

SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DE ROGER DALE¹

EDUCATION POLICY SOCIOLOGY: ROGER DALE'S CONTRIBUTIONS

MAINARDES, Jefferson
jefferson.m@uol.com.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

ALFERES, Marcia Aparecida
profsecr@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG

RESUMO O objetivo deste trabalho² é apresentar um breve panorama do conceito de sociologia das políticas educacionais e algumas contribuições de Roger Dale para a pesquisa sobre políticas educacionais. O texto apresenta uma síntese das discussões de Roger Dale sobre Estado e educação, Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e as questões de educação (que podem ser empregadas para nortear a pesquisa sobre políticas educacionais). Conclui-se que as ideias de Roger Dale são abrangentes e complexas e oferecem contribuições importantes para a pesquisa de políticas educacionais, em uma perspectiva crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Roger Dale. Política Educacional. Sociologia das políticas educacionais.

ABSTRACT The objective of this study is to present an overview of the concept of policy sociology and some of Roger Dale's contributions to the education policy research. The paper presents a summary of Roger Dale's discussions about the State and education, a Globally Structured Educational Agenda (GSEA) and the education questions (which might be employed to guide the research on educational policies). The text starts clarifying Roger Dale's theoretical-epistemological background (neo-Marxism and the critical realism). It concludes that Roger Dale's ideas are seen as broad and complex and offer relevant contribution to the research on education policies under a critical perspective.

KEYWORDS: Roger Dale. Education Policy. Policy Sociology.

INTRODUÇÃO

¹ Uma versão deste artigo foi apresentada na II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Curitiba, agosto de 2014.

² Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo CNPq.

O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama do conceito de sociologia das políticas educacionais (*policy sociology*) e, nesse contexto, algumas contribuições do sociólogo britânico Roger Dale para as pesquisas sobre políticas educacionais. Partimos do pressuposto de que, no Brasil, ainda são poucos os textos que fundamentam o conceito e o emprego da sociologia das políticas nas pesquisas do campo da política educacional³. No contexto da discussão sobre sociologia das políticas educacionais, uma das possibilidades é a análise das formulações e das contribuições de autores que podem ser considerados referentes na sociologia das políticas. Inicialmente, apresentamos um breve panorama da sociologia das políticas e, em seguida, exploramos as contribuições de Roger Dale para a pesquisa sobre políticas educacionais (a educação e o Estado capitalista, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE e as questões para problematizar a educação).

BREVE PANORAMA DA SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (POLICY SOCIOLOGY)

O conceito de *policy sociology* surgiu no contexto britânico. No Reino Unido, a pesquisa sobre políticas educacionais está estreitamente relacionada aos estudos da Sociologia da Educação, área de origem de diversos pesquisadores de políticas educacionais (LINGARD; SELLAR, 2013)⁴. No entanto, deve-se destacar que é necessário considerar o surgimento da sociologia política para compreender o desenvolvimento da sociologia das políticas educacionais. O surgimento da sociologia política se dá com a obra de Max Weber, a qual apresenta um olhar sociológico da imposição política, desenvolvendo as tipologias de dominação. As formulações da sociologia das políticas educacionais originam-se do desenvolvimento da sociologia (geral) e da ciência política.

A relação entre política educacional e Sociologia da Educação, no Reino Unido, representa um diferencial significativo para a pesquisa sobre políticas

³ Ver, por exemplo, Afonso (2001, 2003), Ball (2006).

⁴ Entre os pesquisadores de política educacional que se baseiam em uma perspectiva sociológica, podemos citar Dale (1989), Stephen J. Ball (1990, 1994); Bowe; Ball; Gold (1992); Ozga (1987, 2000), Gewirtz e Cribb (2006, 2009), entre outros.

educacionais. Desta relação, surgiram abordagens para a análise de políticas; a preocupação em utilizar teorias sociológicas para a análise de políticas; o interesse em investigar os diferentes momentos do processo de criação de políticas (formulação, produção do texto, contexto da prática, análise de resultados e consequências). As descobertas da sociologia britânica das políticas educacionais disseminaram-se para outros países e contextos, influenciando a pesquisa sobre políticas educacionais de forma mais ampliada.

Ozga (1987) definiu sociologia das políticas como a aplicação de teorias e procedimentos metodológicos da Sociologia para o estudo da política educacional. Além disso, para Ozga (1987), a sociologia das políticas educacionais é historicamente fundamentada e baseia-se na utilização de técnicas qualitativas e iluminativas.

Lingard e Sellar (2013) explicam que a sociologia das políticas educacionais oferece explicações críticas e contextualizadas da política educacional entendida como um processo e não apenas como um texto. Ainda segundo os referidos autores, a sociologia das políticas educacionais é de origem britânica e tem sido bastante empregada na Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Europa continental. No entanto, pode-se considerar que essa abordagem tem se disseminado na América Latina e outras partes do mundo.

Embora o termo *policy sociology* tenha sido empregado de forma mais recorrente a partir de Ozga (1987), algo parecido já era mencionado na literatura em língua inglesa, como o texto de Arnove et al (1996), o qual fazia menção ao conceito de *political sociology*. Arnove et al (1996) argumentavam que a perspectiva chamada de *political sociology* contribuía para a análise de potencialidades e limitações da educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento nacional nos países latino-americanos. Tal perspectiva possibilitava a gestores educacionais (*policy makers*), professores e pesquisadores levar em consideração os fatores históricos, as contradições institucionais e os fatores contextuais (nacionais e internacionais) na formação das possibilidades de mudança educacional e social. A *political sociology* envolvia, necessariamente, a análise do papel do Estado e como o desenvolvimento capitalista influenciava as políticas educacionais da região. De forma mais específica, Arnove et al (1996) examinavam como as políticas de ajustamento

estrutural, recomendadas pelo *World Bank*, Fundo Monetário Internacional e agências de assistência técnica (como a USAID) estavam influenciando a gestão, financiamento e oferta educacional em países como Nicarágua, Argentina, Chile e Brasil e como as políticas educacionais nesses países estavam afetando as oportunidades de igualdade educacional e os resultados educacionais.

A sociologia das políticas tem contribuído para o desenvolvimento da pesquisa sobre políticas educacionais de diferentes maneiras, por exemplo: a) pela formulação de abordagens ou metodologias para a análise de políticas, como é o caso da abordagem do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), de Roger Dale, entre outras metodologias e abordagens; b) nas discussões sobre o papel da teoria na análise de políticas (Stephen J. Ball, Robert Cox, Roger Dale, Susan Robertson); c) discussões sobre a reflexividade ética na análise de políticas (Sharon Gewirtz, Allan Cribb); discussões sobre os níveis de abstração na análise de políticas: descrição, generalização empírica, criação de conceitos e teorias (DALE, 2012), globalização e educação (DALE, 2007), entre outros temas.

Segundo Ozga (2005), no âmbito da sociologia das políticas, há uma vertente emergente de teorização e de investigação que procura responder ao problema de interpretar a tradução da globalização em política educacional. Segundo ela, isso inclui trabalhos como os de Taylor et al. (1997, *apud* OZGA, 2005, p. 2) sobre a transferência global de políticas; a caracterização de Ball de um mundo “pequeno” com políticas “grandes” (BALL, 1998 *apud* OZGA, 2005, p. 2); o argumento de Lewin (1998 *apud* OZGA, 2005, p. 2) de que a globalização tem produzido “uma epidemia” de política educacional. Inclui, ainda, as contribuições de Roger Dale (1998 *apud* OZGA, 2005), o qual está atento às operações que ocorrem nos níveis institucionais, nacionais e transacionais.

Ozga (2005) explicita cinco diferentes modelos de formulação de políticas: a abordagem sistêmica, propósitos e implementação de políticas, abordagem de sistemas modificados, redes de políticas e sociologia crítica das políticas educacionais. Segundo a autora, essa última abordagem coloca em primeiro plano a tensão inerente à educação e à política educacional: “a educação é entendida como um meio de melhorar as oportunidades de vida e enriquecê-la, bem como um

processo que mantém a desigualdade e sustenta formações sociais conservadoras” (OZGA, 2005, p. 6⁵). As possibilidades de desenvolvimento progressivo encontram-se, especialmente, nas formas que a educação produz o que Connell chama de “a capacidade para a prática social” (OZGA, 2005, p. 6). O potencial para tal desenvolvimento está sempre lá, mas tem de ser garantido por meio da ação social. Para Ozga (2005), há, portanto, uma orientação específica para a compreensão de formulação de políticas, que argumenta que a maioria das abordagens acadêmicas para a sua elaboração parece aceitar a sua natureza profundamente antidemocrática (e que não considera questões de gênero, por exemplo). Yeatman (1994 *apud* OZGA, 2005, p. 6) argumenta que as políticas deveriam ser concebidas como processo. Assim, o trabalho dos formuladores de políticas seria concebido de forma democrática. Isso abre a formulação de políticas à participação adequada de todos os envolvidos em todo o processo por meio de pontos de concepção, de formulação operacional, de implementação, de entrega ao público, de consumo e de avaliação, desafios inerentes e pressupostos implícitos sobre hierarquia, autoridade e ordem que estão embutidos em abordagens de sistemas (OZGA, 2005).

Em resumo, a sociologia das políticas educacionais contribui para a análise de políticas de modo mais abrangente e em uma perspectiva crítica, na medida em que enfatiza a necessidade de se considerar as práticas educacionais (contextos nos quais as políticas são implementadas), as características e finalidades da política educacional e das políticas de educação (mais gerais), do papel do Estado, dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de formulação de políticas e de sua implementação e avaliação.

Neste artigo, destacaremos algumas das contribuições do sociólogo britânico Roger Dale, com o objetivo de contribuir para a ampliação das discussões e referenciais teórico-epistemológicos para a pesquisa de política educacional, no âmbito dos estudos que têm sido desenvolvidos por pesquisadores da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe)⁶.

OS FUNDAMENTOS DAS IDEIAS DE ROGER DALE

⁵ Todas as traduções apresentadas neste artigo são de nossa responsabilidade.

⁶ Ver www.relepe.org

As ideias de Roger Dale têm sido utilizadas em diferentes países como uma referência significativa para fundamentar as pesquisas sobre políticas educacionais. Uma das dificuldades para empregar as ideias de Roger Dale é o fato de que apenas uma pequena parcela de textos traduzidos encontra-se disponível em Língua Portuguesa⁷.

No que se refere à perspectiva epistemológica, as ideias de Roger Dale estão articuladas à perspectiva neomarxista e ao realismo crítico. Segundo Tello e Mainardes (2012), a perspectiva neomarxista deriva de sua corrente principal, o marxismo, que parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção. Isso significa que a especificidade da análise de uma política educacional é um complexo que integra uma totalidade social e, por esta razão e a partir desta perspectiva, o estudo da gênese, do movimento e das contradições é um elemento central. Não se pode analisar a política educacional em seu aparente 'isolamento' de outras manifestações sociais, pois a compreensão de um determinado período histórico, no marxismo, pressupõe a compreensão do desenvolvimento do contexto social, econômico e histórico (TELLO; MAINARDES, 2012).

De modo bastante genérico, o neomarxismo pode ser definido como uma perspectiva que se utiliza das ideias marxistas, combinando-as com questões atuais (economia global, estabilidade das democracias liberais etc.) e com as ideias de autores considerados não marxistas. Segundo Au e Apple (2009), em resposta ao determinismo econômico percebido como "marxismo", os neomarxistas procuraram analisar questões de cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa na educação

[...] como um meio de abordar o que eles sentiam ser as tendências exageradamente estruturalistas em conceitos tais como o do princípio da

⁷ Ver os textos de Roger Dale (1988, 1994, 2004, 2005, 2008b, 2008c, 2008d, 2009, 2010a, 2010b; ROBERTSON; DALE, 2001, 2011a, 2011b; STOER; DALE, 1999). Ver também os textos de Roger Dale em "A página da Educação". disponíveis em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Roger%20Dale&mid=2>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

correspondência⁸. Ao fazê-lo, muitos deles voltaram-se às obras que davam destaque às complexas relações entre as esferas da cultura, do Estado e da economia (ALTHUSSER, 1971). Eles buscavam uma compreensão muito mais fluida das contradições entre essas três esferas (AU; APPLE, 2009, p. 101).

Segundo Bonal, Tarabini e Verger (2013), a crítica aos “ismos”, levou Roger Dale a apostar no realismo crítico como método de análise das políticas públicas e afastar-se das teorias de resolução de problemas (*problem solving theories*). Com base no trabalho de Robert Cox (1996), Dale afirma que a perspectiva crítica deve ser capaz de problematizar todas as categorias de análise utilizadas sem considerar nenhuma como absoluta ou verdadeira. (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013).

Vandenberghe (2010) indica que o realismo crítico é um movimento internacional, na filosofia e nas ciências humanas, inspirado pelos (primeiros) trabalhos de Roy Bhaskar. Como uma crítica radical das filosofias positivista e pós-moderna da ciência, o realismo crítico “oferece uma filosofia alternativa para as ciências naturais e sociais que conferem destaque às questões ontológicas.” (VANDENBERGHE, 2010, p. 16). Sob o realismo crítico, uma explicação causal para um determinado fenômeno é inferida por identificar explicitamente os meios pelos quais as entidades estruturais e condições contextuais interagem para gerar um determinado conjunto de eventos (WYNN JR; WILLIAMS, 2012).

Para Wynn Jr. e Williams (2012), o realismo crítico moderno é posicionado como uma alternativa aos paradigmas positivista e interpretativista e aproveita elementos de ambos para fornecer novas abordagens para o desenvolvimento do conhecimento. Especificamente, o realismo crítico reconhece o papel do conhecimento subjetivo dos atores sociais em uma determinada situação, bem como a existência de estruturas independentes que restringem e permitem que esses atores busquem determinadas ações em um ambiente particular. Assim, os teóricos

⁸ A teoria da correspondência refere-se às explanações de Bowles e Gintis (1976), a qual, basicamente, representa um modelo de reprodução, cuja força determinante e causal é a estrutura das relações e padrões de trabalho. Segundo Au e Apple (2009), “a formulação de Bowles e Gintis afirma que a escola funciona simplesmente para servir às necessidades da produção capitalista em uma correspondência próxima de um para um, assim oferecendo uma interpretação mecanicista das análises de Marx sobre a relação entre a base econômica e a superestrutura” (p. 101). O princípio da correspondência de Bowles e Gintis foi bastante questionado e os neomarxistas que argumentavam que esse princípio “ignorava o papel dos professores, da cultura e da ideologia na escola, era demasiadamente mecânico e exageradamente economicista, e negligenciava a resistência de estudantes e outras pessoas às relações sociais de dominação” (AU; APPLE, 2009, p. 101).

e pesquisadores que aplicam abordagens metodológicas consistentes com o paradigma do realismo crítico estão posicionados para fornecer explicações causais mais detalhadas de um determinado conjunto de fenômenos ou eventos em termos de ambas as interpretações dos atores e as estruturas e mecanismos que interagem para produzir os resultados em questão. (WYNN JR; WILLIAMS, 2012).

Mingers, Mutch e Willcocks (2013) esclarecem que o termo “realismo crítico” tem sido usado em diversas tradições. Segundo esses autores, o realismo crítico de Bhaskar, que foi ampliado por autores como Archer e Sayer, Mingers e outros, possui as seguintes características:

a) defende uma ontologia realista de que há um mundo existente, casualmente eficaz, independente do nosso conhecimento. Defende isto contra o positivismo clássico que reduziria o mundo para aquilo que poderia ser empiricamente observado e as várias formas de construtivismo que poderiam reduzir o mundo ao nosso conhecimento humano;

b) reconhece que nosso acesso a este mundo é de fato limitado e sempre mediado por nossas lentes perceptivas e teóricas. Ele aceita a relatividade epistêmica (que o conhecimento é sempre local e histórico), mas não uma relatividade julgadora (que todos os pontos de vista devem ser igualmente válidos). Portanto, é crítico em um sentido kantiano;

c) aceita a existência de diferentes tipos de objetos de conhecimento (físico, social, conceitual) os quais têm características ontológicas e epistemológicas diferentes. Eles, portanto, necessitam de uma gama de diferentes métodos de pesquisa e metodologias para serem acessados. Uma vez que um objeto particular da investigação pode muito bem ter características diferentes é provável que uma estratégia de métodos mistos de pesquisa seria necessária (uma variedade de métodos na mesma pesquisa). (MINGERS; MUTCH; WILLCOCKS, 2013).

Ainda segundo Mingers, Mutch e Willcocks (2013), o ponto de partida de Bhaskar foi argumentar contra o empirismo e o positivismo, que a ciência não é apenas a recorrência de conjunções de eventos observáveis, como a visão humana da causalidade incorporada no positivismo. A ciência está relacionada a objetos, entidades e estruturas que existem (mesmo não observáveis) e geram os eventos que observamos.

Mas, o que causa ou gera eventos diante de regularidades que podem ser estabelecidas em experimentos e a ausência comum de regularidade fora dos experimentos? Da mesma forma, como podemos nos assegurar de que as regularidades de eventos são baseadas em conexões necessárias ao invés de simplesmente coincidência? (MINGERS; MUTCH; WILLCOCKS, 2013). A resposta é que deve haver entidades duradouras, físicas (por exemplo, átomos ou organismos), sociais (por exemplo, o mercado ou a família) ou conceituais (por exemplo, categorias ou ideias), observáveis ou não, que possuem poderes ou tendências para agir de forma particular. É o funcionamento contínuo e de interação desses mecanismos que gera o fluxo de eventos. Entidades ou mecanismos podem ter poderes sem exercê-los em um determinado momento. Eles podem precisar de um experimento ou evento particular para serem acionados. O central desse argumento é a existência de um critério causal para a existência em vez de uma percepção. Em outras palavras, para um empiricista, somente o que pode ser percebido pode existir, enquanto que para um realista, ao ter um efeito causal sobre o mundo implica existência, independentemente de sua perceptibilidade. Este ponto de vista dos mecanismos causais é o cerne do realismo crítico e, independentemente, também está se tornando dominante na corrente principal da filosofia da ciência (MINGERS; MUTCH; WILLCOCKS, 2013).

Para Bhaskar, a realidade é intransitiva (que existe independentemente dos seres humanos) e estratificada (ARCHER, 1998 *apud* MINGERS; MUTCH; WILLCOCKS, 2013, p. 796). A primeira forma de estratificação se dá entre os mecanismos, os acontecimentos que os geram e o subconjunto de eventos que são realmente experimentados. Estes são conhecidos como os domínios do real, o real e o empírico. O real contém mecanismos, eventos e experiências (ou seja, a totalidade da realidade); o real consiste de eventos que (ou talvez não) ocorrem e inclui os eventos empíricos, que são observados ou experimentados. Dessas distinções surgem os argumentos transcendentais acima, ou seja, que não devemos reduzir todos os eventos àqueles que podem ser observados e não devemos reduzir mecanismos causais duradouros a eventos.

Bonal, Tarabini e Verger (2013) indicam que Dale propõe o uso dos métodos de avaliação realista (PAWSON; TILLEY, 1997) como os mais adequados para a

análise de reformas e políticas educativas. Este método consiste em uma lógica de interrogação cujo objetivo principal é captar os fundamentos teórico-filosóficos e os referentes normativos que estão na base das políticas públicas.

O método de avaliação realista proposta por Pawson e Tilley (1997) é altamente complexo. Eles indicam quatro diferentes modelos de avaliação de programas: avaliação experimental, avaliação pragmática, avaliação construtivista e avaliação realista. Para os autores, a avaliação realista, fundamentada nos princípios do realismo crítico, constitui 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 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 (programação). 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 (progresso), cujo conhecimento se dissemina por um processo de ensino e aprendizagem, no qual a *expertise* fragmentada dos interessados é organizada pelo pesquisador (utilidade). (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.

Isso significa que, em vez de avaliar se um programa atingiu ou não seus objetivos, o foco da avaliação realista deve ser entender como, por que e em que

condições o êxito esperado foi ou não atingido. (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013). Tal como afirma Pawson (2002 *apud* BONAL; TARABINI; VERGER, 2013), toda política pode ser entendida como uma hipótese, uma teoria de comportamento ou de mudança social e, portanto, o objetivo da investigação deve pôr em evidência qual a cadeia de raciocínio que se encontra sob essa teoria; quais são as hipóteses que estão subjacentes à concepção, desenho e implementação dos programas, bem como clarificar o funcionamento dessas hipóteses em contextos concretos. (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013). A avaliação de políticas baseadas no realismo crítico, segundo Dale e Robertson (2012 *apud* BONAL; TARABINI; VERGER, 2013), pode construir uma “gramática crítica da educação”, capaz de superar os “ismos”, de localizar as políticas educacionais em seus contextos mais amplos e de perguntar permanentemente pelas “ontologias, lógicas, ideias e interesses que se escondem sob as reformas e sob as políticas educativas contemporâneas.” (p. 101).

Após essa breve explanação dos fundamentos teóricos e epistemológicos de Roger Dale, apresentamos suas contribuições para a pesquisa de políticas educacionais.

A EDUCAÇÃO E O ESTADO CAPITALISTA

Bonal (1998) considera que Dale, a partir da teoria do Estado Moderno, desenvolveu uma teoria da intervenção do Estado na educação que supera as limitações da teoria da correspondência. Para Bonal (1998), Dale não rechaça as funções de reprodução social que a teoria da correspondência coloca sobre o sistema educativo, mas introduz aspectos que questionam as explicações reducionistas sobre a ação pública na educação.

Dale (1988) considera que o papel do Estado era ignorado ou tratado apenas marginalmente nas três principais abordagens da Sociologia da Educação das décadas de 1970 e 1980: o enfoque estrutural-funcionalista, a Nova Sociologia da Educação e a Economia Política da Educação. Dale (1988) indica ainda que os autores que têm feito do Estado o seu foco de interesse, prestaram pouca atenção à educação. Uma exceção entre as teorias marxistas foi o ensaio de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do estado, pois nele, “a educação é vista como aparelho

ideológico principal na reprodução do modo capitalista de produção” (DALE, 1988, p. 18).

Para Dale (1988), os problemas básicos enfrentados pelos sistemas educacionais nos países capitalistas derivam dos problemas do Estado capitalista. Segundo ele, há três problemas centrais gerais do Estado capitalista: a) o apoio ao processo de acumulação capitalista, b) garantia de um contexto para sua expansão continuada e c) legitimação do modo capitalista de produção, incluindo a própria parte do Estado nesse processo. O primeiro problema tem sido traduzido no de “prover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimentos e habilidades” (DALE, 1988, p. 29). O segundo problema traduz-se na questão do controle social. As escolas mantêm as crianças fora das ruas e garante que numa boa parte do tempo elas não possam envolver-se em atividades que poderiam “perturbar um contexto social propício à acumulação do capital, ficando expostas, ao invés, na escola, a formas de socialização compatíveis com a manutenção daquele contexto” (DALE, 1988, p. 29). Com relação ao terceiro problema, Dale considera que, na verdade, o problema central é da hegemonia (não legitimação, o qual possui um caráter mais negativo). Segundo ele, a educação tem sido sempre um meio chave para

[...] encapsular e perpetuar essa hegemonia, definida de forma mais clara por Raymond Williams (1973) como um ‘conjunto inteiro de prática e expectativa sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa compreensão ordinária do homem e do mundo. É um conjunto de significados e valores que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de suas vidas’. (DALE, 1988, p. 30).

Para Dale (1988), as escolas reforçam e consolidam a hegemonia principalmente através de seus procedimentos e suposições internos, tais como, ênfase no cumprimento de regras, pontualidade e hierarquia; dividem a massa de crianças em grupos com base em critérios mais ou menos arbitrários; reforçam os valores do individualismo possessivo e da motivação pelo rendimento. Tais valores “são de importância crucial não apenas para ‘conformar atitudinalmente’ os estudantes às exigências do local de trabalho, mas também para socializar bons

consumidores e bons cidadãos” (DALE, 1988, p. 31, grifo do autor).

Para examinar a educação como aparelho de Estado, Dale (1988) indica que uma série de questões precisam ser consideradas. Uma delas é a distinção entre Estado e governo. O Governo “é a parte mais ativa e visível do Estado, mas não é a sua totalidade” (p. 24). Os governos procuram representar os interesses de curto-prazo da coalizão temporariamente dominante no interior de uma formação social e essas coalizações estão localizadas principalmente em partidos políticos. A política partidária, por sua vez, reflete as mudanças de interesse e influência entre aqueles representados na coalização (DALE, 1988).

Para Bonal, Tarabini e Verger (2013, p. 80), Roger Dale identifica a necessidade de dispor de uma teoria das relações entre o Estado e a educação para conseguir explicar sociologicamente as funções sociais, econômicas e políticas da educação, sua reprodução e sua mudança. A proposta de Dale, segundo os autores, é que se proponha uma teoria que permita explicar os fatores que implicam as orientações da política educativa, ou seja, que explique mais os porquês da política educativa e menos as descrições dos processos de governos da educação e de seus processos de administração. Um exemplo disso seria que se dispõe de muitas explicações acerca de como a política educacional surgiu, mas não se dispõe de explicações dos porquês da política. Essa reflexão remete a outros questionamentos que necessitam de respostas e, para as respostas, necessita-se de uma teoria. Alguns exemplos desses questionamentos sobre a política educacional poderiam ser: como explicar as mudanças nas políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado? Como interpretar essas mudanças? (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013).

Outro ponto crucial da análise de Dale, destacado por Bonal, Tarabini e Verger (2013), é que o autor afirma que a forma de intervenção do Estado na educação se caracteriza mais pela exclusão do que pela inclusão, ou seja, que a política educacional no modo de produção capitalista atende ora ao que se exclui e ora ao que se inclui no âmbito da educação. Por isto, consideram-se importantes para a análise de uma política educativa os conceitos de *mandato*, *capacidade* e *governança* (*mandate*, *capacity*, *governance*). Por mandato, Dale entende o conjunto de objetivos desejados que o sistema educativo deva conseguir. Por capacidade, entende a mudança das condições reais que tornam possível a consecução do

mandato. Contudo, os objetivos que constituem o mandato estão longe de serem homogêneos e de serem sempre complementares. Podem existir contradições entre tais objetivos e relações de dominação entre uns e outros. Governança é entendida como os modelos de gestão educativa e a distribuição de responsabilidades entre os distintos atores (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013, p. 84).

No caso em que se refere à análise de políticas educacionais, o mandato seria os objetivos da política. A capacidade seria a execução desses objetivos e a governança a atribuição de cada ator da política, o que incluiria o próprio Estado que é o formulador das políticas educacionais e o responsável pela execução das mesmas em estados e municípios.

Para Dale (2010a) um problema principal é a relativa ausência de trabalhos que problematizam a educação no sentido de ultrapassar os “ismos” metodológicos⁹ que se encontram totalmente imbuídos das suposições da modernidade. Isso implica enfrentar a preocupação com a melhoria imediata da prática, além do uso indiscriminado do termo “educação” e o menosprezo para com a necessidade de se problematizar os pressupostos do que a educação é, faz e pode ser.

No contexto atual, os pesquisadores de políticas educacionais são desafiados a compreender as mudanças do papel do Estado no contexto pós-neoliberal. Embora as estratégias de desmembramento e reestruturação do Estado com suas características de racionalização do gasto público, descentralização administrativa e transferência de responsabilidade na oferta educacional (Estado Mínimo) ainda sejam empregadas, outros elementos precisam ser considerados. A análise do papel do Estado na atualidade inclui também as suas relações com o setor privado, com o público não estatal (terceiro setor) e diferentes formas de parcerias e ainda o papel das redes sociais e políticas que buscam influenciar a definição das políticas. As contribuições de Roger Dale sobre o papel do Estado podem também ser relacionadas com o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE.

⁹ Dale (2010a, p. 1108) refere-se às dificuldades causadas pelo nacionalismo metodológico, estadismo metodológico, educacionismo metodológico e fetichismo espacial.

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: A AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA A EDUCAÇÃO

Dale desenvolve uma abordagem analítica denominada AGEe e a contrasta com outras abordagens que se referem à relação entre a globalização e a educação, sem o intuito de compará-las, mas apresentar suas diferenças, bem como os seus limites e possibilidades. Sobre a globalização, Dale (2004) afirma que há muitas especulações e profecias a seu respeito, mas que a globalização é um conjunto de fenômenos de extrema complexidade, com uma complicada rede de relações com outros fenômenos em diferentes níveis, seja nacional ou local (DALE, 2008a).

A globalização é um fenômeno político-econômico (DALE, 2004) que tem um impacto muito considerável sobre a educação, criando desafios e oportunidades novas e imprevisíveis. Para Dale (2008b) a globalização neoliberal¹⁰ pode ser vista como um conjunto de regras político-econômicas de organização da economia global, impulsionado pela necessidade de manter o sistema capitalista. A adesão aos seus princípios é provocada pela influência econômica política e percepção do interesse próprio.

Dale (2008b) considera que a globalização tem um duplo impacto nas políticas educacionais. Ela não afeta apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas as políticas educacionais. O primeiro impacto, nas metas e finalidades, pode ser visto como “a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação” (p. 20). O segundo impacto está associado à mudança do governo para a governança, na medida em que os Estados deixam de ser vistos apenas como obstáculos à liberalização do comércio, que está no centro do projeto neoliberal, o que é distinto de formas mais antigas de liberalismo que viam o Estado necessariamente como obstáculo ao livre comércio. Esta mudança tem sido denominada como ‘constitucionalização neoliberal’ (p. 20), na medida em que regras limitando o papel e a influência dos Estados são decretadas pelos próprios Estados. O resultado disso tem sido uma grande

¹⁰ Para Dale (2008a) as estruturas e os agentes da globalização se associam com o caráter do projeto político do neoliberalismo. A globalização neoliberal está dirigida em primeiro lugar por um conjunto de empresas multinacionais, cujos interesses residem em reduzir ao mínimo as barreiras para a livre circulação de bens, serviços e capitais.

reestruturação da governação da educação, com o Estado perdendo seus poderes supostamente exclusivos na área e sendo reduzido à coordenação das novas atividades, atores e esferas através dos quais a governança educacional deve ser alcançada (DALE, 2008b).

Dale (2007) explicita que a globalização constitui uma forma nova e distinta de relação entre os Estados-nação e a economia mundial, tomando múltiplas e distintas formas. Apesar de a globalização representar um novo conjunto de normas, não há razão para esperar que todos os países interpretem essas normas de forma idêntica. Por isso, o autor defende que a variedade de mecanismos¹¹ através dos quais a globalização afeta as políticas nacionais é em si mesmo um fator de diversificação, o que significa também que não se pode reduzir a globalização a uma imposição idêntica da mesma política em todos os países, até mesmo porque nem a globalização é um processo homogêneo, nem são homogêneos seus efeitos (DALE, 2007).

Para Dale (2007), os mecanismos¹² através dos quais a globalização opera são qualitativamente distintos dos mecanismos tradicionais de influência política externa. O motivo principal dessa distinção consiste em que seu ponto de viabilidade é externo, ou seja, que seu alcance compreende tanto objetivos políticos como processos políticos, que se iniciam externamente.

Considera-se que uma valiosa contribuição da abordagem AGEE para as pesquisas sobre política educacional encontra-se no fato de que, ao tratar da educação, a abordagem centra-se em três questões fundamentais: a) a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? b) como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas essas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas? c) quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 1115)

Essas questões provocam as seguintes reflexões: será que o conhecimento é ensinado e apropriado da mesma forma por diferentes classes sociais? A quem as

¹¹ No artigo "Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação", Dale (2008c) identifica mudanças na utilização e natureza dos mecanismos, na construção de um Espaço Europeu de Educação. O autor considera que o contexto externo compreende mudanças no contexto político e econômico, bem como na arquitetura dos sistemas educativos, nos seus mandatos e capacidade.

¹² Segundo Dale (2007), os mecanismos de transferência de políticas são: harmonização, disseminação, standardização, instalação de interdependência e imposição.

políticas educacionais estão favorecendo? Assim como essas questões são importantes para a análise dos mecanismos e estruturas de uma política educacional, de acordo com as perspectivas da AGEE, considera-se importante que a análise não se limite à crítica da prática pedagógica realizada em sala de aula, visto que uma política educacional possui um alcance bem mais amplo.

Em 1988, Dale já criticava que os estudos micro que isolam as escolas da sociedade são incapazes de indicar a fonte e a natureza do controle, até mesmo das próprias escolas que são estudadas. Focalizar apenas nas escolas e isolá-las, sem fazer a relação entre o que acontece em seus ambientes com a análise do Estado, seria uma contradição (DALE, 1988).

Uma das mais importantes contribuições da AGEE, conforme Dale (2004), é que esta abordagem direciona-se no sentido de estabelecer as ligações que ocorrem entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa, com o intuito de mostrar como que uma nova força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais e como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum estruturada para a educação. De modo mais resumido Dale (2004) explica que a AGEE introduz

novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui essas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, econômica, política e cultural” (p. 455).

É relevante destacar que nessas condições as mudanças geradas pela globalização sobre a educação geram importantes desafios metodológicos para a pesquisa na área da educação, e que Dale tem se encarregado de abordar isso em inúmeros trabalhos (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013). Por exemplo, a globalização questiona o próprio significado de “sistema educativo nacional”, gerando importantes desafios no significado e desenvolvimento da educação comparada contemporânea. (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013).

O conceito de AGEE contribuiu no sentido de revelar o uso indiscriminado do termo “globalização”, o qual é tomado como algo benéfico e inevitável e que serve para explicar todos os tipos de fenômenos. Nessas condições, ao examinar a relação entre globalização e educação, Dale utiliza-se da AGEE para esclarecer as

implicações desse tipo de análise teórica. Para isso, o ponto de partida de explicação do autor é a afirmação de que “[...] a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece”. (DALE, 2004, p. 425).

A AGEE enfatiza a importância das forças supranacionais, no sentido de que os objetivos políticos, assim como os processos, podem ser afetados por meio de influências externas (DALE, 2004). O objetivo da AGEE é estudar essas forças que implicam “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações.” (DALE, 2004, p. 423).

PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO (ATRAVÉS DAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO)

Uma terceira contribuição de Roger Dale para a pesquisa sobre políticas educacionais é a lista de “questões de educação” que ele desenvolveu para buscar clarificar o que é educação, incluindo o lugar do currículo nesse processo. As “questões da educação” foram desenhadas para tornar as discussões comensuráveis, ao estipular perguntas para as quais discussões sobre a educação devem ter respostas, independente de seu ponto de partida (DALE, 2008b). Além de serem uma ferramenta para possibilitar a comensurabilidade de diferentes discursos educacionais, as perguntas também proporcionam um tipo de ontologia crítico-realista do currículo, o que explica por que os três primeiros grupos de perguntas são dispostos em inter-relações hierárquicas, de forma a refletir a concepção de realidade estratificada do realismo crítico.

Segundo Bonal, Tarabini e Verger (2013), Dale indica em diversos textos que o conceito de “educação”, por si mesmo, não significa nada, pois há uma grande diversidade de conotações e significados. Assim, uma das tarefas cruciais da pesquisa em educação é problematizar o próprio conceito, em vez de tomar seu significado como algo dado ou naturalizado. A pesquisa educacional contemporânea deve ser capaz de desagregar o conceito de educação em uma lista de perguntas

concretas e específicas vinculadas a quatro grandes níveis de análise: práticas educativas, políticas educacionais, políticas de educação e resultados, conforme explicitado por Dale (2010a).

Para Dale (2008b, p. 27),

[...] simplificando o jargão, isso significa essencialmente que nós não podemos compreender o que acontece no nível da prática sem ter uma ideia do que acontece no nível da política, e não podemos compreender o que acontece no nível da política sem entender o que se passa no nível da economia política. É importante, contudo, não tomar isso de forma determinística, de cima para baixo. A influência segue tanto para cima quanto para baixo, e o nível da prática define limites para o que é possível no nível da política, e vice versa.

O primeiro nível refere-se às práticas educativas e as questões 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, 2010a, p. 1116).

No segundo nível, o das políticas educacionais¹³ as questões são:

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, 2010a, p. 1116).

O terceiro e o quarto níveis referem-se respectivamente às políticas de educação e aos resultados, que trazem diversas questões importantes, entre elas: como a educação contribui para o contrato social? Como a contribuição da educação deve ser ofertada? De que modo os problemas centrais do capitalismo

¹³ A nota do tradutor do texto publicado em 2010 (DALE, 2010a) esclarece que Dale faz uma distinção entre "*Education politics*" (políticas educacionais) de "*Politics of education*" (políticas da educação). Para Dale, as políticas educacionais referem-se ao processo de tomada de decisões diretas no cotidiano e aos seus resultados imediatos. As políticas da educação indicam os processos e as estruturas que enquadraram as agendas das políticas educacionais e as dirigem. As políticas da educação também poderiam ser chamadas de economia política da educação. (DALE, 2010a, p. 1118).

(acumulação, ordem social e legitimação) se refletem no mandato, na capacidade e na governança educacional? Quais são os resultados individuais, particulares, públicos, coletivos e em termos de comunidade da “educação” em cada nível escalar?

Segundo Dale, o estudo do nível das políticas de Educação (nível três) é o que deve levar os pesquisadores a desenvolverem análises críticas da educação que sejam capazes de ir mais além do evidente e de captar o que está sob as estruturas aparentes (BONAL; TARABINI; VERGER, 2013).

Para Robertson e Dale (2011b), a ideia básica por trás das *Questões em Educação* é que em vez de supor/aceitar que todos queremos dizer a mesma coisa quando falamos de educação, fazemos um conjunto de perguntas precisas que podem elaborar discussões e oferecer uma base para uma discussão coerente e uma comparação sistemática. As perguntas também contêm questões abertas por meio de perguntas sobre governança e consequências, o fato de que o conhecimento – sua produção, circulação, consumo e transformação – é um processo altamente político e que, portanto, demanda rigor dos pesquisadores porque é importante.

Diante do exposto, as Questões em Educação apresentadas por Dale (2010a) podem colaborar para a análise de políticas educacionais, na medida em que oferecem meios para se ultrapassar o campo da descrição das políticas (formulação, implementação, avaliação) e se atingir níveis mais elevados de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos um breve panorama da sociologia das políticas educacionais e destacamos algumas das contribuições de Roger Dale para a pesquisa de políticas educacionais. As ideias de Roger Dale são abrangentes e complexas e oferecem contribuições extremamente ricas para a pesquisa de políticas educacionais, em uma perspectiva crítica. O emprego das ideias de Roger Dale demanda considerar a sua obra em sua totalidade e não apenas os seus textos traduzidos para a língua portuguesa.

Uma das contribuições de Dale para as pesquisas desse campo é a análise

da relação entre globalização e educação, assim como os efeitos da globalização sobre a educação, bem como o papel do Estado na definição das políticas educacionais. Segundo Robertson e Dale (2011b), um dos efeitos-chave da relação entre globalização e educação é uma evidente mudança de um sistema educacional predominantemente nacional para uma distribuição mais fragmentada, multiescalar e multissetorial de atividades que agora envolvem “novos atores, novas maneiras de pensar sobre a produção e a distribuição de conhecimento e novos desafios em termos de assegurar a distribuição de oportunidades para acesso e mobilidade social”. (ROBERTSON; DALE, 2011b, p. 349)

Com relação às considerações sobre o Estado nas pesquisas de política educacional, Robertson e Dale (2011b) indicam que, para pesquisar a educação em uma era globalizante, os pesquisadores

devem estar atentos à natureza modificada do Estado e sua relação com a educação; ao nacional como nodo fundamental na governança da educação; ao pressuposto de que a educação como um setor é composto dos mesmos componentes (atores, interesses, mecanismos) como no passado; e que esse espaço em si é um cenário inerte no qual todas essas mudanças estão ocorrendo (p. 347).

As questões de educação formuladas para problematizar a pesquisa de políticas educacionais constituem um desafio para os pesquisadores, pois os remete a reflexões e análises do contexto mais amplo, seja no que se refere ao processo de formulação da política, seja na análise de seus resultados.

JEFFERSON MAINARDES

Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. Coordenador do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPRED.

MARCIA APARECIDA ALFERES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG). Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná (PR).

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35 – 46, jan./abr. 2003.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

ARNOVE, R., C. A.; TORRES, S. F.; MORSE, K. A Political Sociology of Education and Development in Latin America: The Conditioned State, Neoliberalism, and Educational Policy. *International Journal of Sociology of Education*, v. 36, n. 1-2, 1996.

AU, W.; APPLE, M. W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 100-113.

BALL, S. J. *Politics and policy making in education: explorations in policy sociology*. New York: Routledge, 1990.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 10 – 32, jul./dez. 2006.

BONAL, X. La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, Madrid, n. 37, p. 185-202, 1998.

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.

BOWE, R.; BALL, S. J. with GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

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

LINGARD, B.; SELLAR, S. Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, v. 11, n. 3, p. 265-280, 2013.

DALE, R. *The State and education policy*. Milton Keynes: Open University, 1989.

DALE, R. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 1988.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

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. Globalização e a reavaliação da governação educacional: um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Orgs.). *Educação crítica e utopia*: Perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2005, p. 60 - 80.

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

DALE, R. La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. In: ARÓSTEGUI, J. L.; RODRIGUEZ, J. B. M. *Globalización, posmodernidad y educación*: la calidad como coartada neoliberal. Madrid: Akal, 2008a. p. 121-142.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 12- 33, mar./set. 2008b.

DALE, R. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 11, p. 13-30, 2008c.

DALE, R.. Tecnologias na educação: uma análise sociológica. *Educação em Questão*, Natal, v. 31, n. 17, p. 209-219, jan-abr. 2008d.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

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

DALE, R. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao liberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 129-158.

DALE, R. *Entrevista* realizada em 10/10/2012, na UEPG, 2012.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. What to do about values in social research: the case of ethical reflexivity in the sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 27, n.1, p. 141-155, 2006.

GEWIRTZ, S.; CRIBB, A. *Understanding Education: a sociological perspective*. Cambridge: Polity Press, 2009.

MINGERS, J.; MUTCH, A.; WILLCOCKS, L. Critical realism in information systems research. *Mis Quarterly*, v. 37, n. 3, p. 795-802, 2013.

OZGA, J. Studying educational policy through the lives of policy makers: An attempt to close the macromicrogap. In: WALKER, S.; BARTON, L. (Eds). *Changing policies, changing teachers*. Milton Keynes: Open University Press, p. 138-150, 1987.

OZGA, J. *Policy research in educational settings: contested terrain*. Buckingham: Open University Press, 2000.

OZGA, J. *Models of policy-making and policy learning*. Paper for Seminar on Policy Learning in 14-19 Education. Joint seminar of Education and Youth Transitions Project and Nuffield Review of 14-19 Education, 15 March 2005.

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

ROBERTSON, S.; DALE, R. Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos Estados competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.15, p. 117-147, 2001.

ROBERTSON, S.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011a, p. 34 – 48.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011b.

STOER, S.; DALE, R. Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 11, p. 67 – 81, 1999.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores em Política Educativa: debates teóricos em torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 9, p. 1-31, mar. 2012.

VANDENBERGHE, F. *Teoria social realista: um diálogo franco-britânico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro, IUPERJ, 2010.

WYNN JR, D.; WILLIAMS, C. K. Critical realism, case study research, methodology, philosophy, causal explanation. *Mis Quarterly*, v. 36, n. 3, p. 787-810, 2012.