



**REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS:
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS
E DOS CONCEITOS DE DIREITO À EDUCAÇÃO E QUALIDADE
SOCIAL DA EDUCAÇÃO**

**REFERENCIALES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE
POLÍTICAS: CONTRIBUCIONES DEL ABORDAJE DEL CICLO
DE LAS POLÍTICAS Y DE LOS CONCEPTOS DEL DERECHO A
LA EDUCACIÓN Y LA CALIDAD SOCIAL DE LA EDUCACIÓN**

**THEORETICAL FRAMEWORK FOR POLICY ANALYSIS:
CONTRIBUTIONS FROM THE POLICY CYCLE APPROACH AND
THE RIGHT TO EDUCATION AND SOCIAL QUALITY IN
EDUCATION CONCEPTS**

Mariana Ferreira Bayer
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Brasil
E-mail: mabayerferreira@gmail.com

Eixo temático 3: Metodologias para a análise e pesquisa de Políticas
Educativas

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise das contribuições da abordagem do ciclo de políticas e dos conceitos de direito à educação e de qualidade social da educação. Essa abordagem e conceitos foram empregados como fundamento para uma pesquisa sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, um programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, implementado pelo Governo Federal, a partir de 2007. O trabalho pretende mostrar que: a) o ciclo de políticas é um importante referencial analítico que permite a organização de categorias para estudo de políticas educacionais em uma perspectiva crítica; b) faz-se necessária a incorporação de outros conceitos, contribuições de autores que estudem sobre a problemática que se queira discutir; c) o campo das políticas educacionais ainda é um espaço que carece de pesquisas e referenciais analíticos que contribuam para a interpretação das políticas públicas de forma crítica.

Palavras-chave: Abordagem do ciclo de políticas. Políticas Educacionais. Análise de políticas.

Resumen: Este trabajo presenta un análisis de las contribuciones del abordaje del ciclo de políticas y de los conceptos del derecho a la educación y de calidad social de la educación. Ese abordaje y conceptos fueron empleados como fundamento para una investigación sobre el “Plan de Desarrollo de la Escuela” (Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola), un programa integrante del Plan de Desarrollo de la Educación (Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE), implementado por el Gobierno Federal, a partir de 2007. El propósito del presente trabajo es mostrar que: a) el ciclo de políticas es una herramienta analítica importante que permite la organización de categorías para estudios de políticas educacionales en una perspectiva crítica; b) es necesario la incorporación de otros conceptos,



contribuciones de autores que estudien acerca de la problemática que se propone discutir; c) el campo de las políticas educacionales todavía es un espacio que carece de investigaciones y referenciales analíticas que contribuyan a la interpretación de las políticas públicas de forma crítica.

Palabras clave: Abordaje del ciclo de políticas. Políticas Educativas. Análisis de políticas.

Abstract: This study presents an analysis of the contributions brought by the policy cycle approach and the right to education and social quality in education concepts. This approach and concepts were employed as the basis for some research on the School Development Plan – SDP (Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola), implemented by the Federal Government from 2007. The study seeks to show that: a) the policy cycle is a significant analytical referential which allows the organization of categories for the study of education policies in a critical perspective; b) it is necessary to incorporate other concepts, and the contribution of authors who study the problems being addressed; c) the education policy field is still a space that lacks research and analytical referential that contribute to the interpretation of public policies in a critical way.

Keywords: Policy cycle Approach. Education Policies. Policy analysis.

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar uma análise das contribuições da abordagem do ciclo de políticas e dos conceitos de direito à educação e de qualidade social da educação. Essa abordagem e conceitos foram empregados como fundamento para uma pesquisa sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola (BAYER, 2012), um programa integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, implementado pelo Governo Federal, a partir de 2007.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*): um referencial teórico para estudo e análise das políticas públicas

A abordagem do ciclo de políticas baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), pesquisadores na área de políticas educacionais. Essa abordagem constitui-se em um método de análise das políticas, que está sendo utilizado por alguns pesquisadores devido à sua organização, que permite destacar a natureza complexa e controversa das políticas educacionais.



Azevedo e Aguiar (1999, p. 43) afirmam que o campo de políticas educacionais é “relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes”. Tal afirmação toma por referência a análise de 139 resumos de pesquisas sobre políticas de educação (dissertações, teses e pesquisas docentes) desenvolvidas no período de 1991 a 1997.

Mainardes (2007, p. 25) observa outro estudo realizado pelas autoras, no qual analisaram trabalhos apresentados no GT Estado e Política Educacional, da ANPEd, no período de 1993 a 2000. Segundo aponta o autor, com base no trabalho de pesquisa realizado por Azevedo e Aguiar (2001) (produções publicadas no ano de 2001), acrescentado a análises das principais publicações referentes às últimas décadas, sobre políticas educacionais, é possível levantar uma síntese das principais características das pesquisas sobre políticas educacionais:

a) as análises da formulação de políticas e aspectos teóricos e ideológicos têm sido enfatizados nas pesquisas;

b) os estudos sobre implementação de políticas e análise de trajetórias são pouco frequentes;

c) a ideia da existência de um ciclo de políticas está presente em poucos estudos;

d) no campo de pesquisa ao qual nos referimos, há uma ênfase na tendência de pesquisas sobre questões genéricas ou programas específicos;

e) há certo desequilíbrio entre aspectos macro e o micro.

Reconhecendo as características dos trabalhos já desenvolvidos, percebe-se o desafio assumido ao propor, percorrer os caminhos da política educacional, resgatando os aspectos metodológicos e conceituais que influenciam a sua construção e, nesse sentido, fazer um movimento de análise crítica de seu percurso. Pretende-se, dessa forma, construir uma reflexão¹ de

¹ Gewirtz (2007) argumenta sobre a necessidade da utilização de reflexividade ética nas pesquisas sobre políticas, no que se refere às suas finalidades e seus possíveis impactos. A autora elenca três fatores que devem ser considerados: 1) Explicitação dos valores éticos e dos princípios que fundamentam nossas análises; 2) Justificativa desses valores éticos e princípios sempre que possível ou, ao menos, onde necessário; 3) Reflexão sobre as possíveis



indicativos quanto aos aspectos citados das políticas pensadas, perfazendo uma análise do modo como são formuladas, descrevendo o movimento que ocorre até que sejam implementadas na escola.

Nesse sentido, a abordagem do “ciclo de políticas”, como método analítico para organização dos dados pesquisados, auxilia na percepção crítica do processo que envolve as políticas educacionais, em específico, as reformas ocorridas nas últimas décadas.

Para Mainardes (2009, p. 6), “as abordagens convencionais e lineares da análise de políticas, parecem ter sido mais fortemente incorporadas nas pesquisas e publicações brasileiras, do que as abordagens críticas e dialéticas”. Segundo o autor, na perspectiva de abordagens convencionais ou lineares, as políticas são apresentadas da maneira como foram produzidas ou construídas, com características que convêm à sua destinação, porém podem ocultar dificuldades com que se apresentam no contexto da escola.

Na abordagem do “ciclo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe, a análise das políticas é proposta conforme um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

No ciclo de políticas [...], a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (MAINARDES, 2007, p. 32).

O primeiro contexto, o **contexto de influência**, é o espaço no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são formulados. É nesse contexto que ocorre a disputa entre grupos de interesse, é onde se conflitam as diferentes opiniões, na busca de influenciar a definição das concepções sociais da educação. Nesse contexto, os discursos ganham

consequências éticas do nosso trabalho. Sobre os fundamentos teórico-metodológicos é interessante destacar a possibilidade em identificar nas pesquisas sobre políticas a presença de perspectiva teórica, posicionamento teórico e enfoque epistemológico. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).



legitimidade, tornando-se base para a formulação das políticas (MAINARDES, 2007, p. 29).

Articulado com uma linguagem que seja do interesse público mais geral, o segundo contexto, o da **produção de texto**, é onde os textos se expressam em forma de políticas: textos legais, oficiais e textos políticos, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais sobre as políticas, vídeos oficiais, entre outros. Nesse momento, política não é finalizada, porque os textos precisam ser lidos de modo contextualizado, considerando as peculiaridades locais, envolvendo acordos e ajustes, pois é no cotidiano que se apresentam as contradições, principalmente pelo fato de que as políticas são pensadas sem levantar a situação de cada realidade.

Os textos são vivenciados dentro do terceiro contexto, o **contexto da prática**, que é onde as políticas são interpretadas e recriadas, produzem efeitos e consequências, podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2007). Traduzir políticas a partir da análise das práticas é um processo complexo, pois o pesquisador deve considerar o movimento das políticas desde o seu contexto de influência até chegar ao contexto da prática, onde o texto será colocado em ação. O ponto de análise deste contexto, é que as políticas pensadas, perpassam o movimento do real, portanto poderão ser vivenciadas de diferentes maneiras, sob interpretações e condições diferenciadas. Neste contexto, procura-se perceber como os textos oficiais são reinterpretados e as estratégias para sua implementação são criadas.

Na continuidade de suas pesquisas, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: contexto dos resultados (preocupa-se com questões de justiça, liberdade individual e igualdade) e o da estratégia política (envolve atividades que seriam necessárias para enfrentamento das desigualdades criadas ou reafirmadas pela política específica investigada), nos quais não vamos nos aprofundar neste trabalho, pela sua complexidade, pois consideramos não haver necessidade devido à discussão focalizada neste trabalho.



Em seus estudos mais recentes, Ball tem indicado explicações sobre os dois últimos contextos: o dos **resultados/efeitos** são uma extensão do contexto da prática e o **contexto da estratégia/ação política**, pertence ao contexto de influência, pois é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Um aspecto que merece ser destacado é que, na concepção de Ball (1994) e Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), as políticas não são apenas “implementadas”. Para esses autores, as políticas são formuladas pelos gestores, com ou sem a participação dos sujeitos e essas são colocadas em prática ou “traduzidas”² de formas variadas, de acordo com os contextos que são muito variados. Ball afirma que:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. [...] Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. (BALL, 2007, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305- 306).

² Ball, Maguire e Braun (2012) utilizam o conceito de tradução apresentado inicialmente por Lendvai e Stubbs (2007), traduzido e publicado para a Língua Portuguesa em 2012 (LENDVAI; STUBBS, 2012).



A adoção da abordagem do ciclo de políticas enquanto instrumento analítico das políticas específicas constitui uma opção metodológica, devido principalmente às importantes contribuições que esta abordagem tem demonstrado em pesquisas recentes no campo educacional brasileiro³.

Destaca-se, que a noção de que as políticas são reinterpretadas e traduzidas no contexto da prática foi recentemente desenvolvida no livro *How schools do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). A partir de uma pesquisa realizada em escolas secundárias na Inglaterra, os autores desenvolveram a teoria da política em ação (*theory of policy enactment*). Os autores utilizam o termo *enactment* no sentido teatral, referindo-se à noção de que um ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball e colegas usaram este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos (no caso, os sujeitos das escolas, os sujeitos que implementam as políticas, ...) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. De modo geral, os autores questionam a implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais.

Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto no qual as políticas são colocadas em ação. Segundo eles, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a “problemas” específicos. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. Em outras palavras, um quadro de referência para a teoria do *policy enactment* precisaria considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Assim, o material, estrutural e relacional precisa ser incorporado na análise de políticas para fazer o melhor sentido da colocação da política em ação no nível institucional.

As dimensões contextuais indicadas pelos autores são as seguintes:

³A esse respeito, ver a lista de teses, dissertações e outras publicações que utilizam o ciclo de políticas, disponível em <www.uepg.br/gppepe> e ainda o trabalho de Lopes e Macedo (2011).



- 1) Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- 2) Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- 3) Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- 4) Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais).

Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que a interpretação é uma leitura inicial, tendo o objetivo de aproximar-se do sentido da política. No decorrer do trabalho, os professores podem questionar: o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo? É uma leitura política e substantiva – uma decodificação que ao mesmo tempo é retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Esta codificação é feita em relação à cultura e história da instituição e as biografias dos atores-chave. É um processo de fazer sentido que integra os aspectos menores do contexto mais amplo (FULLAN, 2001 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012); ou seja, prioridades institucionais, possibilidades e necessidades políticas.

A interpretação é uma vinculação (compromisso) com as linguagens da política enquanto tradução está mais próxima da linguagem da prática. Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo repetitivo de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política.

A tradução ocorre em eventos e processos – na escola como um todo, reuniões de áreas são bastante importantes – bem como, em mudanças



rotineiras influenciadas por trabalhos de “entusiastas”, práticas que sirvam como “modelos” e, de forma crescente e importante, por meio de lições de “observações”.

Assim, a perspectiva indicada pelos autores é a de que os professores e demais profissionais colocam as políticas em ação de formas variadas. Em alguns casos, as políticas conduzem a mudanças mais visíveis e efetivas. Tomemos como exemplo, uma política de fortalecimento do ensino público. Nesse caso, algumas escolas ou grupos de professores podem criar estratégias que permitam diferentes meios de organizar a escola para que tal política aconteça. Por outro lado, em outras escolas é possível que haja um envolvimento menor e poucos movimentos de buscar interpretar e traduzir (criar) estratégias para a colocação das propostas em prática. Esse envolvimento menor precisa ser compreendido dentro do contexto local: a equipe da escola, as condições infraestruturais, os demais programas oferecidos pela mantenedora, o apoio recebido da Secretaria de Estado da Educação, etc.

No processo de interpretação e tradução, todos os aspectos das dimensões contextuais indicadas acima são relevantes. Por exemplo, as culturas profissionais, ou seja, os valores, compromissos e experiências dos professores e as políticas de gestão da escola, ocupam um papel relevante, pois são os professores, pedagogos, diretores que trabalham diretamente com o processo de ensino e aprendizagem e com os seus desafios. É preciso considerar que, quando uma proposta chega para a escola, será diferente daquilo que ela está acostumada a trabalhar. Dessa forma, exige certo tempo para que ocorra a compreensão de que ele faz parte de políticas mais amplas, seus propósitos e criação de estratégias variadas. O tempo para estudo e a disponibilidade dos profissionais da escola são elementos importantes, uma vez que podem facilitar ou limitar a colocação da proposta em ação.

A abordagem do ciclo de políticas, por enfatizar a interpenetração entre um controle do Estado macro e micro contexto e possíveis influências, gerou vários debates e algumas críticas por autores do campo da análise de políticas



educacionais e respostas de Ball aos questionamentos.⁴ Nesse aspecto é fundamental destacar a afirmação de Mainardes (2007, p. 36), que o ciclo de políticas “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como instrumento **heurístico**.

Embora a abordagem do ciclo de políticas propicie instrumentos analíticos para a organização dos dados da pesquisa, conforme indica Mainardes (2006), faz-se necessário a utilização de teorias, conceitos ou categorias que fundamentem a análise das políticas a serem pesquisadas. No caso da pesquisa sobre o PDE – Escola (BAYER, 2012), optamos por utilizar os conceitos de direito à educação e a concepção de qualidade social da educação, que serão apresentados.

O direito e a qualidade social da educação sob uma perspectiva crítica

Educação como direito social universal

Discussões sobre a garantia de uma educação pública como direito social, de modo que esteja declarado em lei, não é recente. Elas vêm permeando o contexto histórico e social. Segundo Zampiri (2010, p. 4), a educação se manifesta de forma tímida na Constituição de 1824 como “instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos”, na Constituição de 1988 é declarada, entre outras providências, como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Dessa forma podemos assegurar que por mais de meio século, discussões para que a educação se constituísse de fato num direito social vêm sendo realizadas.

Segundo Cury (2002, p. 252), a realização das expectativas quanto à efetivação desse direito expresso em lei, entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade. Dessa forma, o direito

⁴ A respeito das críticas ao ciclo de políticas, pode ser consultada a síntese realizada por Mainardes (2007).



declarado na legislação é muito significativo, mas não garante a sua efetivação. Portanto, para que se possa entender a educação como um “direito”, deve-se compreendê-lo como eixo principal das políticas propostas, pois é importante considerar que a partir das necessidades sociais exigem-se formas para que o direito seja incorporado ao contexto social.

Prosseguindo nesse sentido, a intervenção da sociedade, nesse processo, é imprescindível, resultando na necessária responsabilidade do poder público quanto à implantação de ações, pois o Estado pode ser “um acelerador na distribuição dos direitos sociais, no caso o direito à educação” (ZAMPIRI, 2010, p. 17).

[...] a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Esta conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento. Finalmente há a especificação de direitos. (BOBBIO, 1992 *apud* CURY, 2002, p. 260).

Outra afirmação do direito à educação está igualmente descrita em três documentos oficiais diferentes. A “igualdade de acesso e permanência na escola” consta: no Artigo 206, da Constituição Federal (1988), parágrafo I; no Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 53, parágrafo I; e na LDB 9394/96, Artigo 3º. O que se pode considerar com essa questão é que em nossa sociedade, esse direito ainda precisa ser reafirmado. A responsabilidade pelo atendimento a esse direito é do poder público, da família em regime de colaboração. Dessa forma, no tocante ao Estado, o que se discute atualmente é a garantia do acesso e permanência na escola, com um ensino de qualidade.

Assim, concorda-se com Flach (2009, p. 501), quando afirma que “discutir educação e direito ultrapassa a mera exposição da previsão legal, através de enumeração de dispositivos legais que versam sobre a questão”, pois segundo a autora, há necessidade de ir além do ordenamento jurídico positivo e entender as contradições da realidade concreta. Dessa forma, entende-se que educação, além de formas qualificadas de planejamento,



necessita também, de políticas públicas educacionais que lhe deem sustentação, para construção de uma educação de qualidade.

Reconhecendo que as políticas estão sempre em movimento, pode-se dizer que os delineamentos das políticas públicas são influenciados pelos interesses de quem as formulam. No entanto, outros aspectos que devem ser considerados para a qualidade da educação, são as condições para colocar as políticas em ação. A política em ação está inserida num contexto de disputas, com diferentes interesses, onde são economicamente influenciadas. Portanto, interpreta-se que é necessário considerar que esse interesse transcende as formulações de políticas públicas, atingindo um caráter mais amplo, e que, acaba atingindo todos os setores da gestão pública.

Quanto à prática específica da gestão escolar, além das influências externas, precisa organizar as influências internas, na qual nem tudo é consenso. A política precisa ser viável para tal contexto (condições de implementação) e aceita pelos sujeitos que irão implementá-las (condições políticas). Vieira (2007) analisa as políticas nessas condições e afirma que nenhuma gestão será bem sucedida se estiver distante das condições que lhes são possíveis.

Zampiri (2010, p. 5) ressalta o Estado como sendo o “responsável pelo provimento da educação como direito público a todos os brasileiros. Ainda que a educação também seja dever da família (LDB, Art. 2º), isto não exime o Estado do dever de educar e garantir as condições de qualidade para o ensino e a aprendizagem”.

Segundo Camini (2001, p. 67), “para que a educação mereça a denominação pública, ela deve garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos.” Nesse sentido, não se pode aceitar qualquer educação como efetivação do direito. Assim como o direito à educação parte do “indivíduo”, a obrigação do Estado quanto à oferta vem na contrapartida.

No contexto das escolas brasileiras, considera-se que os aspectos principais para que o acesso à educação seja garantido, precisa partir do conhecimento da realidade, levantamento dos alunos que não são atendidos pela rede escolar para que, a partir dos levantamentos reais, possam ser



encaminhadas ampliações, adequações e previstos os investimentos necessários para manutenção das escolas. Compartilha-se, nesse sentido, da afirmação de Vieira (2007) de que administrar a escassez de recursos, os conflitos, as situações complexas do funcionamento diário das escolas nem sempre está presente nos manuais. E essa interpretação da realidade não pode partir de uma iniciativa isolada, mas sim, fazer parte de um projeto educacional, como se pode evidenciar com a experiência relatada por Camini (2001, p. 67):

Os princípios e diretrizes da escola democrática e popular, construídos através do processo Constituinte Escolar⁵, propõem que, na construção de uma educação pública de qualidade social, o ponto de partida seja a realidade na qual está inserida a escola. É através do estudo da realidade e de seu confronto com os princípios e diretrizes que se forja outro modelo de escola adequado a outro tipo de sociedade.

Não se pode apenas estabelecer o caráter de acesso à educação de maneira isolada. As condições, para permanência do sujeito na escola, precisam ser investigadas e encaminhadas numa perspectiva inclusiva, com condições físicas e materiais, promover meios de organização da escola e, percepção de como essa escola estabelece relação com a comunidade.

Partindo desse entendimento, decorre a afirmação de que a educação, como direito, precisa de políticas públicas que lhe garantam efetivação. Essas políticas “podem ser entendidas como a forma de *distribuição* de um determinado bem social” (ZAMPIRI, 2010, p. 6, grifo da autora). Tendo por base as situações socioeconômicas desiguais de nosso país, uma distribuição com critérios universais deveria levar em consideração o princípio da equidade, “dar mais a quem mais precisa”, ou seja, “uma distribuição justa é aquela que dá a cada um, o que é necessário para si” (ZAMPIRI, 2010, p. 6).

Boron (2003) observa que a década de 1990 permite, além de uma análise teórica, um balanço prático dos resultados da implementação e do

⁵ Constituinte Escolar é uma estratégia de gestão democrática, desenvolvida pelos governos petistas, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, como um amplo movimento de participação da Comunidade Escolar na construção de políticas educacionais mais duradouras e sólidas. (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003).



desenvolvimento dos princípios definidos e da visão focada nos anos oitenta. O autor destaca características das discussões que definem as políticas na América Latina nesse período e que se refletem nos anos seguintes, tendo “uma aparência de orientação crítica e preocupada com os problemas da pobreza e equidade”, e complementa que “o Consenso de Washington mostra um colorido de propostas que tem pouca base em situações socioeconômicas, que prevalece em nossos países”⁶(BORON, 2003, p. 19).

Sobre esse aspecto, o autor analisa que, apesar da importância que as políticas sociais desse período possam ter, não são suficientemente fortes para dissolver a estrutura antidemocrática de uma sociedade capitalista, girando em torno de uma reprodução da formação de força de trabalho, vendida como mercadoria apenas para garantir a sobrevivência humana.

Ainda utilizando as contribuições de Boron (2003), pode-se destacar que uma concepção significativa de democracia integral e substantiva remete à:

1) uma formação social caracterizada por um nível relativamente elevado, ainda que historicamente variável, ao bem-estar material e igualdade econômica, social e jurídica, que permita o pleno desenvolvimento das capacidades e tendências individuais, bem como a infinita pluralidade de expressões da vida social (BORON, 2003, p. 55);

2) garantia formal e factual do pleno gozo dos direitos e exercício dos mesmos na vida cotidiana, o que de fato significa, que a comunidade possa ter um governo baseado na decisão (eleição) universal e a mais ampla liberdade política. (BORON, 2003, p. 56).

⁶ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de “Consenso de Washington”. (BATISTA, 1994, p. 5). Sob um olhar crítico de Boron (2003, p. 23), o “Consenso de Washington” está inserido em um contexto em que as políticas enfatizam a estabilização do equilíbrio macroeconômico para retornar o caminho do crescimento sustentável e medidas de ajustamento estrutural para fazer tornar as economias mais eficientes e competitivas.



Nesse sentido, uma alternativa de mudança que venha na contramão das concepções presentes no Consenso de Washington, deveria partir das próprias lideranças políticas, e só seria percebida em momentos de forte crise. No entanto, pensar em uma reforma de Estado, requer primeiramente em pensar “emancipar a política do estado” (BORON, 2003, p. 59), pois um Estado que é refém do mercado, não pode ser democrático. Neste caso, pode-se afirmar que os argumentos da gestão educacional, presentes nos programas que compõem a política educacional brasileira, se analisados de forma crítica, não sustentam um projeto educacional que dê conta de transformar a realidade, por se tratarem de ações focalizadas, como é o caso evidenciado em algumas políticas que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula.

Dessa forma, o ensino básico garantido em lei como direito obrigatório, depende de viabilização e produção de políticas educacionais que atendam à demanda social que não possui acesso à educação, pois as diferenças quanto à distribuição socialmente justa, requerem a viabilidade de demandas que nem sempre são explicitadas, de forma que possam garantir “condições reais de apoderamento de conhecimentos socialmente relevantes, que geram o esclarecimento necessário que mobiliza sujeitos em direção à atuação autônoma e consciente” (ZAMPIRI, 2010, p. 7).

Dito de outro modo, à medida que a Constituição afirma a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), “está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão.” (VIEIRA, 2007, p. 58).

Ao realizar pesquisas na área da política educacional brasileira, a todo o momento se percebe o caráter contraditório dessas políticas, ao passo que a gestão educacional está permeada por influências metodológicas e conceituais, orientadas por um contexto amplo de influências externas. Segundo Mendes (2006), o caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, pode ser decisivo nas atividades executadas na escola. No entanto, a gestão escolar e os sujeitos que fazem parte da escola “exercem um papel ativo no processo



de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.” (MAINARDES, 2006, p. 53).

No enfoque proposto até aqui, entende-se que a educação é permeada por concepções, que se apresentam durante todo o processo desde sua formulação, organização à sua implementação. Dessa forma, todo currículo escolar interfere no tipo de educação que está sendo propiciada ao aluno sendo um dos fatores que interferem na qualidade da educação.

A educação de qualidade social

Entende-se que a gestão educacional inicia no contexto amplo, tratando-se especificamente do Brasil, a gestão educacional sofre influências globais e internacionais. No processo de formulação de políticas nacionais, a gestão educacional pública é organizada por meio dos sistemas federal, estaduais, municipais e do distrito federal, que organizam a educação através dos textos legais e normativos e, dessa forma, afetam diretamente os encaminhamentos da gestão escolar.

A gestão escolar, além de gerir recursos e as condições existentes no âmbito escolar, é o lugar onde estão as responsabilidades de organizar o ensino e a aprendizagem, que é a maior de suas responsabilidades. Segundo Vieira (2007), o sucesso da gestão escolar só se concretiza no sucesso de todos os alunos, o que implica zelar sobre o processo de produção e difusão do conhecimento. Não se pode pensar a escola, se não tiver como horizonte a apropriação do conhecimento.

A existência da escola, conforme Gimeno Sacristán (2007), cumpre um papel específico, que é socializar para as novas gerações os resultados do desenvolvimento da humanidade, garantindo sua continuidade. O autor afirma que “se a educação tem necessariamente um sentido, caminha em uma direção e cumpre uma série de funções, tratar de esclarecer esse sentido é fundamental para uma prática reflexiva” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 134).



Para Gimeno Sacristán (2007, p. 135) quando se fala em direitos humanos, com relação à educação, podem-se abordar três enfoques: 1) O direito à educação; 2) A educação para os direitos humanos; e 3) A educação segundo os direitos humanos.

Essa análise aborda o **direito em receber a educação**, entendendo-o como um “bem”, do qual todos devem se beneficiar, assim como, tudo o que impedir que esse bem seja usufruído por todos, é um obstáculo à sua efetivação. Quanto à **educação para os direitos humanos**, está relacionada à abordagem dos direitos humanos nos conteúdos escolares. É entender que os direitos devem fazer parte dos ensinamentos que compõem o currículo escolar e, por fim, a educação **segundo os direitos humanos**, considera que, as práticas educativas devem contemplar um currículo que possa abranger a visão universal e moral da sociedade.

Ao afirmar que o “direito universal à educação [...] não é um direito que possa ser analisado isoladamente, mas sim, com relação a **outros direitos sobre os quais incide decisivamente**”, Gimeno Sacristán (2007, p. 135, grifos nossos) defende que a educação é que vai propiciar meios para que o ser humano possa exercitar plenamente a cidadania, pois quem não tem nenhum acesso à educação, dificilmente será capaz de exercer ou fazer valer seus direitos civis, políticos, econômicos ou sociais, o que acaba comprometendo sua capacidade de inserção na sociedade. Sem instrução, o sujeito acaba se limitando à incapacidade de exercer sua liberdade de expressão e de pensamento plenamente.

Nesse sentido, ainda que as propostas da gestão educacional apresentem contradições que influenciam as ações da escola, é importante admitir que a atuação dos sujeitos que implementam as políticas, pode exercer grande relevância na construção do currículo escolar. Daí a importância em admitir que melhorar a escolaridade é essencial para a construção de uma sociedade igualitária.

Há evidência histórica do avanço dos grupos que, em um determinado momento, foram considerados incapazes de aproveitar a educação oferecida. Isso nos mostra que devemos nos livrar da



profecia negativa que caía sobre eles. Esse otimismo deve nos levar a impor um ensino de qualidade, que somente o será realmente, se for justo e assimilado de forma significativa pelos sujeitos. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 141).

O enfoque proposto se refere à educação escolar (sem deixar de lembrar a necessária influência socializadora da família), e no entendimento de que a melhora da educação se estende à melhora na expansão e aumento da escolaridade. Outro aspecto é o de que o direito não é somente da criança, ele se estende ao ser humano em geral. Todo ser humano tem direito à educação em condições de igualdade.

Tornar possível o princípio de educação para todos, sem exclusões, precisa de meios que possibilitem a ajuda para quem possa ter ficado de lado. Nesse sentido, a escola precisa dispor de um sistema mais amplo, para combinar ações e atingir os objetivos educacionais propostos no seu currículo. Isso implica em reconhecer que a escola sozinha não pode resolver todas as situações e problemas que chegam até ela. Entende-se que precisa existir um aparato permanente, que disponha os subsídios, sempre que a escola necessite, para que além da existência de estrutura física, os sujeitos tenham acesso à escola, nela permaneçam e desenvolvam conhecimentos. (FLACH, 2009).

No contexto brasileiro, uma experiência apresentada por Belloni (2003), realizada pelos governos petistas, nos estados de Mato Grosso do Sul, Acre, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, traçam objetivos comuns de implementar uma educação de qualidade social para todos. As linhas gerais dos eixos estruturantes da política educacional implementada decorrem da proposta de governo democrático-popular e articulam outras políticas setoriais, que contribuem para atingir os resultados esperados para a educação. Os eixos estruturantes, dessa política, são organizados da seguinte forma:

- a) A educação de qualidade social como direito de cidadania;
- b) Gestão democrática com participação popular;
- c) Valorização dos trabalhadores em educação;
- d) Financiamento e Regime de colaboração;
- e) Integração entre políticas e com outros entes jurídicos e sociais.



O primeiro eixo, “**a educação de qualidade social como direito de cidadania**”, segundo Belloni (2003, p. 232) traduz o objetivo central da política educacional e está intrinsecamente ligado à proposta de “inclusão social”, objetivo presente em todas as políticas implementadas por um governo democrático-popular.

Para cumprir a legislação vigente, quanto aos aspectos referentes à questão da “igualdade de acesso e permanência na escola”⁷, a proposta apresenta três dimensões: I) acesso à educação; II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado ou aprendizado.

Na proposta apresentada por Belloni (2003), a educação de qualidade social é apresentada como aquela comprometida com a formação do estudante, com princípios filosóficos-políticos, voltados para o trabalho comprometido com a emancipação humana e social, e tem como objetivo a formação de uma sociedade fundada em princípios da justiça social, da igualdade e da democracia. A proposta de educação apresentada está comprometida com uma sociedade justa e igualitária, pois busca uma formação voltada para a construção de relações sociais, econômicas e políticas diferentes das formas já existentes.

A educação de qualidade social é uma estratégia de ação que visa tornar a educação relevante para a sociedade, encaminhando ações concretas em relação a padrões de acesso, permanência e sucesso na escola, disponibilizando os recursos necessários para que as ações se concretizem. Outro aspecto importante é o desenvolvimento de processos de ensinar e aprender adequados aos interesses da maioria da população (BELLONI, 2003, p. 232).

O segundo eixo estruturante, “**gestão democrática com participação popular**”, é decorrente do princípio de democracia⁸. Trata da formação de uma atitude e de uma prática democrática como estratégias para concretização da

⁷ Descrita no Artigo 206, da CF 1988, parágrafo I; Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 53, parágrafo I; e LDB 9394/96, Artigo 3º (já mencionados no contexto desse trabalho).

⁸ A autora ressalta o princípio e o método nos quais a educação se fundamenta: o princípio da **democracia como valor humano**, e **democracia como método de gestão** do Estado e de cada uma de suas instituições. (BELLONI, 2003, p. 232, grifos nossos).



“educação de qualidade social”. Inclui a formação de cidadãos democráticos, envolvendo eleições de dirigentes com participação da comunidade e conselhos escolares atuantes, como mecanismos de ação no controle social para a efetiva construção da educação que se propõe implementar.

O terceiro eixo, que trata da “**valorização dos trabalhadores em educação**”, envolve aspectos como formação, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação, em número e qualificação adequada às características e necessidades de cada escola e do sistema, na perspectiva da educação como direito de cidadania⁹. A qualidade social da educação exige a valorização de todos os profissionais ligados às ações pedagógicas e também dos profissionais responsáveis pelos demais serviços escolares.

Nas ações que envolvem “**financiamento e regime de colaboração**”, quarto eixo, os meios significativos para a “construção da qualidade social da educação e a construção de um sistema democrático de gestão social da educação dependem do volume de recursos humanos, técnicos e financeiros alocados ao seu funcionamento e dos mecanismos de colaboração com os sistemas de ensino federal e municipal” (BELLONI, 2003, p. 233). Além desses aspectos, é relevante para a sociedade adequação de investimentos às necessidades do contexto local, a construção de um sistema transparente de gestão, com controle social e avaliação, uma política de integração e complementaridade entre (os sistemas e) redes de ensino.

Para concretização do quinto eixo estruturante, “**integração entre políticas e com outros entes jurídicos e sociais**”, busca-se a integração, de duas direções, nas políticas e ações educacionais: das instâncias do setor público e das organizações sociais. A instância do poder público volta-se para a garantia dos direitos com recursos públicos, promovendo a complementaridade entre os setores, para atingir com maior eficiência os

⁹ Cabe ressaltar que, de acordo com Tonet (2005), o conceito de cidadania remete à igualdade na perspectiva jurídico-política e, não na dimensão social. Para o autor, a cidadania precisa ser superada em direção à efetiva liberdade humana. Nesse sentido o autor explica que, os discursos ideológicos de esquerda, ao aceitarem a cidadania como horizonte formativo, traz incorporado, os limites da sociedade organizada em classes sociais, e acrescenta que, essa discussão não pode tratar a educação como elemento emancipatório, desvinculando-a de uma discussão de um projeto emancipatório de formação humana.



objetivos propostos, sempre respeitando os princípios e diretrizes de um governo democrático popular (BELLONI, 2003). As organizações sociais poderão agir no sentido de divulgação das ações desenvolvidas pelo setor público e sua avaliação, junto à sociedade, tendo em vista que envolve recursos públicos. Dessa forma, a prestação de contas e a possibilidade de controle social sobre a política, não fica restrita somente àqueles atingidos diretamente pelas ações implementadas.

A viabilização das ações propostas, para desenvolvimento de políticas educacionais, dos governos petistas nos Estados citados anteriormente, assume como ponto central a construção de uma proposta político-pedagógica¹⁰, que não se restringe somente à gestão educacional. Entende-se que a gestão escolar também precisa de uma proposta pedagógica, para nortear as ações do seu cotidiano.

No contexto de implementação da proposta, algumas dificuldades, de diferentes tipos, foram encontradas, como por exemplo: a insuficiência de recursos que acabaram por retardar alguns projetos importantes para efetivação de uma proposta inovadora. O respeito à manifestação e a busca pelo constante diálogo, que nortearam a relação dos governos petistas, não afastaram os prejuízos e dificuldades decorrentes de greves. Contudo, um significativo avanço foi observado, quanto à articulação e a complementaridade ocorrida entre os programas desenvolvidos por diferentes setores do mesmo governo.

Para Belloni (2003, p. 246), ainda há “amplo espaço para aperfeiçoamento e concretização dos significativos ganhos que podem advir da maior articulação entre políticas sociais e políticas econômicas”.

O conceito de educação pública de qualidade social e seus eixos estruturantes contribuem para a pesquisa sobre as políticas educacionais, na medida em que essa política tem por objetivo melhorar a qualidade social da educação pública, em especial no que se refere à permanência e sucesso

¹⁰ Nos estados do Rio Grande do Sul, Acre, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal, a proposta pedagógica teve diferentes encaminhamentos, porém orientados pelos eixos estruturantes citados anteriormente, que orientam as políticas de forma mais ampla.



escolar. No entanto, deve-se destacar que a realização desses objetivos é uma tarefa complexa e depende de diversos aspectos relacionados ao contexto econômico, social e político, bem como de fatores intraescolares.

Conforme evidenciado na experiência relatada por Belloni (2003), a articulação de políticas, num contexto mais amplo, é necessária, para que as políticas educacionais e sociais possam ser vinculadas e, a escola possa exercer seu papel no trabalho com os conteúdos escolares. Assumir a implementação de um projeto político-pedagógico que vise uma educação de qualidade social para todos, pressupõe a necessidade de uma concepção crítica do papel do Estado na elaboração de políticas educacionais que lhe deem sustentação.

Considerações finais

Esse trabalho apresentou as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como meio de interpretar as políticas educacionais e os conceitos de direito à educação e qualidade social da educação. Com o trabalho concluiu-se que a) a abordagem do ciclo de políticas é um importante referencial analítico que permite a organização de categorias para estudo de políticas educacionais em uma perspectiva crítica; b) faz-se necessária a incorporação de outros conceitos, contribuições de autores que estudem sobre a problemática que se queira discutir; c) o campo das políticas educacionais ainda é um espaço que carece de pesquisas e referenciais analíticos que contribuíssem para a interpretação das políticas públicas de forma crítica.

A abordagem do ciclo de políticas baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Para a investigação na área de políticas, Ball (2009) explica que existem três grupos de pesquisa e do qual o seu pensamento mais se aproxima, é o



grupo dos pesquisadores que acreditam na *política como um conjunto de esforços coletivos e múltiplos níveis de interpretação e tradução*, chamado pelo autor de ações criativas.

Ball (2009) explica que o ciclo de políticas é uma maneira de compreender a política no seu movimento, não é uma teoria e, que seria um erro interpretar a política somente por um desses olhares. Para ele, as políticas são todas essas coisas e, às vezes, tudo ao mesmo tempo e, no movimento das políticas alguns aspectos se evidenciam mais e outros menos. O que se precisa entender é que **as políticas estão em movimento**, dentro do ciclo de políticas.

A partir do reconhecimento desse movimento das políticas, compreende-se que o contexto de influência se refere ao momento em que as políticas são iniciadas e seus discursos são formulados. No contexto das políticas educacionais, demanda a investigação dos fatores políticos, ideológicos, econômicos que impulsionaram a concepção e formulação das políticas.

O contexto da produção do texto implica na análise dos textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, etc. Mainardes (2006) explica que esses textos, muitas vezes, não se apresentam de forma bem definida e coerente, devendo ser lidos de forma contextualizada no tempo e local de sua produção. E, a análise do contexto da prática envolve o local de ação das políticas pensadas e formuladas, e é onde “a política está sujeita a interpretações e recriações, no qual a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball, Maguire e Braun (2012) destacam a importância do contexto no qual as políticas são colocadas em ação. Segundo eles, as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a “problemas” específicos. Assim, o material, estrutural e relacional precisa ser incorporado na análise de políticas para fazer o melhor sentido da colocação da política em ação no nível institucional.

O ciclo de políticas gerou várias críticas e debates com relação ao estudo de políticas públicas, causando modificações na forma de analisar e



avaliar as políticas educacionais, no entanto ainda é um referencial em construção, pois embora a abordagem do ciclo de políticas propicie instrumentos analíticos para a organização das categorias de análise das políticas públicas, há necessidade do emprego de outros conceitos para subsidiar a compreensão de políticas educacionais contemporâneas. Para tanto, incorporou-se ao trabalho conceitos que foram abordados no decorrer desse trabalho.

Dessa forma, entende-se a impossibilidade de pensar a escola se não tiver como horizonte a apropriação de conhecimentos. Considera-se que, embora a educação brasileira não esteja no patamar desejado pelas concepções críticas, sua ausência acaba limitando o sujeito da liberdade de expressão e pensamento pleno. Uma educação que tenha como intenção o desenvolvimento do sujeito, comprometida com uma sociedade justa e igualitária, precisa buscar uma formação voltada para a construção de relações sociais, econômicas e políticas diferentes das formas já existentes.

Referências

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. Políticas de Educação: concepções e programas. **Séries Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 6, p. 65-76, 1999.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar da partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

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

BALL, S. J. **Ciclo de políticas/análise de políticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 09/11/2009. (Palestra ministrada para professores e alunos da pós-graduação UERJ).

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BAYER, M. F. **O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava – PR**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.



BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BORON, A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”: los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. (Orgs.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-67.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education e changing school: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

CAMINI, L. *et al.* **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. O direito a educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

GEWIRTZ, S. A reflexividade ética na análise de políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7- 12, jan./jun. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.



TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZAMPIRI, M. Direito ao ensino fundamental: uma questão de estado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. p. 1-19.