. M. A perspectiva epistemológica de Pierre Bourdieu: as apropriações no campo acadêmico da educação na Argentina (1971-1989). In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional.* Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-139.

KAPLAN, C. V.; NAPOLI, P. La categoría de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. In: TELLO, C. (Coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa. Campinas:* Mercado de Letras, 2013. p. 383- 419.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro (no prelo).

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista,* Belo Horizonte (no prelo).

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Olh@res,* Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015a.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: Tello, C. (Comp.). *Los objetos de estudio em política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.* Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015b, p. 25-42. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf> Acesso em: 01/08/2017.

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.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. *Atos de Pesquisa em Educação,* Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio./ago. 2014.

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

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. *London Review of Education*, v. 11, n. 3, p. 256–264, 2013b.

MAINARDES, J.; STREMEL; S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Teias,* Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.

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. 1-16, 2016.

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

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. 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.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). *Educação crítica e utopia:* perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2004. p. 83- 94.

MOREIRA, L. P. Desafios da pesquisa em política educacional: reflexões sobre modelos e abordagens. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,* Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 90-104, enero/junio. 2016.

MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,* Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15, 2017.

NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. *Programación y evaluación de proyectos sociales:* aportes para la racionalidad y la transparencia. Paidós: Buenos Aires, 2006.

O'DONNELL, G. *El estado burocrático autoritario.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1982.

PAULO NETTO, J. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.). *Estado e políticas sociais:* Brasil-Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 11-28.

PAWSON, R.; TILLEY, N. *Realistic evaluation.* London: Sage, 1997.

PINI, M. E. El análisis crítico del discurso (ACD). Aspectos teóricos y metodológicos en la investigación de políticas educativas. In: TELLO, C. (Coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa.* Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69-89.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,* Ponta Grossa, v. 2, p. 1-5, enero/junio. 2016.

SAYER, A. *Method in Social Science:* a realist approach. London: Hutchinson Publishing Group, 1984.

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

SOUSA SANTOS, B. de. Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, societies and Education,* v. 2, n. 2, p. 147-169, jul. 2004.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n.1, p. 75-89, enero/junio. 2016.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016b.

SOUZA, A. R.; MOREIRA, C. R. B. S. A Sociologia Weberiana e sua Articulação com a Pesquisa em Políticas Educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 931-949, jul./set. 2016.

STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. *Tópicos Educacionais,* Recife, v. 1, p. 62-85, 2016.

TELLO, C. (Comp.). *Los objetos de estudio em política educativa*. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 25-42. Disponível em: <http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf> Acesso em: 01/08/2017

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilância e posicionamento epistemológicos del investigador en política educativa. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, C. Las epistemologias de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. (Coord. y comp.). *Epistemologías de la política educativa.* Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23-68.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

VAN ZANTEN, A. Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert: a rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy,* v. 20, n. 6, p. 671-686, 2005.

∗ Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Honorary Senior Research Associate - UCL/Institute of Education (Londres). E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Recebido em 10/06/2017
Aprovado em 10/08/2017