

## **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CAMPO DISCIPLINAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Vanessa Campos de Lara Jakimiu  
Universidade Federal do Paraná - Brasil  
E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** O presente estudo traz algumas (breves) 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 interrelação 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.

### **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<sup>1</sup>.

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).

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

---

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

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, o quadro situacional que revela as demandas educacionais é retratado pelos resultados expressos pelos índices obtidos por meio das avaliações. Assim, o IDEB, o SAEB, o ENEM, o ENADE, o SINAES,<sup>2</sup> etc., tornam públicas as fragilidades da realidade educacional e, neste contexto, as políticas educacionais são apresentadas como uma resposta do Estado para alterar a realidade apresentada e superar tais fragilidades.

---

<sup>2</sup> 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 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 instituir 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.

É (também) por conta do caráter amplo e multifacetado que as políticas educacionais assumem, que se tornam complexas as incursões no sentido de definir um corpus disciplinar para esta área de conhecimento, já que sua ampla delimitação é também a sua limitação, pois induz à uma predominância de estudos setoriais e como consequência ao 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).

Partindo do reconhecimento do campo ampliado e das subáreas das Políticas, a composição estruturante das políticas pode assim ser sistematizada:

**Figura 1 – Delimitação das políticas educacionais**



Esta elasticidade das políticas educacionais que abrange todas as políticas relativas à Educação torna-se, inclusive, uma limitação que repercute até mesmo em suas definições conceituais.

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 públicas, políticas educacionais, políticas curriculares, política e programa, etc) para falar sobre a mesma coisa.

### **Pesquisa em políticas educacionais e avaliação em políticas educacionais: diferentes campos epistemológicos**

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 interrelações que se estabelecem entre elas. Pesquisar uma política, portanto, é diferente de avaliar uma política.

A pesquisa<sup>3</sup> 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).

---

<sup>3</sup> 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; 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; 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? Entre outras.

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 o 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; 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 [e deve!] 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*<sup>4</sup> e a interrelação 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 (Henry, 2001; Derlien, 2001); a eventual diferença na institucionalização da avaliação entre países parlamentaristas e presidencialistas e entre Estados federais e unitários (Derlien, 2001); o significado da distinta localização institucional dos sistemas de avaliação e o impacto de seu grau de vinculação às autoridades financeiras etc. (HENRY; 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 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 despidamos de nossas concepções ao avaliar ou pesquisar uma política, o que se passa a discutir são os campos epistemológicos 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

---

<sup>4</sup> As definições das palavras inglesas “policy” e “politics” são um tanto complexa, mas conforme o ideário explorado por Maar (1982) basicamente poderíamos dizer que a palavra “policy” tem mais haver “...com a administração dos negócios públicos...” e estaria no campo da política institucionalizada, enquanto que a palavra “politics” tem mais haver com os sujeitos que participam da política, porém, no âmbito social, com por exemplo: os sujeitos que participam de um debate parlamentar, sujeitos que disputam um governo etc. (MAAR, 1982, p.14).



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; FIGUEIREDO, 1986, p.115).

Isto porque da transição do texto para o contexto<sup>5</sup>, ou seja, da política pensada, [da política proposta] até chegar na instituição educacional, há uma trama institucional permeada por conflitos e contradições.

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 ressignificação 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

---

<sup>5</sup> Para maior detalhamento sobre esta questão, ver: JAKIMIU, V. C. L. Políticas Educacionais e o Currículo Vivo da Escola: Do texto ao contexto. II Jornada Latinoamericanas- Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - **ReLePe**. 2014. Disponível em: <<http://www.relepe.org/images/671.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2014.



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 política<sup>6</sup> 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).

---

<sup>6</sup> 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).

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 y 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 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, têm 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).

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 (breves) 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. Políticas Públicas. CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>> Acesso em: 9 jan. 2015.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981>> Acesso em: 20 fev. 2015.

BERNARDES, A. G.; GUARESCHI, Neuza. Estratégias de Produção de Si e a Humanização no SUS. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 462-475. 2007. Disponível em: <[http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/humaniza\\_sus\\_marco\\_teorico.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/humaniza_sus_marco_teorico.pdf)> Acesso em: 14 jan. 2015.

BERNSTEIN, B. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualização. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742003000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01005742003000300005&script=sci_abstract&lng=pt)> Acesso em: 14 fev. 2015.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e Políticas Públicas: A Experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Revista do Serviço Público*, n.52. 2001. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316>> Acesso em: 11 jan. 2015.

CHIARI, J. Avaliação de Políticas Públicas. CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>> Acesso em: 9 jan. 2015.

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007.

GATTI, B. A. Formação inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n.57, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2015.

FARIA, C. A. P. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59 out./2005.

FIGUEIREDO; M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anál. & Conj.**, Belo Horizonte,



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

set/dez, 1986. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2015.

MAAR, L. W. **O que é Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MARTINS, A. M. O Campo da Política Pública de Educação: Uma revisão da literatura. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, set./dez. 2013. Disponível em:< <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1875/1875.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2014.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/200. Disponível em:< <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539> > Acesso em: 19 abr. 2015.

REIS, E. P. Reflexões Legais para a Formulação de uma Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n.51, fev., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15982.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2014.

ReLePe. Rede Latinoamericana de Estudios Epistemológicos em Política Educativa. Sítio eletrônico. Disponível em: <[www.relepe.org](http://www.relepe.org)> Acesso em: 12 dez. 2014.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da Pesquisa em Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n.51, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.