

Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais

Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Universidade Estadual do Paraná, Brasil
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo, de cunho teórico-bibliográfico, traz em seu conteúdo algumas considerações acerca da produção de conhecimento em políticas educacionais. Inicialmente, busca-se situar as políticas educacionais no âmbito das políticas públicas e argumentar em que medida a ampla área de abrangência das políticas educacionais são também seus limites com relação a produção de conhecimento e definição de métodos investigativos. Em seguida, apresenta-se uma discussão conceitual sobre o campo epistemológico da pesquisa em políticas educacionais e da avaliação em políticas educacionais, e que, apesar da inter-relação entre estas, ambas contém em si, finalidades e propósitos distintos. Por fim, desenvolve-se uma teorização acerca da destinação da produção de conhecimento em políticas educacionais e uma argumentação acerca da importância de os propositores e executores de políticas tomarem conhecimento do que é produzido para a tomada de decisões.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Pesquisa em Políticas Educacionais. Avaliação em Políticas Educacionais.

Consideraciones sobre el campo disciplinar de las políticas educativas

Resumen: Este estudio, teórico y bibliográfico, trae en su contenido algunas consideraciones sobre la producción de conocimiento en las políticas educativas. Inicialmente, se trata de situar las políticas educativas en el contexto de las políticas públicas y discutir en qué medida la amplia cobertura de área de las políticas educativas son también sus límites en cuanto a la producción de

Jakimiu, V. C. L. (2016). Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais, v. 1, n. 2, pp. 211-229.

Artigo recebido em: 14-05-2015
Artigo aceito em: 23-08-2015

conocimiento y la definición de los métodos de investigación. A continuación se presenta una discusión conceptual sobre el campo epistemológico de la investigación en la política educativa y la evaluación de la política educativa, y que a pesar de la interrelación entre ellos, tanto contiene en sí, propósitos y objetivos diferentes. Por último, se desarrolló una teoría sobre la asignación de la producción de conocimiento en las políticas educativas y de una discusión sobre la importancia de los proponentes y ejecutores de políticas tomar conciencia de lo que se produce para la toma de decisiones.

Palabras clave: Política Educativa. Investigación en Política Educativa. Evaluación de la Política Educativa.

Considerations about the disciplinary field of educational policies

Abstract: This is a theoretical and bibliographical study whose content presents some considerations about the production of knowledge in education policies. Initially, it seeks to situate the education policies in the context of public policy and discuss to what extent the educational policies wide area of coverage is also limiting regarding the production of knowledge and definition of investigative methods. Next, it presents a conceptual discussion of the epistemological field of research into educational policy and evaluation in education policy, and points out that despite the interrelation between them, each one has their own aims and different purposes. Finally, a theory about the allocation of knowledge production in educational policies is developed which leads to a discussion about the importance of the policy makers and executors to become aware of what kind of knowledge is produced to inform their decision-making.

Keywords: Education Policy. Education policy research. Evaluation of education policy.

A área de abrangência das políticas educacionais: delimitações e limitações

O campo das políticas educacionais é um campo relativamente recente de produção de conhecimento. É devido a esta incipiência que é recorrente que o estudo em políticas educacionais encontre seus fundamentos nas teorizações acerca das políticas públicas de um modo geral, e também construa, a partir destas os seus próprios fundamentos, métodos de investigação e produção científica.¹

De acordo com Hofling (2001), as políticas públicas caracterizam o Estado em ação, é pois, “...o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (Hofling, 2001, p.31).

¹ Na bibliografia especializada, em sua maioria, as políticas educacionais são mencionadas dentro do contexto mais amplo que trata das políticas públicas.

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. (Amabile, 2012, p. 390).

Assim, apesar de as políticas públicas e as políticas educacionais serem, muitas vezes, tratadas de modo indistinto, as políticas públicas fazem parte de um processo mais amplo e dizem respeito à todas as políticas formuladas nas diferentes áreas: saúde, segurança pública, previdência, habitação, saneamento, educação etc.

Neste sentido, estando “...a área de política pública subdividida em várias subáreas, [os] estudos focalizam, em geral, aspectos determinados de uma política pública.” (Souza, 2003, p.16). As políticas educacionais, neste contexto, são uma subárea das políticas públicas.

De acordo com a conceituação de Eyng (2007) “[...] as políticas educacionais são parte do conjunto das políticas públicas que as englobam, e tratam das questões relativas ao provimento da educação.” (Eyng, 2007, p.44).

Toda política pública é criada para atender a demanda de uma determinada realidade, ou seja, a gênese da criação das políticas são os tensionamentos advindos dos diferentes segmentos a partir das condições objetivas em que estes encontram-se imersos. “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.” (Hofling, 2001, p.38).

No caso da Educação brasileira, o quadro situacional que revela as demandas educacionais é retratado pelos resultados expressos pelos índices obtidos por meio das avaliações,² as quais tornam públicas as fragilidades da realidade educacional.

Neste contexto, as políticas educacionais são apresentadas tanto como uma resposta do Estado para alterar a realidade apresentada por meio destes indicadores visando superar tais fragilidades, quanto como uma resposta às demandas suscitadas pela sociedade civil e política.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Assim, “...as medidas governamentais atendem a focos específicos de problemas detectados em movimentos políticos e sociais cada vez mais complexos, tendo em vista a pluralidade de demandas dos mais diferentes segmentos.” (Martins, 2013, p.288).

Entendendo, portanto, que toda política educacional visa uma mudança na Educação, seja no currículo escolar, seja nas condições de acesso, seja na permanência, seja na promoção da igualdade etc., as diferentes proposições trazidas pelas políticas, com diferentes enfoques, fazem com que as políticas educacionais tenham um campo ampliado com desdobramentos em diversas subáreas, dada a amplitude da Educação como um todo e as diferentes demandas que apresenta.

Assim, as políticas educacionais passam a ser compostas por áreas específicas, com conteúdos, objetos e objetivos próprios de acordo com o nível/modalidade de ensino e/ou enfoque, e, portanto, composta por diferentes delimitadores, por exemplo: políticas para a educação infantil, políticas para o ensino médio, políticas para o ensino superior, políticas para a educação de jovens e adultos, políticas de financiamento, políticas curriculares, políticas afirmativas e de inclusão, estudos comparados etc.

Todas estas políticas são políticas educativas, mas cada uma focaliza sua atenção para diferentes objetos. As políticas curriculares, por exemplo, “...são parte do conjunto das políticas educacionais e voltam sua atenção para as políticas no que se refere às questões do currículo. (Eyng, 2007, p.44).

As políticas se materializam e chegam até a cultura escolar consolidada por meio dos programas. Aqui se faz necessário uma delimitação conceitual: política e programa são diferentes entre si.

De acordo com Bernardes e Guareschi (2007, p.464), “[...] tanto a política como o programa dizem respeito a uma forma epistemológica e uma forma substantiva, porém as políticas são diretrizes [...], enquanto os programas são modos de operacionalizar essas diretrizes.”

Um programa não é uma política, ele faz parte de uma política. A política é a proposta mais ampla, enquanto que o programa é um mecanismo utilizado para efetivar uma política, ou seja, consiste em uma estratégia para fazer com que a política chegue até o chão da escola e/ou à realidade para qual ela foi pensada.

Também é importante destacar que as leis, embora sejam objeto de estudo no campo das políticas educacionais, não são políticas, ainda que o contexto de sua formulação seja político. As leis estão no âmbito do ordenamento jurídico, e sendo um conjunto de normas, estas fixam os fundamentos e definem os objetivos. As leis, portanto, instituem as políticas. Ou seja, as políticas educacionais são criadas no sentido de contribuir, no sentido de ser um meio para a efetivação de um direito educacional instituído legalmente.

As leis são estudadas no âmbito das discussões acerca das políticas educacionais pois são elas que definem os fins da Educação. Nesta perspectiva, as políticas educacionais são meios para o atingimento dos fins da Educação estabelecidos nos preceitos legais. As leis instituem as políticas educacionais e as políticas educacionais, - que podem ou não, chegar ao chão da escola por meio de programas educacionais – orientam a definição e a organização do trabalho educacional tendo em vista dar concretude aos encaminhamentos delineados pelas proposições normativas e princípios legais determinados na legislação brasileira. Neste sentido, a trajetória percorrida pela política educacional até chegar à realidade escolar vivida pode ser assim sistematizada:



Figura 1 – Trajetória percorrida pelas políticas educacionais

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Por fim, é importante destacar que a trajetória percorrida pelas políticas educacionais aqui apresentada, não necessariamente acontece de forma linear e está sendo proposta mais no sentido de demarcar diferenças conceituais do que de fato traçar um direcionamento. Isto porque a elasticidade conceitual no âmbito das políticas educacionais traz consigo uma implicação, que repercute inclusive no posicionamento epistemológico assumido pelo pesquisador. A ausência de clareza sobre alguns conceitos induzem a subjetividade conceitual, afinal, quando um termo é tudo, também é nada. Usamos a mesma palavra (política educacional) para falar sobre coisas diferentes (financiamento, gestão, currículo), e falamos palavras diferentes (políticas pública e política educacional, política e programa, etc) para falar sobre a mesma coisa.

É este caráter amplo e multifacetado que as políticas educacionais assumem, que tornam complexas as incursões no sentido de definir um corpus disciplinar para esta área de conhecimento.

Pesquisa em políticas educacionais e avaliação em políticas educacionais: diferentes campos

Tanto a pesquisa em políticas educacionais quanto a avaliação em políticas educacionais fazem parte do universo a ser exaustivamente estudado por aqueles que se interessam por políticas educacionais. Isto porque, um profissional, estudioso das políticas educacionais, tem como desafio mínimo, saber como pesquisar uma política e como avaliar uma política, e não obstante, reconhecer que uma coisa não é sinônimo da outra, apesar das inter-relações que se estabelecem entre elas. Pesquisar uma política, portanto, é diferente de avaliar uma política.

A pesquisa³ possui uma finalidade formativa, de produção de conhecimento, que envolve investigação e aprendizagem, e, em geral, é realizada em meio acadêmico.

Neste âmbito a maior preocupação recai acerca da definição dos métodos investigativos:

A revisão de literatura no campo das políticas públicas e, particularmente, no que diz respeito às políticas educacionais, indica a necessidade de aprofundamento do debate em torno de aspectos teóricos e metodológicos presentes na produção de pesquisas. (Martins, 2013, p. 276).

³ Há uma vasta produção acerca da avaliação de políticas (públicas/educacionais/sociais) e uma escassa produção acerca da pesquisa em políticas educacionais.

Um estudo realizado por Figueiredo e Figueiredo (1986) revela que na década de 80, o estudo em políticas educacionais focalizava basicamente “...como as decisões são tomadas, que fatores influenciam nesse processo de tomada de decisões e as características desse processo.” (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p.107).

Os autores apontam ainda que uma tendência de produção de pesquisa nesta época foi a de que estas, em geral, buscavam apontar os aspectos positivos e negativos dos programas, especialmente os aspectos considerados elementares e que interferiam no funcionamento do programa. E, “o mais frequente dos problemas apontados [foi] o distanciamento do programa em relação a seus objetivos iniciais, em decorrência, geralmente de distorções...” (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p.118).

Hoje há o consenso de que estes elementos, embora forneçam alguns indicativos sobre uma política educacional são muito limitados do ponto de vista da produção de conhecimento acerca de uma política.

Neste sentido, é importante investigar tendo em consideração o contexto histórico, político e social em que a política foi formulada. Importa também olhar para os formuladores da política, para o texto da política e, principalmente para as concepções de formação humana que o fundamentam.

Assim, ao pretendermos pesquisar um programa em específico, é importante observar algumas questões: O programa está vinculado à qual política? Qual é a concepção de formação humana desta política mais ampla? Quem são os formuladores? Em que contexto histórico, político e social o programa foi criado? Foi criado para atender a qual demanda? Quais dados da realidade escolar e/ou quais tensionamentos impulsionaram a criação deste programa? Etc...

Dada a multiplicidade de fatores a serem pesquisados no âmbito das políticas educacionais, é a definição do objeto de investigação que orienta a escolha do método, e não ao contrário.

Não é possível fundamentar-se em bases teóricas e metodológicas fixas que desconsiderem o objeto a ser investigado, ou seja, “...teorias como peças de encaixe para sustentação de pontos de vista que não encontram respaldo na realidade das redes de escolas.” (Martins, 2013, p.290).

É igualmente importante reconhecer que são muito diferentes os métodos a serem utilizados numa pesquisa de políticas em financiamento e os métodos a serem utilizados numa pesquisa em políticas afirmativas, ou ainda, os métodos para se pesquisar o financiamento no âmbito de uma política afirmativa. Assim, é preciso salientar que não há estruturas fixas e padronizáveis de investigação, o importante é que haja consenso de que “...seja qual for o modelo adotado, as investigações necessitam de um bom embasamento teórico, pois sem esse pressuposto não há como gerar boas análises e generalizar resultados.” (Martins, 2013, p.284).

Martins (2013), observando as tendências atuais nas abordagens metodológico-investigativas, destaca a prevalência dos estudos qualitativos em que se sobressaem a análise de conteúdo e os estudos de caso, os quais, por sua predominância trazem algumas fragilidades para a definição do campo disciplinar das políticas educacionais:

(...) o uso de observações (participantes ou não), estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa-intervenção vêm sendo assumidos em parte das investigações, ao tempo em que os trabalhos indicam a análise de diretrizes legais e programas oficiais. Esse duplo movimento – análise de conteúdo e estudos de caso – resume o desenho da maior parte das investigações sobre políticas educacionais [...] o que pode restringir a possibilidade de ampliação do conhecimento na área, em bases mais sólidas. (Martins, 2013, p. 291).

A autora aponta ainda a fragilidade das pesquisas que utilizam-se de dados estatísticos sem uma análise teórica, dados “...nem sempre suportados por teorias e argumentos consistentes, restringindo-se a descrições.” (Martins, 2013, p.291).

Por fim, importa destacar que uma pesquisa não se limita a descrever uma política e os resultados suscitados por ela. Uma pesquisa estuda, analisa, e **produz conhecimento** acerca de uma política educacional.

Quanto à ampla abrangência de investigação das políticas educacionais e suas subáreas, há que se considerar que se as agendas governamentais são amplas e diversificadas, a produção de conhecimento sobre tais políticas também acaba por ter a mesma característica [ampla e diversa].

Já a avaliação em políticas, possui uma finalidade diferente. De uma maneira geral, poderíamos dizer que consiste em verificar se uma determinada política está conseguindo desenvolver aquilo que ela se propôs a fazer.

Uma avaliação de política é realizada, invariavelmente, por encomenda e/ou diretamente por órgãos vinculados à própria política avaliada. (Figueiredo e Figueiredo, 1986).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) existem algumas diferenças importantes a depender do lugar que ocupa o sujeito que avalia uma política. Sendo um avaliador interno, integrante da política e/ou programa corre-se o risco da perda do rigor e da objetividade da avaliação, e como consequência, a perda da credibilidade. Em contrapartida, um avaliador interno tem ao seu favor o fato de ter a sua disposição informações importantes para delinear a avaliação, informações estas, que ele não teria acesso caso houvesse maior distanciamento. No entanto, sendo um avaliador externo, por não possuir ligação e dependência com a agência que subsidia financeiramente a avaliação e/ou com os responsáveis pela prestação de contas, devido ao seu distanciamento, tem possibilidade de auferir maior credibilidade e autonomia para apresentar resultados mais contundentes.

A avaliação em políticas educacionais, portanto, **fornece respostas** ao órgão proponente da política, o qual espera um retorno sobre como a política está se delineando no contexto para o qual foi pensada, e, se está, de fato, acontecendo como foi pensada, e evidentemente, se está produzindo os resultados esperados.

“Neste sentido, a avaliação deve proporcionar informação que permita a incorporação da experiência adquirida ao processo de tomada de decisão.” (Chiari, 2012, p.43).

Partindo da perspectiva de que avaliar é atribuir valor, uma avaliação requer que sejam estabelecidos critérios para avaliar. Assim, enquanto em uma pesquisa em política, a preocupação é com a definição de um método de investigação, em uma avaliação em política a preocupação é com a definição de critérios de avaliação.

Avaliar seria então emitir um parecer a partir de informações prévias e processuais de determinado objeto de análise, referendando-se na perspectiva cultural do avaliador. Não obstante, cumpre destacar que algumas avaliações são realizadas sobre considerações aleatórias, gerando ou não decisões sábias. Já outras seguem procedimentos sistemáticos, elevando as possibilidades de acertos. É preciso, portanto, ter clareza quanto às limitações metodológicas que podem interferir ou mesmo inviabilizar os resultados de avaliações de políticas...(Chiari, 2012, p.41 - 42).

Os critérios para avaliar as políticas educacionais são formulados de acordo com o que se pretende olhar no âmbito da política, a partir das expectativas da própria política. Vamos tomar como exemplo um programa de incentivo à leitura que passa a enviar livros para as

escolas. Aqui o enfoque modificaria de acordo com o que pretende-se constatar, e são muitas as possibilidades, e sobretudo se considerarmos o objetivo principal pelo qual o programa foi criado, ou seja, se com a distribuição dos livros aumentou a incidência da leitura, se aumentou o rendimento, se reduziu a evasão, se ampliou o acesso, se ampliou a permanência etc.

De acordo com Cotta (2001), as metodologias e os critérios para avaliar as políticas educacionais são definidos a partir de três referenciais: 1º) A partir do limite temporal (se antes, durante ou depois da efetivação da política ou programa), 2º) A partir da posição do avaliador (interna, externa...), e; 3º) A partir da natureza do objeto avaliado (contexto, processos, [...] resultados). (Cotta, 2001, p.91).

A avaliação em políticas educacionais tem história, métodos avaliativos, critérios etc., ou seja, também é teorizada e tem seus fundamentos epistemológicos, mas continua sendo uma avaliação e não uma pesquisa em política educacional.

Evidentemente, que os resultados gerados pelas avaliações e a própria temática da “avaliação em políticas educacionais” pode se tornar objeto de pesquisa (para investigar a trajetória histórica das avaliações, os modelos de avaliação, as metodologias empregadas, as dimensões da *policy* e da *politics*⁴ e a inter-relação entre elas, etc), e neste âmbito sim, seria possível desenvolver investigações mais densas, por exemplo, para desvelar:

(...) o papel da avaliação das políticas no jogo eleitoral; a reação do legislativo e do judiciário à concentração do poder de avaliação no executivo [...]; a eventual diferença na institucionalização da avaliação entre países parlamentaristas e presidencialistas e entre Estados federais e unitários [...]; o significado da distinta localização institucional dos sistemas de avaliação e o impacto de seu grau de vinculação às autoridades financeiras etc. (Henry e Derlien apud Faria, 2005, p.105-106).

Com relação à consolidação do campo disciplinar em políticas educacionais, é importante ressaltar que apesar de haver uma discussão acerca das diferenças conceituais entre avaliação de política e avaliação política - que não necessariamente, orienta e/ou é

⁴ Na tarefa de conceituar e caracterizar política pública encontramos uma dificuldade que na língua inglesa é resolvida pela utilização dos vocábulos *policy* e *politics*. Com efeito, em nosso idioma só dispomos de uma palavra – política – para exprimir dois diferentes conceitos: uma mais amplo, que se refere a fenômenos que se desenrolam em um plano mais abrangente, no nível do relacionamento do Estado – *politics* em inglês -, e outro que se refere mais a planejamento e implementação de medidas, práticas e estratégias, de forma mais específica ou em âmbito mais restrito – *policy* em inglês. Neste trabalho procuraremos nos referir a *politics* como política e a *policy* como políticas públicas ou, simplesmente, políticas. (Dutra, 1993, p.36).

propositiva quanto aos mecanismos de investigação científica, e nem se pretende ser-, faz-se necessário apontar que, partindo do pressuposto de que toda ação humana é política (Maar, 1982), a natureza de toda avaliação e/ou pesquisa é também política.

Em nome da objetividade não nos despimos de nossas concepções ao avaliar ou pesquisar uma política, o que se passa a discutir são os campos epistemológicos⁵ entre a política numa dimensão mais ampla, [inerente ao ser social], e a política na sua forma institucionalizada.

Um último apontamento tanto com relação à pesquisa em políticas educacionais, quanto com relação à avaliação em políticas educacionais, é fato de que não há linearidade entre um programa e os resultados obtidos na pesquisa ou na avaliação. Dito de outro modo, não se pode, dada a complexidade da cultura escolar consolidada, por exemplo, afirmar que houve um aumento no rendimento escolar devido ao fato de que um programa foi desenvolvido na escola. Outros fatores externos ao programa podem ter interferido e contribuído para o rendimento escolar dos alunos que não necessariamente, ou melhor, que não exclusivamente, são decorrentes do programa em questão. “Ou seja, a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para concluir-se pelo sucesso do programa; é necessário demonstrar que elas não ocorreriam (total ou parcialmente) sem o programa.” (Figueiredo e Figueiredo, 1986, p.115).

Isto porque da transição do texto para o contexto,⁶ ou seja, da política pensada, [da política proposta] até chegar na instituição educacional, há uma trama institucional permeada por conflitos e contradições.

⁵ Maior detalhamento sobre esta questão ver a teorização de Tello e Mainardes (2015) que versam sobre o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). O EEPE, de acordo com os autores, se constitui por meio de três componentes: a) a perspectiva epistemológica; b) a posição epistemológica; e, c) o enfoque epistemológico. A perspectiva epistemológica estaria relacionada à visão de mundo do pesquisador, a posição epistemológica, estaria relacionada às teorias próprias do campo investigativo sob as quais se fundamentam o trabalho do pesquisador e o enfoque epistemológico estaria ligado aos aspectos metodológicos que o pesquisador utiliza para desenvolver sua pesquisa. (Tello e Mainardes, 2015).

⁶ Para maior detalhamento sobre esta questão, ver por exemplo: “Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem” (Mainardes, 2007), “A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares”, (Mainardes e Stremel, 2010), “Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais”, (Lendvai e Stubbs, 2012), “Políticas Educacionais e o Currículo Vivo da Escola: do texto ao contexto”. (Jakimiu, 2014).

O processo de recontextualização de Bernstein (2003) explica bem esta complexa transição. A recontextualização parte do pressuposto de que cada sujeito é único e que as condições individuais do sujeito, como a experiência docente historicamente acumulada, a formação e as vivências culturais é que embasam a interpretação e resignificação das prescrições normativas e portanto, fundamentam e constituem a prática.

Portanto, os caminhos epistemológicos, pedagógicos e administrativos para dar materialidade à uma política educacional no âmbito institucional se faz a partir das aspirações dos próprios sujeitos, constituídos e constituintes na/da realidade escolar o que torna a comunidade escolar e suas condições objetivas parte do processo decisório e de constituição das políticas educacionais.

As pesquisas em políticas educacionais e a consolidação do campo disciplinar: para além do campo teórico

O principal sentido de produzir conhecimento é melhorar o mundo em que vivemos. No âmbito das **políticas educacionais** como já mencionado anteriormente, as produções ainda são tímidas, porém, é possível pensar no redimensionamento destas produções no sentido de que estas passem a contribuir para além do processo formativo do sujeito que a produz.

As pesquisas em nível de mestrado e doutorado são em geral apresentadas para grupos bastante restritos no momento em que passam pelo processo avaliativo nas bancas. Após as revisões, estas produções são encaminhadas para os bancos de dados das Instituições, tornando-se públicas.

Depois disto, estas pesquisas, ou são utilizadas em processos formativos de outros estudantes e pesquisadores ou passam a fazer parte de outras pesquisas com temas afins e/ou a compor levantamentos sobre o que já foi produzido sobre políticas educacionais no Brasil, - procedimento importante para tomar conhecimento do escopo já produzido.

É, indiscutivelmente uma rica contribuição, porém, seria importante que as produções de pesquisa transcendessem o universo acadêmico e passassem a servir de referência para os formuladores, propositores e executores das políticas na tomada de decisões.

De acordo com Gatti (2014, p.28), a “cultura dos gestores [...], de modo geral, não se nutrem dos resultados, aqueles de consenso entre investigadores sólidos, auferidos com os trabalhos investigativos.”

Isto se dá, em grande parte, porque nesta passagem do campo epistêmico para o campo da gestão política, há a confluência de certos tensionamentos. Em meio a formulação das políticas, certos grupos são ouvidos e representados, os quais não necessariamente se destacam pelo mérito científico produzido.

Esta complexa relação no processo de formulação das políticas, se dá pelo fato de que as mesmas estão em constante processo de disputa, estando sustentadas por projetos de formação humana e projetos societários que nem sempre convergem com as produções científicas e advogadas nas Universidades.

Ainda que tais tensionamentos sejam uma limitação no que tange ao redimensionamento dos resultados das produções de pesquisas em políticas educacionais para o campo da gestão, é importante que os mesmos sejam investigados a fundo, pois:

(...) desenvolver essa compreensão pode criar condições para a emergência de uma consciência ampliada no que se refere a concretos processos históricos de decisão, bem como no que diz respeito aos limites/possibilidades das investigações em educação e aos limites/possibilidades do exercício do poder político e das formas de gestão em políticas... (Gatti, 2014, p.27).

Ainda sobre tais tensionamentos, Souza (2003) ressalta que é importante olhar com cautela para a possibilidade de os órgãos governamentais e organismos multilaterais, por meio do financiamento de pesquisas, ditarem a agenda de pesquisa no campo das políticas educacionais.

Martins (2013) argumenta que os recursos envolvidos que desenham o campo de tensão desta área, seja em investigações mais abrangentes, seja em bolsas de pós-graduação, são pautadas por três ordens de interesses:

(...) governos que definem linhas de financiamento para agências de fomento, muitas vezes, alinhadas aos seus próprios interesses; especialistas que prestam consultorias para as agências de fomento, representando seus pares no campo científico; órgãos governamentais e/ou sem fins lucrativos– nacionais e internacionais – que solicitam assessorias, consultorias e avaliações objetivamente estabelecidas para auferir sucessos, resultados, impactos de programas e projetos. (Martins, 2013, 284).

Importa, neste sentido, que as pesquisas em políticas educacionais possam suscitar uma agenda política⁷ para servir de referência, seja para constituição da área de conhecimento, seja, para a formulação das políticas, sempre considerando o necessário diálogo entre os pesquisadores e pesquisas produzidas. Assim “a constituição de uma agenda que articule a já extensa comunidade de pesquisadores da área é, portanto, um grande e necessário desafio a ser enfrentado.” (Arretche, 2003, p.9).

Algumas importantes ações tem se consolidado no sentido de instituir uma identidade para o campo epistemológico da área das políticas educacionais e subsidiar os pesquisadores, como a criação da Rede Latino Americana de Estudos Epistemológicos de Políticas Educacionais (ReLePe).

A ReLePe foi criada no ano de 2011 por meio de uma parceria estabelecida entre Universidades Públicas da Argentina e do Brasil e tem como fundamento de investigação o delineamento da perspectiva epistemológica para a análise de políticas públicas em suas diferentes acepções: produção de conhecimento, história do campo, etc. (ReLePe, 2015, n.p.).

A intenção da ReLePe é:

(...) constituir un espacio regional con la incorporación de investigadores de Latinoamérica y con instituciones en las que se pueda fortalecer los vínculos académicos de intercambio de profesores, estudiantes de posgrado y grado. Estableciendo y fortaleciendo una línea de investigación poco explorada en nuestra región.” (ReLePe, 2015, n.p.).

Outras iniciativas, ainda que não necessariamente com enfoque exclusivo no campo das políticas educacionais, são importantes neste sentido, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), que constituem-se, de acordo com Souza (2003, p.16), enquanto “...fóruns específicos sobre políticas públicas em espaços acadêmicos...”.

Além disso, é importante mencionar, a sistematização das produções investigativas no campo das políticas educacionais por meio do “...advento da informatização de periódicos

⁷ Aqui, compartilha-se do ideário explorado por Reis que compreende a expressão “agenda política “... no sentido da filosofia da ciência, ou seja, como um programa de trabalho que define uma comunidade científica.” (Reis, 2003, p.12).

nacionais (via o portal *Scielo*) e internacionais (via o portal de periódicos da Capes).” (Souza, 2003, p.16).

De acordo com Souza (2003) esses “...fóruns e instrumentos permitem-nos conhecer melhor e mais rapidamente a produção de nossos pares, embora não exista um periódico específico que abrigue exclusivamente a produção da área.” (Souza, 2003, p.16).

Além da definição da agenda de política, nos resta ainda, superar algumas fragilidades. As pesquisas, especialmente em políticas educacionais, tem uma característica muito marcante, pois, quando pesquisamos políticas educacionais, nós não pesquisamos o outro, nós pesquisamos a nós mesmos! O universo em que nós estamos imersos, seja enquanto professores, seja enquanto pesquisadores, enquanto alunos, etc. Nós fazemos e pesquisamos Educação. Inclusive, muitas das proposições e intenções de pesquisa em políticas educacionais partem das condições objetivas do pesquisador e das experiências e inquietações que este traz consigo a partir da sua vivência no campo educacional.

E se de um lado, o pesquisador é provocado a investigar o universo das políticas educacionais em decorrência de suas experiências e inquietações, de outro, vale ressaltar a necessidade da ponderação sobre a relevância do desenvolvimento do estudo considerando o campo teórico já produzido, uma vez que, conforme adverte Souza (2003), pesquisas motivadas apenas por motivos intrínsecos, subjetivos e/ou por apreciação pessoal, pode levar o pesquisador a investigar temas que “...suscitam apenas um interesse particular, sem que se pese uma perspectiva propriamente acadêmica, gerando, em alguns momentos, uma proliferação de estudos sobre o mesmo tema, que, como pouco dialogam entre si, prejudicam a acumulação do conhecimento.” (Souza, 2003, p.16). E, este, entre outros fatores, acabam por contribuir para a predominância de estudos setoriais e como consequência para o crescimento de estudos horizontais:

(...) a existência de muitos estudos setoriais, que transitam por várias áreas do conhecimento, e não apenas pela ciência política, aliados às subáreas nas quais a análise de políticas [...] se desdobra, é da essência mesma da disciplina. Em síntese, o problema do crescimento horizontal excessivo versus a falta de fortalecimento vertical decorre do crescimento da própria disciplina no Brasil, pois ela assumiu uma formação que mais gira em torno de áreas temáticas do que de grupos de pesquisa. (Souza, 2003, p.16).

Por fim, importa reconhecer os limites de uma área tão incipiente, que “...precisou se diferenciar da administração pública, tendo em vista a busca da superação dos desenhos de investigação adotados nos cursos de administração de empresas...” (Martins, 2013, p.296).

A Educação é caracterizada por complexos processos, e possui, diferenças institucionais, que pela sua natureza e produção de bens não-materiais não pode se apropriar das teorias gerencialistas para pesquisar [e avaliar] políticas educacionais, pois estas, não adequam-se às demandas do âmbito educacional, a escola não é uma empresa, e portanto, tais teorias no contexto educacional são limitadas e restritas.

Considerações finais

Do estudo empreendido é possível concluir que ainda se apresenta como um grande desafio a constituição do campo epistemológico e disciplinar da área de políticas educacionais. Tanto que para estudarmos sobre políticas educacionais temos de nos voltar para bibliografias especializadas no campo das políticas públicas que são mais abrangentes e não necessariamente representam e dão subsídios para a investigação das políticas em âmbito educacional.

As políticas educacionais precisam de caminhos para a definição de um delineamento teórico metodológico próprio, no entanto, sempre considerando que, justamente pela multiplicidade de sua abrangência, delimitação e composição estruturante, encontra aportes teóricos que advêm da “...antropologia, da sociologia, da psicologia, da ciência política, da economia, da econometria, da linguística e da história...” (Martins, 2013, p. 296).

Espera-se, que a partir do estudo desenvolvido, o qual não teve a pretensão de esgotar o tema, pelo contrário, espera suscitar debates e novas pesquisas, seja possível situar as políticas educacionais no âmbito das políticas públicas, e sobretudo, possibilitar o reconhecimento das diferenças entre produzir pesquisa em políticas educacionais e realizar avaliação em políticas educacionais.

Não obstante, espera-se que as produções epistemológicas em políticas educacionais transcendam seu papel acadêmico e passem a servir de referência para quem formula políticas educacionais, e/ou, que ao menos os processos formativos permitam que as disputas e embates em torno desta questão sejam descortinadas por aqueles que propõem-se a pesquisar e/ou avaliar políticas educacionais.

Por fim, fica o desejo de que novas e melhoradas contribuições possam ser agregadas à estas considerações sobre o campo das políticas educacionais para que possamos constituir o tão esperado consistente e coerente campo disciplinar na área de políticas educacionais.

Referências

- Amabile, A. E. N. (2012). “Políticas Públicas.” En: Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. e Amabile, A. E. N. *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG. Disponível em:<<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>> Acessado no mês de janeiro, 2015.
- Arretche, M. (2003). “Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, pp.7-9.
- Bernardes, A. G. e Guareschi, N. (2007). “Estratégias de Produção de Si e a Humanização no SUS.” *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 3, pp. 462-475.
- Bernstein, B. A. (2003). “Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização.” Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, pp. 75-110
- Cotta, T. C. (2001). “Avaliação educacional e Políticas Públicas: A Experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).” *Revista do Serviço Público*, n.52, pp. 89-111
- Chiari, J. (2012). “Avaliação de Políticas Públicas.” En: Castro, C. L. F.; Gontijo, C. R. B. e Amabile, A. E. N. *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG. Disponível em:<<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>> Acessado no mês de janeiro, 2015.
- Dutra, A. (1993). “A Questão Política da Alfabetização no Rio de Janeiro de 1983 a 1987”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, pp. 33-42.
- Eyng, A. M. (2007). *Currículo Escolar*. Curitiba: Ibpex.
- Gatti, B. A. (2014). “Formação inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais”. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.25, n.57, pp.24-54..

Faria, C. A. P. A. (2005). “Política da Avaliação de Políticas Públicas”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, pp. 97-109.

Figueiredo, M. F. e Figueiredo, A. M. C. (1986). “Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica”. *Análise & Conjuntura*, v. 1, n.3, pp. 107-127.

Jakimiu, V. C. L. (2014). Políticas Educacionais e o Currículo Vivo da Escola: Do texto ao contexto. Anais... II Jornada Latinoamericanas - Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - *ReLePe*. 2014. Disponível em:<<http://www.relepe.org/images/671.pdf>> Acessado no mês de abril, 2015.

Lendvai, N. e Stubbs, P. (2012). “Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais”. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, pp. 11-31.

Maar, L. W. (1982). *O que é Política*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

Mainardes, J. e Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22. pp. 31-54.

Martins, A. M. (2013). “O Campo das Políticas Públicas de Educação: Uma revisão da literatura.” *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 56, pp. 276-299.

Hofling, E. M. (2001). “Estado e Políticas (Públicas) Sociais.” *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, pp. 30-41.

Reis, E. P. (2003). “Reflexões legais para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 18, n. 51, pp. 11-14.

ReLePe. (2014). *Rede Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa*. Sítio eletrônico. Disponível em:<www.relepe.org> Acessado no mês de dezembro, 2014.

Souza, C. (2003). ““Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 18, n. 51, pp. 15-20.

Tello, C. e Mainardes, J. (2015). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 1, pp. 153-178.

Worthen, B.; Sanders, J. e Fitzpatrick, J. (2004). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Mestre em Educação (UFPR) e Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória – PR.
