

**INVESTIGAÇÃO E CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM POLÍTICAS
EDUCACIONAIS: um olhar a partir dos métodos histórico-dialético e análise de discurso**

**INVESTIGATION AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL POLICIES:
an insight from the methods historical dialectical and discourse analysis**

Altair Alberto Fávero¹ - UPF

Maria de Lourdes Pinto de Almeida² - UNOESC/UNICAMP

Marcio Giusti Trevisol³ - UNOESC

RESUMO

O artigo tem por escopo apresentar, a partir da literatura acadêmica, os métodos histórico-dialético e de análise de discurso como pressupostos para estruturar as pesquisas em políticas educacionais. O objetivo é a aproximação dos dois métodos para favorecer uma densidade analítica às pesquisas no campo das políticas educacionais. Os apontamentos são resultado de uma pesquisa teórica bibliográfica sobre os fundamentos epistemológicos do método histórico-dialético e de análise de discurso aplicada ao campo. Portanto, é possível aferir que o método histórico-dialético, articulado com a análise de discurso, mostra-se promissor e eficaz como procedimento científico para o estudo do campo da educação, sobretudo, quando trata de pesquisa de campo e análise documental em políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Método; Histórico-dialético; Análise de discurso; Pesquisa; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The article has the scope to present the leave literature academic the historical dialectical method and the discourse analysis as assumptions to structure the researches in educational policies. The objective is the approach of both methods in order to favor an analytical density for the researches in the field of educational policies. The indications are result of a theoretical bibliographical research about the epistemological groundings of the historical dialectical method and the discourse analysis applied to the field. Therefore, it is possible to assess that the method historical dialectical, articulated with the discourse analysis, is promising and effective as scientific procedure for the study of the education field, mainly when it is about a field research and documental analysis in educational policies.

KEYWORDS: Method; Historical dialectical; Discourse analysis; Research; Educational Policies.

DOI: 10.21920/recei72019515545560
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72019515545560>

¹Pós-Doutorado pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS). E-mail: altairfaver@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

²Pós-doc em Políticas Educacionais pela USP. Doutora pela FE da Unicamp em Filosofia, História e Educação. Docente do PPGEEd da Unoesc, Joaçaba / SC. E-mail: maria.almeida@unoesc.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2850-4692>

³Doutorando em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ética e Filosofia Política (UFSC). E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

INTRODUÇÃO

O título do artigo remete à tarefa de construir bases sólidas que justifiquem o emprego do método histórico-dialético⁴ e de análise de discurso no campo das políticas educacionais. Tal tarefa exige das políticas educacionais a necessidade de consolidação de um campo de conhecimento que institua critérios de validade de seu próprio saber e legitime procedimentos metodológicos de investigação. Conforme Dalbosco (2012), à medida que a educação se orienta pela reflexão epistemológica, ela deixa de ser um discurso genérico, frouxo conceitualmente e com pouca consistência, para assumir uma condição reflexiva que persegue a consistência científica e o critério de veracidade do fenômeno pesquisado. No campo da pesquisa em políticas educacionais, um dos problemas mais presentes se refere à natureza epistemológica do método investigativo.

O objetivo do artigo é apresentar o método investigativo histórico-dialético com o procedimento de análise de discurso. A proposta é fundamentar epistemologicamente um método de investigação que seja capaz de fornecer consistência teórico-metodológica para pesquisa em políticas educacionais. Desse modo, surge a inquietação nuclear do ensaio: é possível aproximar o método investigativo histórico-dialético com a análise do discurso?

Para responder à questão, lançaremos uso de uma pesquisa teórico-bibliográfica, tomando como base Marx e Engels (1984), Triviños (1987), Kosik (1976), Michel Pêcheux (2008) e Orlandi (2002). Para fins de organização, o artigo é composto por duas partes. Na primeira parte é abordado o método histórico-dialético. A segunda parte é apresentada a técnica da análise de discurso com base na tradição francesa. E, na terceira parte, ocorre uma aproximação entre o método histórico-dialético e a análise de discurso, com vistas à sua aplicabilidade no campo investigativo das políticas educacionais.

Portanto, a aproximação do método histórico-dialético com os procedimentos de análise de discurso se mostra eficaz para compreender o fenômeno das políticas educacionais. A consistência epistemológica bem construída permite, mesmo em um campo dinâmico, movido, contraditório, fornecer respostas criteriosas baseadas na veracidade racional e científica. O método histórico-dialético e a análise de discurso se mostram promissores na pesquisa e produção de conhecimento na área educacional.

MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO: aproximações

Um das características mais elementares da produção de conhecimento científico é obedecer a uma organização metódica criteriosa e rigorosa de análise e verificação do fenômeno estudado. É o percurso metodológico que confere consistência aos resultados apontados pela pesquisa. Para Paviani (2013, p. 12),

o metodológico refere-se, em primeiro lugar, à orientação dos meios em vista de um fim, isto é, ao caminho escolhido, em segundo lugar, às regras, aos instrumentos, às técnicas, aos procedimentos adotados para obter dados, informações, evidências e, em terceiro lugar, aos processos de descrição e análise, de síntese, de explicações, de compreensões e de interpretações, sejam esses processos lógicos, dialéticos e/ou hermenêuticos⁵.

⁴ O método histórico-dialético é desenvolvido por Kosik (1976), Triviños (1987) e Sousa (2014).

⁵ A hermenêutica é compreendida em dois sentidos: a) no âmbito da interpretação dos textos sagrados; e b) no campo da crítica contextual. A hermenêutica tem longa história que passa pelas interpretações dos textos sagrados

Nesse sentido, o método refere-se aos recursos estratégicos que serão utilizados no decorrer da pesquisa. Como pontua Popper (1975), o método e as teorias científicas funcionam como redes para capturar a realidade. O percurso definido como método científico depende do problema de investigação. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 163), “a escolha do método depende dos vários fatores relacionados à pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos, [...] e outros elementos que possam seguir no campo de investigação.” Na área educacional (em virtude de sua abrangência e diversidade) as pesquisas são fundamentadas a partir de perspectivas epistemológicas das mais variadas vertentes teóricas.

O método histórico-dialético é derivado de duas condições marxistas: do materialismo histórico e do materialismo dialético. São essas duas categorias marxistas que sustentam a perspectiva epistemológica do método. Para Triviños (1987, p. 51), “através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.” A dialética como processo investigativo permite ao pesquisador decifrar os movimentos que correspondem às mudanças sociais. A base do saber científico no materialismo dialético está na prática social como critério de verdade. De acordo com Santos (2014), a partir do materialismo histórico-dialético, vemos a política educacional como campo epistemológico e histórico, como nível condutor de posicionamentos ideológicos por projetos em disputa.

A dialética materialista histórica, enquanto método, permite, segundo Frigotto (2001, p. 73), “uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O materialismo histórico significa uma ruptura com a teoria do conhecimento idealista que compreendia a sociedade por um movimento de mudança e transformação no campo do espírito (ou consciência). Os idealistas tomam a compreensão metafísica da sociedade pela consciência (ou movimento das ideias). O materialismo histórico compreende a sociedade a partir de sua base material de existência, ou seja, são as condições materiais produtivas, como o trabalho, que definem a consciência e a estrutura política, ideológica e jurídica da sociedade.

Como menciona Triviños (1987), o materialismo histórico permite esclarecer o conceito de ser social, consciência social (ideias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, etc.), meios de produção, forças produtivas, relações de produção, modos de produção. Por isso, seguindo as definições do autor, destacamos três características da concepção materialista, a saber: a materialidade do mundo, que a matéria é anterior à consciência e que o mundo é conhecível pela humanidade gradualmente. O processo de conhecimento abrange os aspectos quantitativos para, posteriormente, ampliar para o entendimento qualitativo do objeto estudado.

Na perspectiva dialética do método, Frigotto (2001, p. 77) pontua:

[...] está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de edição no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

medievais e chega ao âmbito dos filósofos, historiadores e juristas que se defrontam com questões de interpretação. Os principais autores que desenvolveram a hermenêutica foram Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer. Para aprofundar os estudos, indicamos a leitura do artigo *A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional* (2018). No artigo, os autores apresentam as contribuições da hermenêutica para as pesquisas no campo educacional.

Por isso, o ato de pesquisar a partir do método materialista dialético significa refletir e estudar a realidade social, tomando como referência o empírico e por meio de movimentos de conjunturas e refutações é possível se chegar ao concreto.

Os pressupostos do método histórico-dialético são encontrados em Marx e Engels, sobretudo, na obra escrita pelos autores intitulada *A ideologia Alemã* (1984). Nessa obra, os autores desenvolvem a tese que a filosofia idealista alemã, fundamentada pelos jovens hegelianos⁶, impede ideologicamente de compreender e decifrar adequadamente o movimento social alemão. Para Marx e Engels (1984, p. 24), “os jovens hegelianos consideravam as representações, os pensamentos, os conceitos como produtos da consciência por eles tornada autônoma.” O idealismo desses jovens sustentava-se na premissa que identifica a essência humana como autoconsciência. Para Marx e Engels (1984), nenhum desses filósofos ocorreu perguntar qual a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a conexão entre sua crítica e o seu próprio meio material. A crítica funda-se na incapacidade de o idealismo filosófico alemão entender que a consciência e as ideias são decorrentes da materialidade social e não o contrário.

A produção de ideias, de representações, da consciência, do Estado, do ordenamento político-jurídico, a ciência, a consciência, a religião, a moral está diretamente entrelaçadas e depende da atividade material desenvolvida pelos sujeitos na sociedade. A condição de materialidade da sociedade é pontuada por Marx e Engels (1984, p. 37),

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam para, a partir daí, chegar aos homens em 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.

A posição dos autores sustenta a tese que qualquer processo que busque conhecer o fenômeno social deva partir da materialidade e historicidade. O processo de produção de conhecimento deve partir da existência para a essência. Conforme Marx e Engels (1984, p. 37), “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” Essa proposição permite duas considerações importantes: a primeira que a base material de sobrevivência e, portanto, os meios de produção são o núcleo central que define a consciência dos sujeitos e não o contrário; a segunda consideração provoca pensar que os processos de investigação científica devem tomar como base os processos produtivos em sua totalidade histórica e dialética.

⁶ É importante destacar que as raízes do pensamento marxista estão unidas pelo conceito idealista de Hegel (1999). O idealismo objetivo de Hegel (1999) aceitava que todos os fenômenos da sociedade tinham sua base na ideia absoluta. O conceito de ideia absoluta de Hegel é representado na história como princípio primário e a única realidade que se exterioriza na natureza, para torna-se a si mesma e se transformar sob a forma de espírito. Para Reale (1991, p. 102), cada momento do real é momento indispensável do absoluto, porque este se faz e se realiza em cada um de nós e em todos esses momentos, de modo que cada momento tornar-se absolutamente necessário. A relação da ideia absoluta coloca o sujeito como conhecimento da realidade e agente transformador da realidade. A relação sujeito objeto é marcada pela dialética que transforma o espírito. A dialética do espírito é caracterizada pelo “refletir-se em si mesmo” em um movimento constante de circularidade. Tomando a explicação de Reale (1991, p. 103) como base, cauterizamos esse processo dialético em três momentos, a saber, ser em si, ser no outro ou fora do outro e o retorno a si ou ser em si e para si. O movimento ou o processo do absoluto tem, portanto, ritmo triádico, que se expressa em um “em si”, em um “fora de si” e um “para si”. O movimento constitutivo da realidade é dialético, fundamenta-se em três etapas superficialmente citadas como Tese, antítese e síntese. Marx e Engels (1984) tomaram como base muitas ideias de Hegel, em especial, a dialética como compreensão da realidade. No entanto, romperam com o conceito de dialética de Hegel (1991), quando passaram a empregar a dialética dentro de uma concepção materialista do mundo.

A condição histórica é um dos elementos essenciais para descortinar o potencial investigativo do método histórico-dialético. Marx e Engels (1984) pontuam quatro formas que expressam as mudanças materiais da sociedade e que incidem sobre a formação da consciência nos seus aspectos ideológicos. O primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer às necessidades e a própria sobrevivência. A segunda é a satisfação da primeira necessidade. Ao satisfazer as primeiras necessidades, outras necessidades são produzidas, levando a novas formas de produção e consumo. A terceira forma apontada pelos autores refere-se à formação da família, que requer ao longo de sua consolidação novas formas de relações sociais. A quarta forma é a produção industrial, que estabelece novas relações e a divisão do trabalho a partir do ato produtivo para o lucro. O fato constatado por Marx e Engels (1984, p. 43), é que a “consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens”.

Neste sentido, a práxis social é a base para explicar as formações ideológicas. A história da humanidade é a história da transformação dos modos de produção, a produção das ideias são o resultado e expressão da atividade material e do modo de produzir dominante de cada época, pois teriam como objetivo alienar o trabalhador da compreensão dessa divisão social do trabalho. (MARX; ENGELS, 1984, p. 52).

A definição de materialismo histórico como um dos motores do desenvolvimento da sociedade permite pontuar dois conceitos-chave para fundamentar a pesquisa no campo das políticas educacionais. Os conceitos são de infraestrutura e superestrutura. Segundo Marx e Engels (1984, p. 58), “infraestrutura é o nome dado às relações de produção, o modo de produção, a divisão do trabalho e a propriedade privada.” Por outro lado, (MARX; ENGELS, 1984, p. 57), “[...] superestrutura são os ideais existentes na sociedade de cada época, cujas ideias das classes dominantes são as que se instalariam na maior parte da sociedade.” A infraestrutura está na base material da sociedade, condicionada à práxis social dos homens e que define a superestrutura condicionada como o campo político, jurídico e ideológico da sociedade. As políticas educacionais estão no campo da superestrutura e devem ser estudadas não apenas a partir delas, mas dos contextos (como totalidade) que elas decorrem.

No campo da práxis social estabelece um campo de disputa entre classes sociais. A classe social vencedora naturalmente propõe sua lógica e interesses de desenvolvimento para a sociedade (como projeto hegemônico). Ao analisar o campo de disputa, Marx e Engels (1984) definem que a classe que possui maior força material produtiva também se torna ao mesmo tempo a força espiritual ou intelectual de uma sociedade. A classe que domina os meios de produção também domina os meios intelectuais, políticos, jurídicos e estéticos para fazer valer seu projeto de mundo.

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição dos ideais de seu tempo e que suas ideias sejam por isso mesmo, as ideias dominantes de sua época. (MARX; ENGELS, 1984, p. 72).

Os apontamentos dos autores dão luz ao entendimento das políticas educacionais, uma vez que apontam que as análises da formulação de políticas educacionais formuladas pelos Estados devem partir de uma compreensão da totalidade que são produzidas. O método de investigação histórico-dialético, de acordo com Kosik (1976, p. 37), é caracterizado por três graus, a saber: “1) minuciosa apropriação da matéria, pelo domínio do material, nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.”

Os três graus de investigação caracterizam o método de investigação histórico-dialético e o afastam do reducionismo positivista⁷. O entendimento de que independente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, “os elementos constitutivos da práxis social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação. Decorre daí a necessidade da ciência na práxis humana.” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Nesse contexto, é importante destacar a categoria de totalidade como condição primária de análise. A observação sistemática do fenômeno estudado deve considerar a realidade nas suas íntimas e profundas conexões. Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética da lei e da causalidade do fenômeno. A causalidade do fenômeno estabelece uma relação complexa entre o todo e as partes e as partes com o todo. Contudo, totalidade desligada da condição histórica e da dialética torna-se apenas um estudo “místico”. Por isso, a totalidade deve ser acompanhada pela concretude.

O princípio da metodologia da investigação histórico-dialética, para Frigotto (2001, p. 77), está vinculado a uma “concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.”

A condição da totalidade concreta estabelece uma relação tensa e dialética entre sujeito e objeto de pesquisa. Segundo Kosik (1976, p. 49):

Esta recíproca conexão e mediação da parte com o todo significa a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concentricidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio.

O autor pontua um dos âmagos do método histórico-dialético. O conhecimento da realidade de um fenômeno não consiste apenas em um amontoado de fatos a outros fatos. A base deve ser fundamentada em um processo de concretização, que procede, conforme Kosik

⁷ O pesquisador Thiollent (1987) formula duas críticas às concepções positivistas e empiristas de ciência. A primeira é a crítica ao caráter “anti-histórico ou antidialético” dos procedimentos que pretendem captar a realidade social a partir de uma “fotografia” instantânea da opinião sem problematizar o que é opinião pública e sem levar em conta as estruturas e os movimentos sociais (THIOLLENT, 1987, p. 16). Na segunda crítica destaca que, “a concepção empirista é também criticada pelo fato de desprezar a elaboração teórica e de supervalorizar a observação concebida em moldes positivistas.” Os sociólogos positivistas pretendem construir teorias não a partir de problemáticas prévias, mas sim a partir do processamento de dados de onde deveriam surgir os conceitos, as hipóteses e as teorias entendidas como generalizações de hipóteses e as teorias entendidas como generalizações de hipóteses empiricamente comprovadas. A crítica mostra que todas essas operações sempre são alimentadas por uma problemática, muitas vezes, ideológica (THIOLLENT, 1987, p. 17).

(1976, p. 50), “do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade.” É nesse processo correlacionado em espiral que se produz inferências sobre o objeto investigado.

A compreensão dialética da totalidade concreta deve considerar toda essa complexidade. Segundo Kosik (1976, p. 52), “para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concretude (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade⁸, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e se superestrutura e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.” Dessa forma, duas condições são apontadas: a primeira é o reconhecimento da contradição da totalidade, isto é, a totalidade concreta sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias. A segunda define que a totalidade concreta como meio para compreender os fenômenos é baseada na infraestrutura como princípio para conhecer a superestrutura.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real é um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, reconhecimento do caráter histórico do fenômeno e o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno.

O materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando. É na complexidade social que Martins e Lavoura (2018) entendem que os sujeitos vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar sobre a prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. É fundamental dentro da totalidade reconhecer a complexidade. Toda a realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações. No entender de Mascarenhas (2014, p. 180), “isso contribui muito para entender as políticas educacionais, pois com base nesse princípio é possível fazer uma análise no âmbito da sociedade brasileira do contexto histórico inserido no âmbito internacional.”

A segunda categoria é o reconhecimento da inter-relação entre contradição, matéria, consciência e prática social. De acordo com Triviños (1987), podemos destacar que o materialismo dialético possui como categorias a contradição, a matéria, a consciência e a prática social. O materialismo histórico-dialético entende o critério da prática em sentido amplo e variado. Para tanto, o materialismo histórico-dialético possui leis fundamentais, a saber: a quantidade à qualidade, lei da contradição e lei da negação da negação. As três leis partem do pressuposto que uma análise dialética não se debruça em conjunto de coisas fixas, mas entende que é um processo em movimento. O fim de um processo é o início de outro.

A primeira lei do método histórico-dialético é definida por Triviños (1987) como quantidade à qualidade (ou lei da passagem da quantidade para qualidade). Para Marconi e Lakatos (2010, p. 86), “a mudança das coisas não pode ser indefinidamente quantitativa: transformando-se, em determinado momento sofrem mudança qualitativa. A quantidade

⁸ O termo pseudoconcreticidade é desenvolvido por Karel Kosik, no livro *Dialética do concreto* (1976). Na primeira parte do livro, o autor se debruça para definir um tipo de conhecimento superficial e limitado da realidade, definido como pseudoconcreticidade. Para o autor, a pseudoconcreticidade caracteriza-se como um conhecimento fetichizado da práxis social, de duplo sentido, ambíguo, inadequado, parcial e ingênuo do fenômeno estudado. Portanto, a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (KOSIK, 1976, p. 23); 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência e possibilita chegar à realidade em si mesma; 3) que o fenômeno estudado é social e histórico.

transforma-se em qualidade⁹.” A mudança da quantidade de um objeto ou fenômeno social gera nova qualidade. A primeira etapa do processo de conhecer é separar o objeto de outros objetos pelo conjunto de suas propriedades. Com a identificação das propriedades do objeto passamos à segunda fase de conhecimento do objeto pela sua causa, essência, etc. Pondera Triviños (1987, p. 66), que “a estrutura que tomam as propriedades é determinante para definir a qualidade de um objeto, isto é, o que ‘uma coisa é’.” Para conseguir o conhecimento exato da qualidade do objeto é fundamental, além da propriedade e de sua estrutura, considerar as funções e finalidades do objeto (ou fenômeno estudado) em relação a outros objetos.

A segunda é definida como lei da contradição (ou Lei da unidade e da luta dos contrários). Para Triviños (1987, p. 69), “a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos.” Os contrários interpenetram-se, porque guardam uma essência ou alguma identidade que entra em conflito, elevando a mudança de um estado para outro estado. Os apontamentos de Oliveira (2005, p. 46) são impotentes, especialmente, pelo fato que chama a atenção para a relação entre singular-particular e universal, afirmando-a como requisito para a compreensão do objeto em suas múltiplas relações. A realidade é entendida como a totalidade de vários grupos com interesses e intencionalidades diferentes.

A terceira lei, denominada de lei da negação, possui características inerentes que a distingue das demais leis. Se, por um lado, a “lei da unidade e da luta dos contrários” explica porque ocorre o desenvolvimento e a “lei da passagem da qualidade à quantidade” nos diz como ocorre a transformação, a terceira “lei da negação da negação” permite ao investigador saber quais as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento do fenômeno. A negação dialética é pontuada por Triviños (1987, p. 71), “como resultado dos contrários, é objetiva e significa a passagem do inferior para o superior, mas também do superior para o inferior. Nem a negação dialética, na passagem de um para o outro, na luta os contrários, se transforma em contrário.” A terceira lei do método pode ser agrupada, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 87), em:

A contradição interna – toda realidade é movimento e não há movimento que não seja consequência de uma luta de contrários, de sua contradição interna, isto é, essência do movimento considerado e não exterior a ele. A contradição inovadora – não basta constatar o caráter interno da contradição. É necessário, ainda, frisar que essa contradição é a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que desenvolve. Unidade dos contrários – a contradição encerra dois termos que se opõem: para isso, é preciso que seja uma unidade, a unidade dos contrários.

Esse agrupamento que identifica o movimento de transformação permite pontuar que: a) o novo que surge não elimina de forma absoluta o velho; b) o novo também envelhece e é negado por outro fenômeno e; c) o novo fenômeno significa uma qualidade nova, mas que guarda elementos do antigo. O movimento de negação dialético é espiral. De acordo com Triviños (1987, p. 73), “nele se reconhece que o desenvolvimento tem um caráter contraditório, isto é, que é possível que em determinadas etapas se repitam, com novas qualidades, fases do fenômeno que já foram passadas.”

⁹ Para exemplificar a lei de passagem da quantidade à qualidade, Marconi e Lakatos (2010) utilizam um exemplo do campo político. Na sociedade, um indivíduo que se propusesse ser candidato para determinado mandato. Se o número de votos necessários para ser eleito fosse de 5.000 votos, mas o indivíduo conseguisse apenas 4.999, continuaria apenas sendo um candidato. Mas se receber mais um voto, a mudança quantitativa determinaria a qualitativa: de candidato se tornaria um eleito.

Para o método histórico-dialético, a pesquisa não pode ser estruturada de forma retilínea, tampouco circular. Segundo Sousa (2014, p. 2), “o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo da síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento de pesquisador em relação ao objeto.”

As pesquisas que adotam o método histórico-dialético na área educacional precisam reconhecer e ter clareza dos elementos da teoria marxista, sobretudo, da dialética, da materialidade do fenômeno, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, consciência social e individual, base e superestrutura, ideologia e alienação, concepção de homem, concepção de educação, etc.

Os princípios básicos do marxismo permitem capturar que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que a própria consciência é resultado da materialidade do mundo. O reconhecimento dessa relação permite que a realidade objetiva seja conhecida pelo pesquisador. O método é constituído por três procedimentos na área educacional, a saber: contemplação da vida, análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno.

Os procedimentos são descritos, segundo Triviños (1987), como a contemplação da vida sendo a “etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da ‘coisa’, de que existe, que é diferente dos outros fenômenos.” Como primeiro princípio da investigação essa etapa se caracteriza pelo levantamento de dados, materiais e informações que identificam o problema investigativo, dando significado à sua existência. O segundo princípio, denominado de análise do fenômeno, é definido como a observação sistemática do objeto de estudo para identificar o todo e as partes que quantificam e qualificam o fenômeno estudado. Estabelece as relações sociais e históricas do objeto estudado. O terceiro princípio, a saber, a realidade concreta do fenômeno, é a análise apurada sobre a materialidade do fenômeno, que significa estabelecer seus aspectos essenciais.

Na mesma lógica, Corsetti (2010, p. 89) coloca que “trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico”, que é justamente “a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo”, abrangendo desde a formação como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência, até a inserção da educação nesse processo. Por isso, o aspecto da relação teoria e prática é essencial para a condução do método investigativo na área educacional. Para Saviani (2008, p. 142):

[...] a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originalmente. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método. (SAVIANI, 2008, p. 142).

A compreensão adequada da teoria e da prática no campo investigativo da educação é um dos fatores centrais para tecer inferências e variáveis que expliquem o fenômeno estudado. Por isso, as políticas educacionais, como superestrutura jurídica e ideológica, são o resultado de uma totalidade material e situada em um contexto histórico e não pode ser estudada fora de um movimento dialético do real, em suas determinações concretas.

A pesquisadora Masson (2014) destaca algumas questões importantes para serem consideradas em pesquisa em políticas educacionais de base materialista dialética. Dentre elas: a) o trabalho (em sentido ontológico) permite compreender uma concepção ampla de educação; b) as relações sociais de produção (antagonismo entre capital e trabalho, mais valia) ajudam a

desvelar a educação como campo de expressão da luta de classes e a perceber que, ao mesmo tempo que reproduz tal antagonismo, pode, contraditoriamente, contribuir com a formação para a emancipação humana; c) a ideologia ajuda a evidenciar que a educação não é neutra e que as diferentes teorias educacionais e políticas educacionais emergem dos antagonismos e das contradições sociais; d) O Estado moderno para entender que seu poder se revela nas políticas educacionais oriundas da práxis social; e) diferença entre emancipação política e emancipação humana. A compreensão dessa diferença nos dá a condição de compreender que as conquistas no campo das políticas educacionais contribuem, no limite, para o desenvolvimento da emancipação política.

Portanto, o método histórico-dialético contribui para a análise das políticas educacionais por possibilitar a compreensão que elas emergem da práxis humana. No campo das políticas educacionais do ensino superior, sobretudo, da internacionalização, o método descrito será a base para entender as intencionalidades e interesses derivados do campo material com sua totalidade, contradições e relações de disputa.

ANÁLISE DE DISCURSO EM EDUCAÇÃO

O procedimento de análise de discurso remonta ao início dos anos 1960. Sua filiação teórica se encontra no domínio de três áreas disciplinares, a saber: linguística, marxismo e a psicanálise. A análise de discurso é procedimento metodológico amplamente utilizado em pesquisas qualitativas e nas áreas da comunicação social, linguística, ciências jurídicas, sociologia, antropologia e nas pesquisas educacionais de campo e documental.

Como procedimento, a análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata das regras gramaticais, trata, eminentemente, do discurso. A palavra discurso, pontuada por Orlandi (2002, p. 15), “etimologicamente, tem a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento.” O discurso é assim “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso se observa o homem falando.” Na perspectiva da análise do discurso se analisa a língua (discurso) no sentido simbólico, no contexto social e histórico do qual o sujeito faz parte. O discurso é moldado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) “pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis.” A intencionalidade de poder do discurso é resultado das relações de classe, institucionais, no direito, na educação e do campo político e econômico. Muito além do singular de determinado texto, esse campo de atuação amplia a visão para um todo, observando o contexto da produção.

Para atender a esse princípio de análise ampla, Pêcheux (2008) alerta para algumas exigências do método. A primeira consiste, para Pêcheux (2008, p. 50), “em dar um primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas.” Uma análise nessa perspectiva não é nem uma abordagem fenomenológica, nem hermenêutica, ao contrário, pressupõe o reconhecimento da materialidade que o discurso foi produzido. Por isso, além da análise singular de determinado texto, esse campo de análise investigativa amplia a visão para um todo, observando o contexto das frases e da estrutura textual. Essa perspectiva analítica do discurso possibilita a compreensão do fenômeno estudado a partir das significações.

Em mesmo sentido, Mazière (2008, p. 07) expõe a “diferença entre a análise linguística descritiva e a análise de discurso que expande a visão sobre o todo.” O discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas, de acordo com Fairclough (2001, p. 91), “de significação do mundo, construindo e constituindo o mundo de significados.” Nesse panorama, pela análise do discurso é possível decifrar os sentidos e significados da linguagem, detectando quais grupos se fazem presentes e com quais intencionalidades.

Para manter a seriedade da técnica investigativa é necessário distinguir as diferenças entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade, segundo Orlandi (2002), refere-se ao sentido do texto à língua. Como, por exemplo, “ele disse isso”. É inteligível, porque basta saber o português para executar ou entender o discurso (texto). No entanto, não é interpretável. A interpretação do discurso coloca-o em um contexto imediato. Então, interpretar não reconhece o contexto do discurso. A compreensão, por outro lado, é mais complexa. A compreensão pressupõe dissecar o sentido simbólico do objeto (enunciado, texto, pintura, música, documento, fala, etc.). Para Orlandi (2002, p. 26): “quando se interpreta já está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”.

Segundo o autor, a análise do discurso visa à compreensão de como um discurso ganha sentido a partir de sua materialidade. Para além de uma interpretação hermenêutica, fenomenológica ou estruturalista, é preciso compreender o discurso em sua interconexão com ideologia, sentido, contexto, sujeito e atores que produzem esse discurso com uma intencionalidade significativa. Essa condição é explicada por Signorini (2008), assim, o discurso é concebido como a relação de um texto com seu contexto; dito de outra forma, texto + contexto = discurso. Ela permite com efeito, distinguir a atividade discursiva nas suas múltiplas dimensões e sua única manifestação verbal, escrita ou oral. O próprio Signorini (2008, p. 128) complementa:

Um texto não é jamais esgotável, de modo correlato, nenhum contexto é saturável, pois nenhum contexto detém o conjunto potencial das significações passíveis de se manifestarem. A potencialidade existente deve ser levada em conta, mas também deve-se contar com aquilo que há de mais incalculável num contexto, ou seja, a imprevisibilidade derivada de leituras. Há sempre um fator do acaso (azar ou sorte) que permite um tipo de leitura que nenhum programa inscrito no texto original faria prever.

No que se refere à ligação existente entre texto, discurso e história, o texto é, nesse sentido, a unidade de análise que oferece um sentido por meio da historicidade ativa. Dessa maneira, indiferentemente da extensão do texto, seja uma letra, seja uma frase – dependendo de cada caso – este já pode oferecer sentido.

A segunda exigência é estabelecer o lugar e o momento da interpretação em relação à descrição da linguagem. Segundo Pêcheux (2008), todo enunciado ou toda a sequência de enunciados é, linguisticamente, descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos que podem levar à interpretação. A relação entre o enunciado descritivo e a interpretação permite, para Pêcheux (2008), pela memória, organizar uma série de relações sociais de significantes. Desse ponto de vista, Pêcheux (2008, p. 54) define que

o problema principal é determinar nas práticas de análise de discurso o lugar e o momento da interpretação, em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível.

O ponto metodológico de análise se encontra no reconhecimento do discurso-outro enquanto presença virtual na materialidade sócio-histórica. Para Pêcheux (2008), é reconhecer que todo o discurso possui uma pluralidade contraditória de filiações históricas (por meio das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc.) que estão no campo das filiações sócio-históricas e não na aprendizagem. As filiações do significado do discurso estão

tanto na esfera familiar quanto na esfera das instituições públicas (Estado), mas que são derivadas de uma memória.

A filiação sócio-histórica é definida como memória. Para Orlandi (2008, p. 31), “a memória, por sua vez, tem características, quando pensada em relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso.” A estrutura do interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa o mundo em sua volta. A observação do interdiscurso nos permite compreender, a partir de Fairclough (2001), que o discurso é uma prática social, não apenas de representação do mundo, “mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.”

No interdiscurso observamos a historicidade e que determina aquilo que é importante para a análise de discurso. Pelo processo de entendimento do interdiscurso a exterioridade é inscrita na textualidade. Essa condição permite que se pensando a relação de historicidade (do discurso) e a história (tal como ocorre no mundo), é o interdiscurso que especifica as condições nas quais um acontecimento histórico pode ser estudado a partir de seu significado discursivo. Nesse sentido, Brandão (1997, p. 49) expõe:

[...] a noção de história é fundamental, pois, porque é marcada espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro.

A construção do *corpus*, na análise do Análise de Discurso, constitui-se, conforme Jung e Trevisol (2014), por três pontos: ideologia, história e linguagem. Por isso, a análise do discurso fundamenta suas pesquisas não no conteúdo, mas no sentido do texto. Referente aos três pontos de construção do *corpus*, o sujeito, ao receber determinado discurso, busca em seu conjunto de ideias e imaginário que podem ser encontradas em seu inconsciente, formas de representação. A história é caracterizada como o contexto social em que o discurso é proferido.

A linguagem oferece pontos, por meio de termos específicos, do que o discurso quer transmitir. A trilogia permite compreender pelo discurso o que está em jogo, os grupos de atuação e os direcionamentos simbólicos que se pretende para a sociedade. Para Pêcheux (1997, p. 312), “a análise discursiva do corpus consiste principalmente em detectar e em construir sítios de identidades perifrásticas.” A sequência lógica da construção do *corpus* permite compreender o discurso em sua totalidade.

Para evitar confusões, Orlandi (2002, p. 33) realiza uma diferenciação entre interdiscurso e intertexto. Para o autor, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido.” Ao produzirmos um discurso ficamos condicionados a redes de filiação (memória) de sentidos que são orientados por ideologias. Por outro lado, o intertexto estabelece uma relação com outros textos. Desse ponto, o interdiscurso é complexo e interliga-se com as múltiplas dimensões da sociedade. De acordo com Orlandi (2005, p. 31), o interdiscurso pode ser entendido.

A memória por sua vez, tem suas características, quando pensada com relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou

seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível a todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

O autor nos apresenta que existe uma “memória do dizer”, isto é, existe uma memória construída socialmente e compartilhada como (verdadeira) interdiscurso. Isso significa *a priori* duas situações: a) primeira é a falsa ilusão do poder e controle sobre o próprio discurso, pois o mesmo é um produto histórico e que está na memória. Segundo Pêcheux (1997, p. 311), “um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, da tal modo que o sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”; b) a segunda é a constatação que o discurso como uma teia de significados é decorrente das relações materiais e históricas estabelecidas entre os atores sociais. Essa noção de memória discursiva é esclarecida por Brandão (1997, p. 79):

A noção de memória discursiva, portanto, separa e elege dentre os elementos constitutivos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exercendo, dessa forma, uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que operam a memória irrompe na atualidade do acontecimento [...]

A terceira exigência é definir o discurso como estrutura ou como acontecimento. O discurso entendido como acontecimento permite ao investigador analisar os vários fatores sociais que sustentam o discurso. Para Pêcheux (2008, p. 55), “significa sublinhar que, só por sua existência, todo o discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos.” Todo o discurso é um constante desestabilizador das filiações sócio-históricas de identificação. Uma vez que ele constitui uma significação para uma estrutura social, o discurso, de forma dialética, cria novos significados e novas memórias a partir da relação dos atores sociais. Nesse contexto, a análise do discurso, para Pêcheux (2008, p. 55), “supõe somente que, através das descrições regulares de mensagens discursivas se posso detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos identificadores assumidos e não negados.”

A análise do discurso permite a aproximação com o objeto estudado. No campo da educação, a análise de discurso, de corrente francesa, permite ao investigador entender os sentidos decorrentes dos discursos situados no campo. Os procedimentos analíticos provenientes da análise de discurso potencializam a verificação e comprovação das relações de poder que perpassam os textos, falas ou documentos legais produzidos. Por isso, a aplicabilidade da técnica é promissora no desvelar de sentidos presentes nos documentos que fundamentam as bases legais e organizacionais dos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por definir epistemologicamente caminhos seguros e criteriosos para as pesquisas educacionais tem motivado muitos pesquisadores. A procura por consistência epistemológica e metódica das pesquisas no campo educacional tem ocupado espaços de discussão em congressos e agendas públicas de debate na área educacional. Dentro dessa dinâmica, o ensaio procurou apresentar um método de investigação aliado a um procedimento metodológico.

Como método de investigação o ensaio apresentou o materialismo histórico-dialético, destacando suas principais características e premissas necessárias para iniciar as pesquisas no campo educacional e, sobretudo, nas políticas educacionais. Como técnica de análise, o ensaio se comprometeu a desenvolver os pressupostos de análise de discurso de filiação francesa. Mas a questão principal foi que se “é possível a aproximação do método de investigação do materialismo histórico-dialético com a análise de discurso?”

Para tanto, a novidade do estudo reside exatamente no fato de aproximar duas correntes para investigar as políticas educacionais. As pesquisas de ordem documental necessitam para além de uma descrição textual do documento aferir variáveis que deem sentido. É necessário, nesse sentido, expor metódica e rigorosamente o contexto histórico e material do documento, expressando toda a envergadura, potencialidades, ideologias e relações de poder.

Portanto, é possível aferir que o método histórico-dialético e a análise do discurso despontam como uma alternativa para as investigações científicas no campo das políticas educacionais. A aplicabilidade adequada e correta dos procedimentos ao fenômeno estudado permite a produção de conhecimento válido. Não pretendendo exaurir um tema de pesquisa tão fecundo e emblemático, mas com a certeza – embora tenha muitas críticas advindas de áreas positivas de ciência – de que o método histórico-dialético alinhado a uma técnica de análise de discurso parece pertinente para responder certos problemas investigativos de ordem qualitativa na educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. *In*: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino (org.). **Políticas educacionais: elementos para a reflexão**. Porto Alegre: Redes Editoras, 2010.

DALBOSCO, Cláudio A.; DALLA SANTA, Fernando. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2018.

DALBOSCO, Cláudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: Fazenda, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HEGEL, Georg Wihelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JUNG, Helen Diane; TREVISOL, Marcio Giusti. **Marketing político e eleitoral: uma análise ideológica do discurso político utilizado nos programas televisivos da candidata Dilma**

Rousseff durante as eleições presidenciais, Brasil/2014. 2015.122 f. Monografia. (Comunicação Social) – Universidade do oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Thiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação e educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia Alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1984.
MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso: história e prática**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípio & procedimentos**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

POPPER, K. **Lógica das ciências sociais**. Belo Horizonte; São Paulo: Edusp, 1975.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991.

SANTOS, Fabiano A. dos. Por uma concepção materialista da política educativa: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. São Paulo: Atores Associados, 2008.

SIGNORINI, Inês. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUSA, José Vieira de. Prefácio. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Submetido em: março de 2019

Aprovado em: setembro de 2019