
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 24 Número 5

18 de janeiro 2016

ISSN 1068-2341

Tipos de Expertise na Tomada de Decisão Política em Educação: Contribuições de uma Discussão Teórico- Concetual

Carina Coelho



Manuela Terrasêca



José Alberto Correia
Universidade do Porto
Portugal

Citação: Coelho, C., Terrasêca, M., & Correia, J. A. (2016). Tipos de expertise na tomada de decisão política em educação: Contribuições de uma discussão teórico-concetual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(3). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2103>

Resumo: Neste artigo apresentamos as reflexões produzidas no domínio da análise e discussão concetuais, que fazem parte de uma investigação mais ampla que visa compreender e interpelar formas atuais de expertise na produção de políticas educativas, nomeadamente no que concerne às características dos atores que constituem a figura do expert e aos tipos de conhecimento reconhecidos como válidos na legitimação das decisões políticas. Partindo de uma contextualização do interesse do estudo no âmbito das mudanças que têm ocorrido, nas últimas décadas, nos modos de governação e de fazer política, revisitamos e procuramos colocar em diálogo perspetivas de alguns autores, numa abordagem aos conceitos de expert e de expertise que toma como referência particular as articulações que se estabelecem entre estes e outros conceitos, campos profissionais e

esferas de ação vizinhos. Algumas das considerações que resultam desta análise apontam para uma variabilidade interpretativa com uma amplitude tal que permite incluir conceitos opostos, especialmente se considerarmos o grau de formalização e o grau de especialização do saber. Lançamos também algumas pistas sobre a pertinência da análise de processos de decisão política através da abordagem do expert enquanto figura coletiva.

Palavras-chave: expert; expertise; tipos de conhecimento; produção de políticas públicas; decisão política; ciência e política; modos de governação

Types of expertise in political decision-making in education: Contributions from a theoretical and conceptual discussion

Abstract: In this article we present some reflections from a conceptual analysis and discussion that are part of a wider research intending to understand and questioning current ways of expertise in educational policy-making, namely, concerning to the characteristics of the expert actors and the kind of knowledge recognized as valid to legitimize political decisions. Starting from a contextualization of the research interests in the recent (last decades) changes on modes of governance and policy decision-making, we synthesize and try to put in discussion the perspective of some authors, in an approach to the concepts of expert and expertise that take as particular reference the articulations established between these and other concepts, professional fields and nearby spheres of action. Some considerations that have resulted from this analysis indicate an interpretative variability with such amplitude that allows the inclusion of opposite concepts for expert, especially if we consider knowledge formalization level and knowledge specialization level. We also provide some clues about the pertinence of analyzing political decision-making processes through an approach of the expert as a collective figure.

Key-words: expert; expertise; types of knowledge; production of public policies; political decision; science and politics; modes of governance

Tipos de expertise na tomada de decisión política en educación: Contribuciones de una discusión teórica y conceptual

Resumen: En este artículo presentamos las reflexiones producidas en el dominio de la análisis y discusión conceptuales que hacen parte de un investigación más larga que visa comprender e interpelar formas actuales de expertise en la producción de políticas educativas, a saber lo que concierne a las características de los actores que constituyen la figura del expert y los tipos de conocimiento que son reconocidos como válidos para legitimar las decisiones políticas. Empezando por una contextualización de los intereses de lo estudio en el contexto de las mudanzas que tienen ocurrido, en las últimas décadas, en los modos de gobernación y de hacer política, revisitamos e intentamos colocar en dialogo perspectivas de algunos autores, dentro de una abordaje a los conceptos de expert y expertise que toma como referencia particular las articulaciones que se establecen entre estos y otros conceptos, mundos profesionales y esferas de acción vecinas. Algunas de las consideraciones que resultan de esta análisis apuntan para una variabilidad interpretativa con tamaño amplitud que permite incluir conceptos opuestos, especialmente si consideramos el grado de formalización y el grado de especialización del conocimiento. Proporcionamos también pistas sobre la pertinencia del análisis de procesos de decisión política a través de un abordaje del expert como figura colectiva.

Palabras-chave: expert; expertise; tipos de conocimiento; producción de políticas públicas; decisión política; ciencia e política; modos de gobernación

Introdução

As questões sobre a expertise e a figura do expert têm vindo a ser objeto de estudo nas áreas da sociologia e das ciências políticas, segundo o ponto de vista das teorias da sociedade, das teorias da democracia e da sociologia do conhecimento (Bogner, Littig, & Menz, 2009). A problemática do exercício de uma profissão e da profissionalização marca também este campo de estudos, tendo o debate vindo a alimentar-se, em especial, pelas fronteiras que a figura do expert estabelece com outras profissões: o que aproxima e distingue o expert de um intelectual, de um especialista, de um cientista ou de um decisor político. As articulações que se criam entre a figura do expert e as esferas de ação política e científica fazem igualmente parte da discussão teórico-metodológica dos estudos sobre expertise, a qual tem sido enriquecida pelo estudo das transformações que têm ocorrido na autoria e modos de produção de conhecimentos reconhecidos como legítimos, em particular no âmbito da ciência e da decisão pública. De acordo com Bogner, Littig e Menz (2009), “[n]os círculos científicos e técnicos, os investigadores estão atualmente a repensar o que realmente constitui um expert e onde reside, verdadeiramente, o conhecimento ‘relevante’ para as decisões políticas”¹ (p. 3). Collins e Evans (2002) sistematizam as transformações neste campo em três vagas, tendo como base, precisamente, os desenvolvimentos da relação ciência-sociedade.

Estas são algumas das temáticas dos estudos sobre as questões da expertise e da figura do expert que nos interessam particularmente para a pesquisa que temos vindo a desenvolver. O trabalho que aqui apresentamos insere-se no estudo de uma medida de política educativa específica - o programa nacional de avaliação externa das escolas portuguesas (2006-2011). Pretendemos com esse estudo analisar e interpelar formas atuais de expertise na produção política, nomeadamente no que concerne às características dos atores que constituem a figura do expert e os tipos de conhecimento reconhecidos como válidos na legitimação das decisões políticas.

Neste artigo, centramo-nos nas considerações que resultam da revisão e análise bibliográficas sobre os modos de produção de políticas públicas e, sobretudo, sobre os conceitos de expert e de expertise.

Iniciamos com uma breve contextualização do sentido das mudanças que têm ocorrido, nas últimas décadas, nos modos de governação e de fazer política, colocando em destaque o tipo de conhecimento privilegiado e o papel que a avaliação - concebida numa dimensão restrita do seu potencial transformador, ou seja, enquanto mero instrumento de accountability - tem assumido. Numa segunda parte, exploramos as perspetivas de alguns autores sobre os conceitos de expert e de expertise, tomando em consideração igualmente o tipo de conhecimento e atores valorizados, e as relações que se estabelecem com outros conceitos, campos profissionais e esferas de ação vizinhos, nomeadamente entre a esfera de ação política e a esfera de ação científica. Terminamos com algumas considerações que resultaram do trabalho de revisão e análise bibliográficas que deu corpo ao artigo.

Tomada de Decisão nas Políticas Públicas Em Educação: A Expertise na Demanda por uma Racionalização

Os modos de produção das políticas públicas têm vindo a alterar-se em vários países, sobretudo após a crise económica da década de 70. As transformações que ocorrem, nesse período,

¹ Tradução livre, pelos autores, do original: “In scientific and technical circles, researchers are currently rethinking what really constitutes an expert and where the “relevant” knowledge for political decisions actually lies”.

nos modos de governação e de regulação das políticas educativas, caracterizam-se por uma menor orientação para a formulação de normas definidoras da ação e mais para o uso de instrumentos baseados no conhecimento e nos seus resultados para informar a tomada de decisão (Barroso, 2006; Carvalho, 2009; Correia, 2010a, 2010b; Costa & Afonso, 2009a, 2009b; Mons, 2008; Terrasêca, 2012). Implícita a estas mudanças está presente, pelo menos discursivamente, a intenção de contribuir para uma racionalização dos processos de decisão política, através de uma argumentação de natureza menos ideológica e mais técnica (Barroso, 2009; Costa & Afonso, 2009a; Maroy & Mangez, 2008).

A avaliação tem constituído “um dos vectores mais expressivos” (Afonso, 2002) neste processo, apresentando-se não só como instrumento privilegiado para a regulação das políticas públicas e para a promoção e controlo da qualidade dos seus serviços, mas como uma política em si mesma (Correia, 2010a). O renovado interesse pela avaliação acompanhou a emergência de novos modos de governação, em particular, a importação de modelos de gestão privada, com ênfase em resultados ou produtos, para o domínio público, nomeadamente para a educação escolar (Afonso, 1998, 2002). Esta introdução dá-se primeiramente nos países designados centrais, como os Estados Unidos e a Inglaterra, sob orientação de políticas da nova direita, e portanto, no âmbito de um ensaio de articulação entre um neoliberalismo económico e um neoconservadorismo político (Afonso, 2002). Neste contexto, o investimento feito na avaliação traduz a centralidade do valor económico da educação para as políticas governamentais: importa controlar a produção de mão-de-obra qualificada, capaz de melhorar o índice de competitividade do país, e controlar as despesas da educação, a fim de melhorar as contas públicas do mesmo. A avaliação configura, neste sentido, uma prestação de contas do desempenho dos indivíduos e das organizações, composta por instrumentos que possibilitem quantificar e comparar resultados.

Os estudos comparativos desenvolvidos por organismos internacionais tornaram-se uma peça fundamental na expansão desta perspectiva estatística e estadística de avaliação dos resultados escolares e de comparação entre países. Estes instrumentos estandardizados tendem a assumir a forma de testes e pretendem cobrir competências de literacia em matemática, ciências e leitura. Dos vários programas existentes TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e PISA (Programme for International Student Assessment) destacam-se pela atual amplitude e diversidade de países participantes.

Vários países, embora em graus de intensidade variável, utilizam os estudos internacionais, em especial o PISA, para legitimar decisões políticas em matéria de educação, algumas das quais concebidas a priori (Afonso e Costa, 2009a), e para fundamentar a própria retórica governamental (Afonso e Costa, 2009a; Carvalho, 2009). A credibilidade destes instrumentos é favorecida pela dimensão simbólica da OCDE, pelo estatuto técnico, político, económico e transnacional da sua atuação (Afonso e Costa, 2009a). A influência destes estudos é reconhecida também quando os mesmos são utilizados para fundamentar a adoção de instrumentos de avaliação de natureza similar, embora tendo como âmbito de intervenção o território nacional (por exemplo, provas de aferição e exames nacionais).

Para além da função social de regulação, neste caso transnacional, das políticas e dos resultados educativos, o PISA apresenta ainda uma dimensão de influência cognitiva por contribuir para a definição da “realidade educacional” e do próprio modelo de decisor político e de racionalidade política (Carvalho, 2009). A amplitude da influência destes estudos internacionais ultrapassa as fronteiras dos países com resultados menos favoráveis nesses estudos para se estender a países com um desempenho ótimo nos mesmos (Terrasêca, 2012). É neste sentido que questionamos as reformas que estão a ocorrer nos sistemas educativos mundiais, nomeadamente através da “introdução de medidas de avaliação externa baseadas na competição, no controlo do trabalho das escolas e na gestão através dos resultados” (Terrasêca, 2012, p. 148), naquela que

poderá ser a sua finalidade última: contribuir para a melhoria da educação ou para “imprimir novas direcções à forma como a educação é, realmente disponibilizada às populações”? (Terrasêca, 2012, p. 148). A autora refere-se, neste último caso, à consolidação de um modelo de Escola “assente nos valores do individualismo, da meritocracia, da competição, da transmissão de conhecimentos técnicos e de uma grande especificidade, virados para uma mobilização imediata e aplicacionista” (Terrasêcar, 2012, pp. 145-146).

Natércio Afonso e Estela Costa (2009a, 2009b) têm contribuído para uma análise da influência do PISA na decisão política, em Portugal e em mais cinco países europeus. Abordando-o como instrumento de regulação supranacional baseado no conhecimento, os autores concebem-no como participando na legitimação das políticas educativas e na mudança no próprio processo de tomada de decisão política assente num determinado tipo de conhecimento: referente a resultados evidenciáveis, traduzíveis em números e com possibilidade de tratamento estatístico. Ao mesmo tempo reconhecem-lhe um potencial na difusão de normas e valores específicos, contribuindo para a construção de sentido em educação, ou seja, para fomentar uma determinada visão da educação. Alguns autores designam estes processos como uma forma neoliberal de “governança pelo conhecimento” que, pela natureza do mesmo, origina uma espécie de “regime dos números”, “um recurso através do qual a vigilância pode ser exercida”² (Ozga, cit. in Dumas & Anderson, 2004, p. 3). Num trabalho anterior, (Correia, 2010a) propomos uma reflexão sobre o papel da avaliação na estruturação dos discursos e das práticas organizacionais característicos do paradigma de gestão educacional “que, de uma forma mais explícita, atribuí uma forte centralidade à problemática da avaliação” – o paradigma da qualidade. Uma particularidade das narrativas da qualidade (Correia, 2010a) remete-nos para o próprio modo de definir a política da educação, neste caso realizada “cada vez menos pela imposição de normas para a acção e mais pela imposição de dispositivos e disposições cognitivas que configuram as formas legítimas de se pensar a acção” (Correia, 2010a, p. 459). Neste sentido, a avaliação cumpre uma “importância simbólica (...) na imposição desta ordem cognitiva legítima” (Correia, 2010a, p. 460). Para tanto contribui a aparente sofisticação dos instrumentos de avaliação, que se têm vindo a multiplicar na égide dos referenciais da cultura de qualidade. Sustentados em aparelhos e indicadores estatísticos estes instrumentos vêem-lhes ser facilmente reconhecido o estatuto de “cientificamente provado”, pela proximidade às concepções positivistas de ciência.

Não obstante, se considerarmos aprendizagens realizadas por países (como por exemplo os EUA) com uma tradição mais longa na governança, em educação, através de instrumentos desta natureza, alguns investigadores negam a efetividade e o potencial persuasivo da pesquisa educativa baseada no “aumento da quantidade de dados analisados ou do estreitamento dos métodos usados para um conjunto que se presume de maior rigor científico devido ao uso de análises estatísticas”³ (Fischman & Tefera, 2014, p. 7). Para melhorar o impacto da pesquisa em educação nos processos de decisão política e nas práticas, Fischman e Tefera (2014, p. 7) defendem estratégias para a mobilização do conhecimento que passem por “construir um ambiente colaborativo de resolução de problemas entre pesquisadores e práticos, facilitando a aprendizagem recíproca através da reflexão sobre e uso de pesquisa existente ou nova na tomada de decisão (CIHR, 2013)”⁴. Para além disso, os

² Tradução livre, pelos autores, do original: “[a] resource through which surveillance can be exercised”.

³ Tradução livre, pelos autores, do original: “increasing the quantity of data analyzed or narrowing the methods used to a set presumed more scientifically rigorous because of the use of statistical analyses”.

⁴ Tradução livre, pelos autores, do original: “build a collaborative problem-solving environment between researchers and practitioners facilitating reciprocal learning by reflecting and using existing or new research in decision-making (CIHR, 2013)”.

autores questionam a efetividade da própria abordagem de racionalidade subjacente a estes discursos apologistas da racionalização das decisões políticas, com base na proposta de Lakoff (2008):

Nós precisaremos de adotar uma racionalidade profunda que possa dar conta, e integrar, uma mente que é largamente inconsciente, incorporada/corporizada, emocional, empática, metafórica, e apenas em parte universal. Um Novo Iluminismo não deveria abandonar a razão, mas sim compreender que nós estamos a utilizar a razão verdadeira, moldada pelos nossos corpos e cérebros e interações no mundo real, a razão incorporando emoção, estruturada por quadros e metáforas e imagens e símbolos, com pensamento consciente modelado pelo vasto e invisível reino do circuito neuronal não acessível à consciência.⁵ (pp. 13-14)

Carol Weiss (1983) questiona o próprio pressuposto de racionalização das políticas, desacreditando a crença no poder das evidências para contrariar as forças irracionais, os “excessos da política,” nomeadamente os interesses pessoais e as ideologias dos atores em jogo. Segundo a autora, precisamos de considerar duas outras fontes de influência concorrentes que interferem no uso da informação disponível, a saber: ideologia e interesses. Interpretar estas componentes como ilegítimas ou irracionais dado a sua dimensão emocional é, do ponto de vista da autora, “ler mal a natureza da tomada de decisão democrática”⁶ (Weiss, 1983, p. 224). A autora vai mais longe e considera que essa visão normativa dos elementos influentes da tomada de posição propõe um imaginário insustentável, senão mesmo perigoso. Um dos imperativos da tomada de decisão democrática consiste precisamente em acolher os diferentes interesses e ideologias representadas na sociedade. Neste sentido, Carol Weiss (1983) considera que para a compreensão das tomadas de posição e decisão políticas tem de se ter em conta a interação constante entre estas três forças – informação, ideologia e interesses. Salva-guarda, ainda, que a ideia de racionalidade e escolha inteligente é um dos compromissos ideológicos com mais força nas sociedades modernas ocidentais. O compromisso com o uso de informação na tomada de decisão é muito forte nas organizações burocráticas. Ou seja, a própria importância que se dá ao uso dos resultados da pesquisa é por si só uma ideologia (Weiss, 1983). Nos casos que envolvem a discussão e negociação entre diferentes grupos de atores, a autora acrescenta a importância de se considerarem influências em termos das estruturas e dos procedimentos, como por exemplo, aspetos relacionados com as hierarquias, a especialização e a divisão interna do trabalho, a confiança nos procedimentos estandardizados, o controlo das fontes de informação, entre outros. A probabilidade de nova informação ter uma grande influência na decisão aumenta “à medida que as ideologias e os interesses fiquem menos salientes ou as condições tornem os compromissos antigos insustentáveis”⁷ (Weiss, 1983, p. 238).

A expertise surge no campo político, sobretudo a partir dos anos 60 e 70, no contexto da preparação ou participação direta nas decisões políticas. O grupo de investigadores do CRESAL (Centre de Recherche et d'Études Sociologiques Appliquées de la Loire) define estas situações de expertise como aquelas “que reservam um lugar específico a um saber especializado pensado como

⁵ Tradução livre, pelos autores, do original: We will need to embrace a deep rationality that can take account of, and advantage of, a mind that is largely unconscious, embodied, emotional, empathetic, metaphorical, and only partly universal. A New Enlightenment would not abandon reason, but rather understand that we are using real reason, shaped by our bodies and brains and interactions in the real world, reason incorporating emotion, structured by frames and metaphors and images and symbols, with conscious thought shaped by the vast and invisible realm of neural circuitry not accessible to consciousness.

⁶ Tradução livre, pelos autores, do original: “is misread the nature of democratic decision making”.

⁷ Tradução livre, pelos autores, do original: “as ideologies and interests became less salient or conditions make old commitments untenable”.

suscetível de esclarecer uma decisão prática⁸” (CRESAL, 1993, p.5), neste caso, diríamos, no âmbito de decisões políticas. O último contexto que Carol Weiss (1983) aponta como mais propício à influência de nova informação na tomada de decisão política é considerada pelo grupo do CRESAL como uma condição indispensável à existência de situações de expertise, ou seja, representa o que denominam como conjuntura problemática: “situação na qual as regras herdadas de apreciação e de decisão revelam-se inadequadas aos parceiros ou adversários que se encontram implicados⁹” (CRESAL, 1993, p. 3). Estas situações são caracterizadas como problemáticas “no sentido em que aparece um problema que prova ser impraticável o sistema operacional anterior para regular este tipo de conjuntura” (CRESAL, 1993, pp. 3-4).

No final dos anos 60 atribuíam-se à avaliação, ou melhor à pesquisa avaliativa (uma forma de pesquisa política na altura emergente), a expectativa de que, enquanto produtora de “conhecimento para a ação¹⁰” (Horsch cit. in Weiss, 1983, p. 6), tivesse, igualmente, uma aplicação direta e imediata nas decisões governamentais e que viesse demonstrar a importância do uso da pesquisa social.

Expert e Expertise: Contributos para uma Problematização Teórico-Concetual

Expertise e Experiência

A origem etimológica da palavra expert reenvia-nos para os conceitos de experiência e sabedoria: “pessoa sábia através da experiência”¹¹ (Online Etymology Dictionary). Com base na derivação do latim das termos expert e expertise, Casella, Tanguy e Tripier (cit. in Trépos, 1996), complementam esta ideia, definindo o expert como “aquele que experimentou (expertis), que enfrentou os perigos (expiriti), e é supostamente capaz de superar paixões e ideologias”¹² (p. 5). Na própria aceção etimológica a palavra experiência surge, assim, associada à noção da prova: o expert é entendido como pessoa experimentada, com conhecimentos e competências comprovadas. Importa destacar ainda a consideração que os mesmos autores fazem à capacidade do expert para superar desejos pessoais e ideologias. A expertise concebida desta forma apresenta características de um determinado tipo de conhecimento, desejavelmente neutro e suscetível de prova. Estes são aspetos valorizados pelo paradigma positivista, que faz corresponder o estatuto de conhecimento científico aos conhecimentos com essas características.

Jean-Yves Trépos (1996), para além desta dimensão da competência do expert que decorre da sua própria experiência, admite a expertise como a produção de conhecimentos especializados orientados para a ação, num quadro técnico ou profissional, e que pode ter em vista uma tomada de decisão. De igual forma, reconhece que a legitimidade da expertise não provém apenas da competência do expert, mas também dos valores da ciência que fundamentam os seus conhecimentos.

Contudo, a ligação da expertise à ideia de sabedoria que advém da experiência, permite-nos pensá-la no âmbito de outros modos de entender o conhecimento e a produção de conhecimento,

⁸ Tradução livre, pelos autores, do original: “situations qui réservent une place spécifique à un savoir spécialisé pensé comme susceptible d'éclairer une décision pratique”.

⁹ Tradução livre, pelos autores, do original: “une situation dans laquelle les règles héritées d'appréciation et décision se révèlent inadéquates aux partenaires ou adversaires qui s'y trouvent impliqués”.

¹⁰ Tradução livre, pelos autores, do original: “knowledge for action”.

¹¹ Tradução livre, pelos autores, do original: “person wise through experience”.

¹² Tradução livre, pelos autores, do original: “celui qui a éprouvé (expertis), qui a affronté les dangers (expiriti), est supposé capable de surmonter passions et idéologies”.

mais próximos de perspectivas que consideram “o saber implícito ao ato¹³” (Schön, 1996), contribuindo para um esbatimento das fronteiras entre investigadores e práticos, entre saberes sábios e saberes profanos. A reflexão sobre a prática, sobre o vivido, é reconhecida por vários autores como o elemento-chave deste processo de aproximação. Para Christine Josso (2005), a noção de experiência contém em si não só a ação mas também o processo de reflexão sobre a ação. De acordo com estas perspectivas, o expert não é necessariamente alguém externo à situação em causa, pode ser o próprio autor das práticas em análise.

Num estudo da expertise em situação de risco e de ameaça, Claude Gilbert (2005) introduz um outro elemento para reflexão: a participação do “público”. Segundo o autor, o “público” participa nestes processos reclamando o desempenho de funções de que estava *a priori* excluído, como é o caso da expertise. A legitimidade da sua intervenção, da intervenção dos ditos “profanos”, faz-se pelo reconhecimento da importância e especificidade dos seus saberes, saberes de alguém com uma relação imediata com a situação de risco, e do reconhecimento das capacidades para elaborarem análises a partir das suas próprias experiências. A participação do “público”, segundo este autor, estende-se à interpelação da validade dos saberes científicos e dos critérios próprios ao exercício da atividade de expertise. Callon, Lascoumes e Barthe (2001) na sua conceção de Fóruns Híbridos consideram também o público como parte do grupo diversificado de atores que devem participar nas tomadas de decisão. Enquanto manifestação da necessidade de atenuar as lacunas dos procedimentos da democracia delegativa, defendem a rutura com a atribuição da produção de conhecimento a grupos de especialistas, ou seja, a rutura com a divisão entre especialistas e profanos, mas também a redução da constituição do coletivo de atores a um corpo profissional escolhido por agregação de vontades individuais, que contribui para a distinção entre cidadãos e representantes eleitos. Na produção de conhecimento, os autores, a par do que defende Gilbert (2005), destacam o contributo dos “avisos” dos atores não especialistas - aqueles que serão os primeiros a serem afetados pelas medidas. Com base na imagem do princípio da precaução, Callon, Lascoumes e Barthe (2001) propõem um novo modelo de tomada de decisão que pretende romper com o esquema linear do modelo tradicional. A tomada de decisão, neste modelo, deve assumir as características de uma atividade interativa, implicando atores diversificados e ser passível de revisão ao longo do processo.

Expertise No Desenvolvimento Da Relação Sociedade-Ciência

Collins e Evans (2002) analisam as contribuições dos estudos sociais sobre o desenvolvimento da ciência, em particular no que respeita às formas como se relaciona com a sociedade, reportando-se a duas vagas, ao positivismo e ao construtivismo social, e propondo uma terceira vaga que enfatize os estudos da expertise e da experiência. Na primeira vaga, com predominância nos anos 50/60, a questão da expertise não se coloca: aos cientistas, pela sua formação académica, é reconhecida uma autoridade e poder de decisão que ultrapassa várias vezes o seu campo de especialização, não sendo concebível outra forma de tomada de decisão do domínio público, em matéria de ciência e tecnologia, que não tome a direção top-down. Bogner et al. (2009), baseados em Collins e Evans (2002), sistematizam esta relação entre cientistas e decisores políticos na expressão “a verdade fala ao poder”. Esta “era da autoridade” caracteriza-se, assim, por uma divisão, que Collins e Evans (2002) qualificam de horizontal, entre a comunidade científica certificada e as pessoas leigas, precisamente por não ser reconhecida expertise a outros atores que não os cientistas. A segunda vaga, nomeada pelos autores como “era da democracia”, emerge no início dos anos 70, e contribui para o reconhecimento de que os métodos, experimentações,

¹³ Tradução livre, pelos autores, do original: “le savoir caché dans l’agir”.

observações e teorias científicas não são suficientes para informar os debates científicos e técnicos de interesse público; são necessários elementos extra-científicos. O conhecimento científico passa, deste modo, a ser entendido apenas como mais uma forma de conhecimento. Neste sentido, deixam de ser concebíveis fronteiras entre cientistas e público, no que concerne à legitimidade para participar nas tomadas de decisão de interesse público. Collins e Evans (2002) não abandonam os contributos do construtivismo social, em especial para a resolução do problema da legitimidade, para afirmar a necessidade de uma terceira vaga, a “era da expertise”. Porém, enunciam algumas críticas no que concerne a ausência de contributos para a resposta ao problema da extensão. Por um lado, a incapacidade de distinguir experts de não experts, faz com que possam ser entendimentos como uma única coisa (Collins & Evans, 2002), o que por sua vez nos faz questionar o próprio sentido de se falar em expertise. Por outro lado, os autores ponderam a existência de alguma confusão entre o direito de participar nas tomadas de decisão de interesse público que advém da esfera política, ou seja o direito que assiste a todo o cidadão ou às partes interessadas, e o direito que advém de uma expertise especializada sobre o assunto em questão: “Os direitos das partes interessadas não são negados, mas desempenham um papel diferente dos direitos que derivam da expertise”¹⁴ (Collins & Evans, 2002, p. 249). Os autores concordam com a inexistência de fronteiras horizontais entre cientistas e público mas não acreditam na possibilidade da total inexistência de diferenciações: “Vários trabalhos excelentes foram realizados sob a segunda vaga através da ‘desconstrução de dicotomias’, dissolvendo fronteiras, mas gostemos ou não, o mundo é feito de distinções e fronteiras”¹⁵ (Collins & Evans, 2002, p. 251). A linha de continuidade reconhecida pelos autores entre comunidade científica alargada e público é traçada pelo contexto da partilha de áreas de especialidade entre uns e outros. As fronteiras não são mais reconhecidas “entre a classe de experts profissionais credenciados e os demais; mas sim entre grupos de especialistas e os demais”¹⁶ (Collins & Evans, 2002, p. 270). Nesta terceira vaga, os autores questionam-se, assim, sobre “quem deve e quem não deve estar a contribuir para a tomada de decisão em virtude da sua expertise”¹⁷ (Collins & Evans, 2002, p. 249). Embora retomem algumas das questões da primeira vaga, os autores distinguem-na desta terceira, apresentando argumentos de natureza epistemológica e política: enquanto “o conhecimento e a verdade se baseiam em procedimentos científicos; a expertise é mais frequentemente fundamentada na experiência”¹⁸ e enquanto “a expertise se estende à esfera pública (...) o acesso ao conhecimento e à verdade é estritamente delimitado”¹⁹ (Collins & Evans, 2002, p. 250).

Collins e Evans, nesta proposta para uma terceira vaga de estudos sociais sobre a ciência, acrescentam, assim, um outro elemento para a definição de expertise: a experiência correta. Numa obra posterior (2009), explicitam que a aquisição de competências individuais dos experts estaria dependente de uma condição necessária – a pertença a um determinado grupo. Ou seja, a expertise é

¹⁴ Tradução livre, pelos autores, do original: “Stakeholder rights are not denied, but they play a different rôle to the rights emerging from expertise”.

¹⁵ Tradução livre, pelos autores, do original: “Much excellent work has been done under Wave Two by ‘deconstructing dichotomies’, dissolving boundaries, but like it or not, the world is made of distinctions and boundaries”.

¹⁶ Tradução livre, pelos autores, do original: “no longer between the class of professional accredited experts and the rest; it is between groups of specialists and the rest”.

¹⁷ Tradução livre, pelos autores, “who should and who should not be contributing to decision-making in virtue of their expertise”.

¹⁸ Tradução livre, pelos autores, do original: “knowledge and truth are grounded in scientific procedures; expertise is most often grounded in experience”.

¹⁹ Tradução livre, pelos autores, do original: “expertise extends into the public sphere whereas access to knowledge and truth is strictly bounded”.

entendida não como uma atribuição, mas como algo que se adquire através de um processo de socialização, requerendo, portanto, tempo e esforço. Os autores classificam ainda esta terceira vaga como uma abordagem realista, fazendo a distinção entre aquilo que é o reconhecimento da expertise e aquilo que é a sua real existência: os indivíduos podem ou não possuir expertise independentemente de outros pensarem que eles detêm expertise (Collins & Evans, 2009).

Se atentarmos nesta sistematização para pensarmos as perspectivas de Claude Gilbert (2005), Christine Josso (2005) e Schön (1996), embora os mesmos autores explicitem a defesa do esbatimento de fronteiras entre cientistas e leigos e entre experts e leigos, pelo enfoque que colocam na importância da experiência e dos conhecimentos que advêm da mesma, consideramos que se enquadram nas características desta terceira vaga.

Modalidades de Expertise e a Profissionalização do Expert

As transformações que têm ocorrido nos entendimentos e modalidades de expertise são sistematizados por Michel Castra (2012) na publicação “Les 100 mots de la sociologie”. Para a questão do esbatimento das fronteiras entre “expertise erudita/acadêmica”²⁰ e “expertise profana/leiga”²¹ o autor considera dois argumentos explicativos: “por um lado (...) o enfraquecimento da legitimidade de experts científicos cujos conhecimentos parecem questionáveis e instáveis; por outro (...) a abertura da atividade de expertise a não-profissionais ou a experts não ‘acreditados’”²² (Castra, 2012, para. 2). No que concerne às modalidades de expertise, a autora reconhece que à figura de um especialista individual que se pronuncia “em nome do domínio de um conhecimento”²³, sucedem-se formas diversificadas de expertise, como por exemplo, a contra-expertise e a expertise coletiva, e até formas plurais de expertise, no sentido de uma constituição multidisciplinar ou pelo envolvimento de vários atores, ou seja, “capazes de articular conhecimentos diversificados e de fazerem cooperar atores de origens diferentes”²⁴ (Castra, 2012, para. 2).

Um aspeto sublinhado por este autor é também a questão da profissionalização, considerando-a um tema incontornável pela associação que alguns autores fazem entre o exercício da expertise e o exercício profissional.

Paradeise (1985) é uma das autoras que tem deixado contributos para pensarmos esta relação entre expertise e profissionalização. Segundo a autora, os candidatos à profissionalização, no sentido de edificação de uma profissão, têm de fazer valer três tipos de argumentos interdependentes: deter um saber específico; esse saber permitir satisfazer uma necessidade sentida pela população; e ser controlado de forma que dele seja feita uma boa utilização, nomeadamente através de um código de ética e de entidades reguladoras como instituições de formação e o próprio Estado (Paradeise, 1985). A satisfação dessa necessidade exige “um tratamento científico e técnico apoiado num saber neutro e universalista”²⁵ (Paradeise, 1985, p. 19). De acordo com estes parâmetros a prática está, segundo a autora, subordinada à detenção de um título profissional e “em conformidade com princípios de

²⁰ Tradução livre, pelos autores, do original: “expertise savante”.

²¹ Tradução livre, pelos autores, do original: “expertise profane”.

²² Tradução livre, pelos autores, do original: “d’une part (...) l’affaiblissement de la légitimité des experts scientifiques dont les connaissances apparaissent discutables et peu stables; d’autre part (...) l’ouverture de l’activité d’expertise à des non-professionnels ou à des experts non ‘accrédités’”.

²³ Tradução livre, pelos autores, do original: “au nom de la maîtrise d’un savoir”.

²⁴ Tradução livre, pelos autores, do original: “capables d’articuler des connaissances variées et de faire coopérer des acteurs d’origines différentes”.

²⁵ Tradução livre, pelos autores, do original: “un traitement scientifique et technique appuyé sur un savoir neutre et universaliste”.

Interesse Geral²⁶, pelo que a competência - no sentido de capacidade de articulação entre a necessidade a que é preciso dar resposta e os conhecimentos e valores da ciência - e o espírito de serviço correspondem a duas características distintivas dos profissionais. É a escassez de competência que legitima os privilégios associados aos profissionais e, por sua vez, a legitimidade dos mesmos assenta na necessidade social que lhes subjaz. Quando se trata de situações em que os serviços de administração pública estão subordinados à política e, conseqüentemente, o saber dos profissionais é reduzido ao conhecimento parcial das regras de aplicação das decisões políticas, a autora defende que a legitimidade pode ser colocada em causa, dando o exemplo das transformações que ocorreram nos corpos administrativos em França, no sentido de subordinar os atos a um princípio coletivo de interesse superior correspondente a uma ciência desse interesse e a um corpo competente de especialistas (Paradeise, 1985).

O saber específico dos profissionais é caracterizado como “saber expert”²⁷ e a proliferação da expertise é entendida pela autora como um dos sinais do sucesso dos valores fundacionais das profissões, como o da competência. Desta forma, “se nem todos os experts são profissionais, a expertise é uma imagem consagrada de traços do profissionalismo”²⁸ (Paradeise, 1985, p. 25). Ao mesmo tempo, esta multiplicação levanta, para Paradeise, dúvidas quanto à preservação de valores basilares à conceção de profissional, como o da sua independência e neutralidade do mesmo e a universalidade do seu saber:

Como o profissional, a sua posição conferiu ao expert independência (é um auxiliar de justiça²⁹), neutralidade (garantida por um código deontológico próprio e/ou pelo da sua profissão), impessoalidade (a sua competência é universal e intercambiável).³⁰ (1985, p. 25)

Neste sentido, para a autora, o desenvolvimento da contra-expertise é a negação da ideia de expertise.

Com base em Terré (cit. in Paradeise, 1985), a autora considera ainda que se nem todos os experts são profissionais ainda que todos aspiram a sê-lo, no sentido de que ao fim de alguns anos tendem a reclamar, por intermédio de associações que os possam representar, uma regulamentação do seu estatuto, conseguida por via da Lei.

Jean-Yves Trépos (1996) apresenta, também, alguns contributos para a discussão sobre a profissionalização do expert que, na sua perspectiva, se faz pela diferenciação e competição em relação aos mundos profissionais vizinhos.

Expert, Especialista, Elite e Intelectual: Aproximações e Distanciamentos

A distinção terminológica explorada por alguns autores no livro “*Interviewing Experts*” (organizado por Bogner et al., 2009), nomeadamente entre expert e especialista, expert e elite, expert e intelectual, expert e profissional, pode ajudar-nos a compreender algumas das especificidades destes possíveis mundos profissionais vizinhos.

²⁶ Tradução livre, pelos autores, do original: “au respect de principes d'Intérêt Général”.

²⁷ Tradução livre, pelos autores, do original: “savoir expert”.

²⁸ Tradução livre, pelos autores, do original: “Si tous les experts ne sont pas des professionnels, l'expertise est une image accomplie des traits de la professionnalité”.

²⁹ A autora utiliza o exemplo do expert judicial.

³⁰ Tradução livre, pelos autores, do original: Comme au professionnel, sa position fait devoir à l'expert d'indépendance (c'est un auxiliaire de justice), de neutralité (il est garanti par un code de déontologie propre et/ou celui de sa profession), d'impersonnalité (sa compétence est universelle et il est interchangeable).

Por oposição ao especialista – aquele que possui um conhecimento específico e parcial, dentro de uma determinada área, e que é necessário para o cumprimento de uma dada tarefa –, Michaela Pfadenhauer (2009), com base em Hitzler (1994), concebe o expert como alguém que tem uma espécie de conhecimento panorâmico (“overview knowledge”) dos conhecimentos especializados, ou por outras palavras dos conhecimentos dos especialistas numa determinada área, e do modo como estes se relacionam entre si. Pela natureza do conhecimento do expert é lhe reconhecida uma capacidade não apenas para resolver um problema específico (capacidade tipicamente atribuída ao especialista), mas para identificar as causas do mesmo e os princípios para a sua resolução. O reconhecimento, pelos outros, da “superioridade” do conhecimento do expert leva a que este seja solicitado para atividades de aconselhamento e ajuda, uma competência incontornável do expert, segundo Hitzler (cit. In Pfadenhauer, 2009, p. 83). Deste modo, associada à ideia de um elevado grau de autonomia por parte do expert está também a de responsabilidade – o dever de colocar o seu conhecimento sobre as causas ao serviço das partes interessadas. Deste ponto de vista, o expert é uma “autoridade quase máxima³¹” (Pfadenhauer, 2009, p. 83), e pelos efeitos práticos da sua atuação poderá influenciar significativamente a liberdade de ação dos outros (Littig, 2009).

No que diz respeito à distinção entre expert e elite, consideramos sobretudo os contributos de Beate Littig (2009). De uma forma geral, as elites podem ser definidas pelo estatuto socialmente elevado dos seus elementos e pelos privilégios de que, em função do mesmo, usufruem. Contudo, para a nossa pesquisa consideramos relevante complementar esta definição generalista com o ponto de vista de dois outros autores citados pela mesma autora, Richards (1996) e Dexter (2006/1969). O primeiro, seguindo o seu interesse pela perspectiva da ciência política, acrescenta que, pelo facto das elites serem constituídas por indivíduos que estão ou estiveram em posições privilegiadas na sociedade, “[eles] são suscetíveis de ter tido mais influência sobre os resultados políticos do que os membros gerais do público³²” (Richards, cit. in Littig, 2009, p. 99). Num sentido próximo, Dexter (cit. in Littig, 2009, p. 99) complementa esta caracterização dos membros dos grupos de elites definindo-as como pessoas influentes, proeminentes e bem informadas. Em contexto profissional, Pfadenhauer (2009) concebe de uma forma mais forte a relação entre expert e elite através do conceito “elites de performance”. A estas, enquanto prestadores de serviços socialmente desejados ou solicitados, são concedidos privilégios, opções, recursos e/ou apreço (Dreitzel, cit. in Pfadenhauer, 2009, pp. 83-84).

Um elemento relevante, do nosso ponto de vista, para uma distinção substantiva entre expert e elite é apresentado por Bogner (cit. in Littig, 2009) e reporta-se a duas diferentes conceções de poder, o tipo de poder passível de ser exercido por cada um deles. De acordo com Bogner (2005, cit. in Littig, 2009, p. 107), enquanto a elite detém apenas um poder formativo, isto é, “a autoridade para estabelecer definições socialmente vinculativas de problemas e soluções predeterminadas³³”, o expert adiciona, a esse, o poder interpretativo, ou seja, aquele que advém da oportunidade para “fornecer e estabelecer termos e conceitos significativos para a interpretação dos fenómenos, para a legitimação de decisões e, portanto, em última análise, para o confronto social com certos fenómenos³⁴” (Bogner, cit. in Littig, 2009, p. 107).

³¹ Tradução livre, pelos autores, do original: “quasi ultimate authority”.

³² Tradução livre, pelos autores, do original: “[they] are likely to have had more influence on political outcomes than general members of the public”.

³³ Tradução livre, pelos autores, do original: “the authority to establish socially binding definitions of problems and predetermine solutions”.

³⁴ Tradução livre, pelos autores, do original: “to provide and establish significant terms and concepts for interpreting phenomena, for legitimizing decisions and, thus, ultimately for the social confrontation with certain phenomena”.

Os trabalhadores do conhecimento ou, por outras palavras, os intelectuais podem, pelo contrário, ter um poder interpretativo mas não formativo (Willke, cit. in Littig, 2009, p. 108), ou seja, podem não representar uma elite. Contudo, podem constituir-se como “contra-experts”³⁵, aqueles cuja expertise não é desejada pela sociedade porque fornece um contra-projeto para a determinação da realidade (Pfadenhauer, 2009, baseada em Berger & Luckmann, 1969). Bauman (cit. in Pfadenhauer, 2009, p. 88) refere-se, neste âmbito, a uma mudança do papel do intelectual como “legislador” para o do intelectual como “intérprete”. A escolarização e a detenção de um grau académico pode não ser, desta forma, uma pré-condição necessária ou suficiente para determinar o status de expert.

Segundo Pfadenhauer (2009, p. 89), embora o profissional, concebido como aquele que adquire um conjunto especializado de conhecimentos e competências através de um processo de formação numa instituição de educação creditada para o efeito, no âmbito do qual esses conhecimentos e competências são comprovados/certificados, poder representar uma típica e recente manifestação moderna do que pode ser um expert, as competências de um expert são geralmente adquiridas de forma difusa, não formal e cuja “porta-de-entrada” não é clara.

Collins e Evans (2009) partilham esta perspectiva de que a formação científica formal e a acreditação não são uma condição suficiente para a definição de expertise. Colocando a experiência como “matéria-prima” da expertise, consideram que “qualquer pessoa com o tipo correto de experiência, quer tenha formação e acreditação científica ou não, tem um lugar potencial dentro dele”³⁶. Mais, admitem que “a formação e a acreditação científica formal não são as chaves para o direito de contribuir – nem sequer para o debate técnico”³⁷ (Collins & Evans, 2009, pp. 113-114).

Para a distinção entre expert e intelectual, Jean-Yves Trepós (1996) apresenta, em primeiro lugar, a ideia de que o uso de dispositivos científicos para apoiar a decisão não é suficiente para que os experts sejam reconhecidos como tal pelo desenvolvimento da sua atividade científica. Em segundo lugar, diferencia o expert do intelectual, reconhecendo ao primeiro uma ligação mais forte com a noção de sabedoria e de uma intervenção crítica do que com a noção de conhecimento (Trepós, 1996). A profissionalização contribui, segundo este autor, para esbater a característica crítica da intervenção do expert. Do nosso ponto de vista, este efeito da profissionalização do expert poderá, subsequentemente, contribuir para atenuar as características que o diferenciam do intelectual.

Lucie Tanguy (1995) não tem uma perspectiva tão dissociativa de expert e cientista. Na sua pesquisa, estabelece uma comparação entre a atividade de expertise e o trabalho científico “normal”, chamando, contudo, a atenção para algumas das tensões que podem existir entre o desenvolvimento destas duas atividades. Segundo a autora:

Os condicionalismos específicos que caracterizam a expertise não impedem a produção de conhecimentos, desde que as questões colocadas pelo patrocinador sejam problematizadas, que os limites de uma análise orientada para a ação sejam identificados e que o pesquisador mobilize as referências teóricas das especialidades em causa. Se as abordagens e os métodos adotados e a maneira como se lidou com os obstáculos forem explicitados, a expertise é suscetível de se tornar um

³⁵ Tradução livre, pelos autores, do original: “counter experts”.

³⁶ Tradução livre, pelos autores, do original: “anyone with the right kind of experience, whether they have scientific training and accreditation or not, has a potential place inside it”.

³⁷ Tradução livre, pelos autores, do original: “formal scientific training and accreditation are not the keys to the right to contribute – not even to the technical debate”

determinado tipo de atividade científica, e deve ser reconhecida como tal.³⁸ (Tanguy, 1995, p. 457)

Não obstante, a autora reconhece algumas diferenças entre as atividades do expert e do cientista, nomeadamente no que diz respeito à dificuldade acrescida para o desenvolvimento de uma abordagem compreensiva do problema em questão, envolvendo todas as partes interessadas, numa situação de expertise (Tanguy, 1995). Para a autora, o reconhecimento e a explicitação das aproximações entre estas duas atividades pode contribuir para o desenvolvimento de uma conceção mais aberta sobre conhecimento científico e para evitar os danos de um ideal normativo de ciência (Tanguy, 2005).

O Expert nas suas Relações com a Esfera Científica e a Esfera Política

Tanto para Jean-Yves Trepós (1996) como para Claude Gilbert (2005), a expertise é uma atividade específica que se articula mas não coincide com o mundo científico.

Ao analisar a atividade do expert na relação que estabelece com a esfera científica e com a esfera política, Claude Gilbert (2005) considera que o expert é convidado a ultrapassar os limites relacionados com as insuficiências dos saberes do primeiro para auxiliar as tomadas de decisão do segundo, atuando numa margem entre contribuir para reduzir incertezas e para abrir diversos cenários possíveis.

Para Jean-Yves Trépos (1996) o expert ocupa uma posição intermediária na relação entre o intelectual, que encontra a sua legitimidade nos conhecimentos, e o político, que encontra a sua legitimidade no exercício do poder. Importa sublinhar também que este autor não apenas distingue expert de intelectual como caracteriza a relação estabelecida entre os dois com base numa tensão forte pelo controlo das relações políticas.

Collins e Evans (2009) consideram que a ciência, nomeadamente no que diz respeito à formação de consensos científicos, não consegue acompanhar a velocidade das políticas e que a produção política necessita de algo mais resistente do que a lógica e a ciência. A proposta dos autores é que a compreensão de determinado problema exige um conhecimento tácito que é adquirido pela imersão no grupo social correspondente, ou seja, que na produção de políticas devemos preferir aqueles que “sabem daquilo que estão a falar”³⁹, por outras palavras, aqueles que designam por experts (considerando a definição de expertise destes autores como o processo de socialização que resulta na aquisição da experiência correta para uma dada situação).

São vários os autores que têm realçado a importância de compreendermos as relações entre o campo político e o campo científico de um modo menos simplista, ou seja não as circunscrevendo a uma explicação unifactorial (Barroso, 2009; Correia, 2001; Delvaux, 2009). De facto, reconhece-se uma tendência para se abordar a relação entre expert e político como uma relação unilateral entre saber e poder, entre cientistas e políticos, caracterizada por uma espécie de manipulação do saber pelos políticos para a legitimação de decisões previamente por eles tomadas: “Na medida em que é menos frequente os decisores políticos e líderes educacionais dependerem da pesquisa académica

³⁸ Tradução livre, pelos autores, do original: les contraintes particulières qui caractérisent l'expertise n'empêchent pas la production de connaissances, pour autant que les questions posées par le commanditaire soient problématisées, que les limites d'une analyse orientée vers l'action soient identifiées et que le chercheur mobilise les références théoriques spécialités concernées. Si les démarches et les méthodes adoptées et la manière dont les obstacles ont été franchis sont explicitées, l'expertise est susceptible de devenir un type particulier d'activité scientifique, et devrait être reconnu comme tel.

³⁹ Tradução livre, pelos autores, do original: “know what they are talking about”.

educacional para a formulação de políticas do que para justificar ou fornecer apoio a propostas políticas específicas já sob consideração”⁴⁰ (Dumas & Anderson, 2014, p. 7). Bernard Delvaux (2009) contribui, por exemplo, para o reconhecimento de que outros conhecimentos para além do produzido em contexto académico participam na tomada de decisão política. João Barroso (2009) questiona a própria ideia de que, crescentemente se vem utilizando o conhecimento na legitimação das políticas, considerando que continua a prevalecer uma tomada de decisão política baseada em ideologias. Dumas e Anderson citam um conjunto de autores cujos estudos apontam no mesmo sentido:

De facto, a política é tipicamente mais concebida e desenvolvida com base em política de grupos de interesse, lobistas, episódios, ‘senso comum’, motivos ideológicos, motivos de lucro, e outras razões que tipicamente têm pouco a ver com evidências da pesquisa ou modelos de tomada de decisão racional.⁴¹ (2014, p. 3)

Apesar de tudo os autores consideram que tal não significa que o conhecimento produzido pelos académicos não influencie a política, apenas salvaguardam que essa influência é muito mais indireta do que habitualmente pensamos (Dumas & Anderson, 2014). Avançam, ainda, que se não é claro que os estudos quantitativos influenciem as políticas de uma forma direta, os estudos não quantitativos encontram-se ainda em maior desvantagem (Dumas & Anderson, 2014). As características dos estudos qualitativos não facilitam que sejam considerados como permitindo responder às urgências das prioridades da política educativa: “Dadas as suas abordagens metodológicas interpretativas, as suas descrições densas e conclusões matizadas, a falta de uma meta-análise estatística para a acumulação de conhecimento, o seu objetivo de complexidade divergente em vez de certeza convergente”⁴² (Dumas & Anderson, 2014, p. 4). Por fim, Correia (2001), alerta para a imprescindibilidade de abordarmos a relação entre o campo político e o campo científico mais em termos de inter-determinações do que de uma manipulação unilateral.

No contexto da pesquisa sobre expertise, Claude Gilbert (2005), caracteriza a relação entre experts e políticos como de instrumentalização recíproca. Relativamente à manipulação do expert pelo político, o autor considera não apenas a situação do político que encomenda ao expert os estudos e os seus resultados para legitimar decisões anteriormente tomadas, mas também a situação do político que se descarta da tomada de decisão como que “delegando” essa responsabilidade ou melhor responsabilizando o expert pela tomada de decisão. Embora Claude Gilbert (2005), não explore a questão da manipulação do político pelo expert, consideramos que ela se pode relacionar com privilégios que decorrem da proximidade com o poder político, de certa forma, da pertença a uma elite, e que se podem consubstanciar no reconhecimento público do seu trabalho e nas oportunidades profissionais que daí podem surgir.

A análise mais aprofundada destas relações pressupõe, segundo Gilbert (2005), o desenvolvimento de mais investigação, em especial sobre as questões de poder que matizam as inter-determinações entre estes dois mundos. O mesmo autor aponta o nível de implicação dos próprios

⁴⁰ Tradução livre, pelos autores, do original: “To the extent that policymakers and educational leaders rely on educational scholarship, it is often less to formulate policy than to justify or provide support for specific policy proposals already under consideration”

⁴¹ Tradução livre, pelos autores, do original: In fact, policy is more typically conceived and developed based on interest group politics, lobbyists, anecdote, “common sense,” ideological grounds, profit motives, and other reasons that typically have little to do with research evidence or rational decision-making models.

⁴² Tradução livre, pelos autores, do original: “Given its interpretive methodological approaches, its thick descriptions and nuanced findings, its lack of a statistical meta-analysis for knowledge accumulation, its goal of divergent complexity rather than convergent certainty”.

investigadores nestes processos como uma das razões para o reduzido número de estudos realizados neste âmbito.

Considerações Provisórias

Após o trabalho de revisão e análise da literatura apresentado neste artigo, podemos considerar que o espectro de interpretação dos conceitos de expert e expertise é bastante amplo. As diferentes perspetivas partilham, por vezes, dimensões para a fundamentação da ideia de expertise e para a caracterização do expert, nomeadamente o grau de especialização e o grau de formalização do saber⁴³. Não obstante, o resultado da confrontação de algumas dessas perspetivas é semelhante ao de um “jogo de soma-zero”: a vigência de uma anula a possibilidade da outra.

A variabilidade no grau de especialização e a variabilidade no grau de formalização do saber que diferentes perspetivas valorizam na definição de expert e expertise são dos aspetos que, do nosso ponto de vista, melhor permitem ilustrar tanto o efeito da amplitude do espectro de interpretação quanto a anulação mútua resultante do confronto de perspetivas. Para facilitar a compreensão desta nossa interpretação e sintetizar as possibilidades de combinação entre um maior ou menor grau de especialização e um maior ou menor grau de formalização do saber, recorreremos ao gráfico de eixo cartesiano que segue (Figura 1).

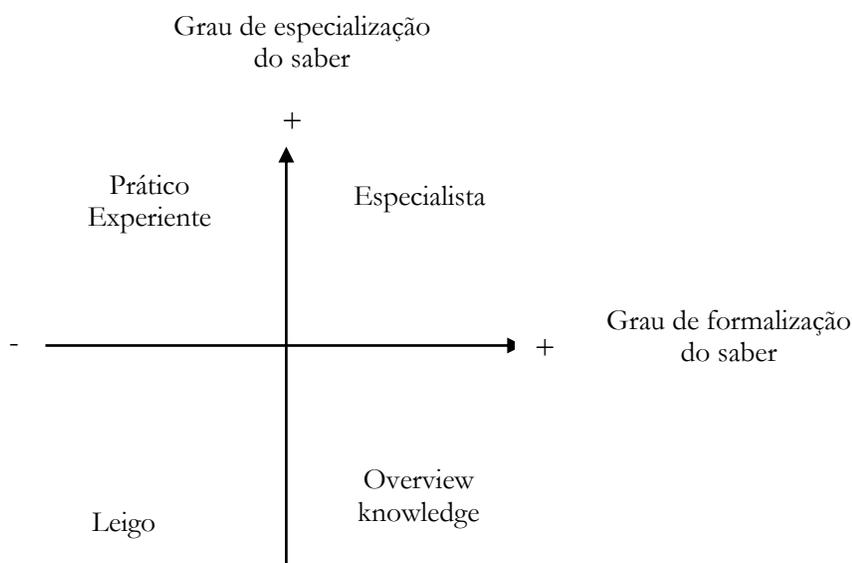


Figura 1. Variabilidade interpretativa do conceito de expert em função do grau de especialização e de formalização do saber.

No primeiro quadrante, na combinação entre um elevado grau de especialização e um elevado grau de formalização do saber concebemos o expert enquanto especialista, isto é, com um conhecimento específico e parcial, dentro de uma determinada área, e que é necessário para o cumprimento de uma dada tarefa (Pfadenhauer, 2009). Seguindo a abordagem de Michaela Pfadenhauer, se mantivermos um elevado grau de formalização mas baixarmos no grau de especialização encontramos os potenciais experts, assim concebidos pela autora, por deterem um

⁴³ Adotamos a noção de saber pela natureza mais abrangente e profunda da mesma por contraponto à de conhecimento, abrangendo dimensões que extrapolam a vertente cognitiva do conhecer.

conhecimento de tipo panorâmico que permite não apenas resolver um problema específico mas identificar as causas do mesmo e os princípios para a sua resolução (4º quadrante). Por outro lado, se mantivermos elevado o grau de especialização mas baixarmos o grau de formalização, encontramos outra das figuras que aparecem associadas à ideia de expert – o prático, aqui entendido como alguém que possui saberes sobre uma situação específica e que são adquiridos através de uma aprendizagem experiencial (2º quadrante). Por último, e em contraposição com o especialista, ou seja, no extremo oposto em grau de especialização e de formalização, encontramos o leigo. Embora existam perspectivas que fazem corresponder prático e leigo, consideramos que uma análise segundo estes dois eixos nos permite ter uma visão da possibilidade da sua não coincidência.

O gráfico permite, também, tornar mais clara a questão sobre a compatibilidade entre expertise e ausência de conhecimento: poderá o expert ser um desconhecedor? Retomando a crítica de Collins e Evans (2002) sobre a não distinção entre experts e não experts, de facto, se são entendidos como uma única coisa, qual o sentido de se falar em expertise? Parece-nos pertinente, pois, tomar em consideração o esclarecimento que os mesmos autores trazem sobre a possibilidade de, nalgumas perspectivas, se estar a confundir o direito de participar nas tomadas de decisão de interesse público que assiste a todo o cidadão ou às partes interessadas enquanto atores da Pólis, com o direito que advém de um saber específico sobre o assunto em questão.

A aspiração a uma profissionalização como consequência do desenvolvimento formalizado do campo de formação e atuação dos experts levanta também algumas questões. No artigo abordamos o risco da mesma contribuir para esbater a dimensão de intervenção crítica passível de se associar à atuação do expert, nomeadamente pela sua independência institucional. No mesmo sentido, a profissionalização pode levar à negação da possibilidade de formas de “counter experts” – aqueles cuja expertise não é desejada pela sociedade por fornecerem um contra-projeto.

O espectro de interpretações complexifica-se se atendermos a outro possível eixo de análise, a dimensão individual ou coletiva da figura do expert. A tendência evolutiva, apontada por M. Castra (2012), da passagem de uma expertise individual legitimada pelo conhecimento específico que se possui para formas mais plurais de expertise, isto é, constituída por vários atores de diferentes áreas disciplinares ou com saberes distintos, traz para a discussão elementos que não dizem apenas respeito às características individuais mas do grupo. A variabilidade de critérios para a definição de expert pode depender cada vez mais de fatores contextuais, dos microcosmos, por exemplo, da finalidade designada para um coletivo e as características que o grupo deve ter para a concretização da mesma, segundo a perspectiva de quem a define. Desta forma, questões não colocáveis no cenário do expert como figura individual podem passar a entrar em jogo. Por exemplo, a dinâmica e compatibilidade interpessoal das pessoas que constituem o coletivo de atores.

Ao mesmo tempo, a consideração da expertise nas suas manifestações mais plurais e coletivas torna-se mais consentânea quer com a evolução da relação entre sociedade-conhecimento (no sentido do esbatimento de fronteiras entre ciência e espaço público), quer com a variabilidade interpretativa presente na literatura. Estas formas de expertise estão presentes, nomeadamente, em situações (problemáticas) que integram a constituição de um grupo de atores e que a seleção dos mesmos é realizada não tanto com base no conhecimento especializado individual per si, mas em função da contribuição do mesmo para a organização de um coletivo que se pretende com determinadas características (possivelmente aquelas que trarão informação mais assertiva para a tomada de decisão).

A abordagem à expertise sob o ponto de vista da figura coletiva parece-nos relevante para a análise dos processos de tomada de decisão política, em especial, nos casos em que se nomeiam grupos de trabalho para a elaboração de propostas ou recomendações. As respostas às questões sobre quem são estes atores e por que razões são escolhidos podem fornecer-nos pistas sobre os aspetos que contam na constituição de formas plurais e coletivas de expertise. O desenvolvimento

de pesquisa segundo esta abordagem poderá ser revelante também para a análise de novos modos de governação baseados numa “autoridade informal”, em relações de dependência dos recursos de redes (networks) mais ou menos flexíveis e diversas (Ball & Junemann, 2012).

Em jeito de síntese, a sistematização e discussão teóricas sobre diferentes formas de entender a expertise contribuem para a compreensão da produção de políticas, em particular, por nos permitirem refletir em torno das questões ligadas ao tipo de atores e de conhecimentos privilegiados na tomada de decisão. A emergência dos experts na cena política é relativamente coetânea à da avaliação nos processos de produção de políticas (finais dos anos 60), o que pode resultar da associação da imagem do avaliador à de um especialista, produtor de um saber especializado que deve orientar a decisão (Stufflebeam). A contribuição deste artigo é, pois, de natureza eminentemente analítica, desvelando as articulações entre avaliação, expertise e produção política e ensaiando a desassociação da figura do expert à ideia exclusiva de especialista com conhecimentos especializados em determinada matéria, adquiridos em e acreditados por contextos formais, em especial, académicos. Com este artigo convidamos o leitor a uma interpretação contextualizada de expertise em formas mais gerais de conceber a relação entre sociedade e conhecimento legítimo. O reconhecimento do conhecimento tácito como fonte de expertise é uma das perspectiva que valoriza a participação de outros atores, para além dos especialistas, na tomada de decisão política. A discussão em torno de vários tipos de expertise cria espaço para pensarmos sobre as suas formas mais democráticas. O entendimento do contexto de produção política como correspondendo ao espaço da ação pública, ou à ideia de fóruns híbridos, pressupõe uma conceção da expertise mais próxima das suas formas plurais ou coletivas.

Referências

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas contemporâneas e avaliação educacional. In L. Lima & A. J. (2002), *Reformas da educação pública: Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp.111-128). Porto: Afrontamento.
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press. <http://dx.doi.org/10.1332/policypress/9781847429803.001.0001>
- Barroso, J. (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987-1007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400004>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Eds.). (2009). *Interviewing experts*. New York: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230244276>
- Callon, M., Lascousmes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : Essai sur la démocratie technique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400005>
- Castra, M. (2012). Expertise. *Sociologie* Retirado de: <http://sociologie.revues.org/1211>

- Collins, H. M., & Evans, R. (2002). The third wave of science studies: Studies of expertise and experience. *Social Studies of Science*, 32(2), 235-296.
<http://dx.doi.org/10.1177/0306312702032002003>
- Collins, H. M., & Evans, R. (2009). *Rethinking expertise*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Correia, J. A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 81-110.
- Correia, J. A. (2010a). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: Das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 456-592.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300005>
- Correia, J. A. (2010b). La “evaluocracia”: El papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 1-9.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009a). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Costa, E., & Afonso, N. (2009b). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: O caso do Programme for International Student Assessment (PISA). *Educação & Sociedade*, 30(109), 10337-1055. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400006>
- CRESAL (1985). *Situations d'expertise et socialisation des savoirs*. Saint-Étienne: CRESAL.
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na ação pública?. *Educação & Sociedade*, 30(109), 959-985. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400003>
- Dumas, M. J., & Anderson, G. (2014). Qualitative research as policy knowledge: Framing policy problems and transforming education from the ground up. *Education Policy Analysis Archives*, 22(11), 1-24.
- Fischman, G. E., & Tefera, A. A. (2014). Qualitative inquiry in an age of educationalese. *Education Policy Analysis Archives*, 22(7), 1-19.
- Gilbert, C. (2005, Septembre). *L'expert et le politique: Comment échapper au face à face?*. Comunicação apresentada no 8ème Congrès de l'ASFP, Lyon, France.
- Josso, M.-C. (2005). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Lakoff, G. (2008). *The political mind: Why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.
- Littig, B. (2009). Interviewing the elite: Interviewing experts. Is there a difference?. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts* (pp. 98-113). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance?. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 87-90.
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.2136>
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue Française De Pédagogie*, 164, 5-13.
<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.1985>
- Online Etymology Dictionary, disponível em:
http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=expert&searchmode=none
- Paradeise, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du Travail*, 1(85), 17-31.
- Pfadenhauer, M. (2009). At eye level: The expert interview. A talk between expert and quasi-expert. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Interviewing experts* (pp. 81-97). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J-M Barbier (Org.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- Tanguy, L. (1995). Le sociologue et l'expert: une analyse de cas. *Sociologie du Travail*, 3(95), 457-477.
- Terrasêca, M. (2012). Avaliação externa – Por quê e para quê? Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In L. C. Freitas, M. M. Malavasi, M. De Sordi, G. C. Mendes, & L. C. Almeida (Orgs.), *Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. Ensaio Contraregulatórios em Debate* (pp. 133-155). Campinas: Leitura Crística.
- Trépos, J-Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Weiss, C. H. (1983). Ideology, interests, and information. In D. Callahan, & B. Jennings (Eds.), *Ethics, the Social Sciences, and Policy Analysis* (pp. 213-245). New York: Plenum Press.
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4684-7015-4_9

Sobre os Autores

Carina Coelho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
ccoelho@fpce.up.pt

Doutoranda e docente externa. Tem estado envolvida em atividades de investigação, docência, avaliação externa de projetos e formação contínua de professores. Os seus principais interesses de pesquisa situam-se nos domínios da Avaliação em Educação e Formação, da Política Educativa, da Expertise, dos Processos de Decisão Política, do Desenvolvimento Local e da Educação e Formação de Adultos. Para a concretização da sua pesquisa de doutoramento contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através da atribuição de uma bolsa com a duração de quatro anos (2010-2014).

Manuela Terrasêca

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
terraseca@fpce.up.pt

Professora Associada. Tem estado envolvida e coordenado atividades de investigação, intervenção e docência, de âmbito nacional e internacional, centradas, sobretudo, nos domínios da Avaliação em Educação e Formação, da Educação de Adultos e do Desenvolvimento Local e da Formação de Professores. É autora de vários estudos de avaliação externa de projetos e programas de educação e formação, alguns dos quais solicitados por órgãos da administração regional e pelo Conselho Nacional de Educação. Conta ainda com outras publicações de relevo nas áreas supracitadas.

José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
correia@fpce.up.pt

Professor Catedrático e diretor da FPCEUP. Tem estado envolvido e coordenado atividades de investigação, intervenção e docência, de âmbito nacional e internacional, centradas, sobretudo, nos domínios das Políticas Educativas, da Educação e Trabalho e da Formação de Professores. Conta com um conjunto vasto de publicações nestes domínios e é consultor externo e membro do corpo editorial de várias revistas na área da Educação em Portugal e no Brasil. Entre 2007-2010 foi um dos Expert da rede NESSE: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training da Comissão Europeia (Grupo: Education Inequalities and Social Justice).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 5

18 de janeiro 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn** (Arizona State University), **David R. Garcia** (Arizona State University),

Oscar Jimenez-Castellanos (Arizona State University), **Eugene Judson** (Arizona State University),

Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (UNAM), **Jason Beech**, Universidad de San Andrés,
Antonio Luzon, University of Granada

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia