

A Rbep e as políticas educacionais

Silke Weber

Resumo

Destaca as tônicas e questões abordadas nas duas últimas décadas nos textos sobre políticas educacionais publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*. A análise de conteúdo procedida indica a predominância de cinco temas: considerações teóricas sobre políticas educacionais, com relevo ao debate sobre a qualidade e a importância do contexto histórico; apresentação de visões prospectivas como proposta ou como indicação de instrumentos metodológicos; discussão da relação entre Estado e educação com base em produção acadêmica recente; análise e interpretação de estatísticas educacionais, predominando a demonstração de equívocos na interpretação de resultados de políticas implementadas; e análise crítica de políticas educacionais específicas sob óticas diversas. De modo geral, os textos, marcados pela tônica do debate da área de conhecimento dos autores, têm como foco a importância da educação formal na construção da democracia no Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação e projetos de sociedade; educação e democracia.

Abstract

Rbep and Educational Policies

This paper highlights the questions and emphasis in texts on educational policies published by Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) in the last two decades. The content analysis indicates the predominance of five themes: theoretical considerations on educational policies, with particular emphasis on the debate on quality and the importance of the historical context; the presentation of prospective views, either as a proposition or as the indication of methodological instruments; the discussion of the relation between the State and education based on recent academic production; the analysis and interpretation of statistics on education with predominance in showing mistakes in the interpretation of implemented particular policies, and the critical analysis of specific policies under different perspectives. Generally speaking, these texts, which are characterized by an emphasis on the debate within specific areas of the authors' knowledge, are focused on the importance of formal education in building the democracy in Brazil.

Keywords: educational policies; education and society projects; education and democracy.

As políticas educacionais têm constituído tema recorrente na produção acadêmica da área das Ciências Humanas, com destaque, evidentemente, nos campos da Educação e da Sociologia. Esta característica, realçada em textos recentes de Martins e Weber (2010) e de Weber (2011), já fora posta em relevo por Gouveia (1971) no primeiro balanço realizado sobre pesquisa na área da educação no Brasil, que inauguraria a revista *Cadernos de Pesquisa*.

O texto de Gouveia, de caráter sociológico, indicava a tônica economicista presente nas análises que associavam educação e desenvolvimento, ou seja, que entendiam a educação como agente de mudança e modernização da sociedade brasileira no contexto do processo de urbanização concomitante à instauração da industrialização. Tais análises iam de par com aquelas voltadas para as dimensões pedagógicas, psicopedagógicas e psicossociais que constituíam objeto da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)* e de outras publicações patrocinadas à época pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A tônica economicista foi sendo nuançada à medida que se aprofundava o debate internacional e local sobre os efeitos sociais da educação escolar, que findou polarizado entre as visões teóricas

reprodutivistas e as transformadoras da sociedade capitalista, como ficou patente nas pesquisas e análises realizadas ao longo dos anos 1970 e da década seguinte, marcando a ascensão explícita da dimensão política nos estudos realizados.

Um desdobramento dessa polarização se acrescentaria ao debate: a origem internacional da definição das políticas educacionais do Brasil, em nível federal, estadual ou municipal, como expressão da lógica da sociedade capitalista sob o processo de mundialização e do neoliberalismo, em contraposição à análise crítica de políticas educacionais suscitadas, principalmente, por movimento interno ao País, no âmbito da luta em favor da democracia.

A consolidação da pós-graduação, por sua vez, com a consequente ampliação e aprofundamento do conhecimento a respeito da questão educacional, tem ensejado a realização de pesquisas sob outras óticas, inclusive aquela que se volta para a dimensão subjetiva e privilegia temáticas da diferença, da diversidade, da exclusão e da inclusão. Todavia, vale assinalar que, pelo menos, quase metade dos Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período 2007-2009 desenvolviam linhas de pesquisa relacionadas ao estudo da gestão e políticas em educação ou de políticas públicas e gestão da educação (Weber, 2011).

Ao ensejo do 75º aniversário do Inep, é relevante que se realize um balanço do que foi publicado sobre essa temática na *Rbep* nos últimos quinze anos (de 1997 a 2011), período no qual o País efetivou o processo de democratização da educação formal em todos os níveis. Importa ressaltar que, ao longo da sua trajetória, a *Rbep* tem se constituído um espaço de interlocução da comunidade acadêmica que tem a educação formal como objeto privilegiado de investigação, o que a torna uma referência do debate educacional do País.

O *corpus* examinado, sob a perspectiva da análise de conteúdo, é composto de vinte textos que discutem questões gerais da política educacional ou analisam políticas educacionais brasileiras, alguns com enfoque específico em um Estado, principalmente do Estado de São Paulo, escritos por autores de diferentes Instituições de Ensino Superior, espelhando o desenho regional da produção acadêmica.

A leitura do conjunto dos textos permitiu identificar temas e tônicas dominantes que foram classificados em categorias significativas e posteriormente organizados com base nas categorias empregadas por balanços congêneres, bem como ressaltar problemas educacionais pouco ou ainda não enfrentados pelas políticas educacionais vigentes.

O presente trabalho está organizado em quatro partes, que, para maior clareza, de certo modo, reduplicam a classificação operada nos artigos examinados. Na primeira parte são apresentados textos de natureza essencialmente acadêmica (em número de cinco), caracterizados por desenvolverem discussão teórica de aspectos relacionados à educação formal, como a construção da qualidade da educação e a formulação de propostas para o seu estudo, ou apresentarem visão prospectiva, com

base na qual sugerem elementos a serem considerados na elaboração de políticas educacionais. Na segunda parte aparecem textos que discutem a relação entre Estado e Educação (seis trabalhos) e destacam o lugar do âmbito internacional na formulação de políticas educacionais brasileiras, marcas de esquerda e de direita nelas presentes e, também, decorrências e obstáculos do pacto federativo. Na terceira parte são abordados textos (três trabalhos) que examinam criticamente estatísticas educacionais produzidas, de um modo geral, pelo Inep e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Finalmente, na quarta parte, são tematizadas políticas educacionais específicas (seis trabalhos) executadas por Estados e municípios no tocante a aspectos pedagógicos e à gestão.

Diretrizes teórico-metodológicas para o estudo e implementação de políticas educacionais

São aqui examinados textos que pretendem contribuir para o aprofundamento de aspectos a serem considerados no estudo das políticas educacionais ou contemplados na sua formulação. Entre os primeiros, situa-se o de Paulilo (2010, p. 481), que, com base em literatura pertinente ao campo da Sociologia e da Sociologia Política, busca principalmente “apreender como a história das políticas educacionais vem sendo apropriada pela área de história da educação”. Propugna a aproximação da sociologia política das reformas escolares, em que ganha destaque o nível macro, com a história cultural da escola, visando “estabelecer [...] relações entre o conjunto de documentos que concernem aos serviços públicos de educação” (p. 486) de determinado período.

Na sua incursão bibliográfica, seguindo vertentes abertas por Burke e Chartier, mas também por Bourdieu e Foucault, o autor busca “explorar as relações entre teoria social e história” (p. 482), discutindo, inicialmente, as contribuições forjadas no campo da Sociologia Política, por exemplo, por Popkewitz e Ball. Estes autores são percebidos como defensores de uma linha de pesquisa que considera em suas análises sobre reformas educacionais a relação entre práticas e discursos, especialmente aquelas que compreendem “a mudança e o poder como aspectos de relações definidas dentro de um espaço social” (p. 482).

Segundo o autor, Popkewitz realça a história ao considerar que “a diversidade das práticas produzidas por padrões emergentes de discurso é reconhecida e pensada enquanto resposta a um sistema estável de disposições inculcadas por socialização nos indivíduos” (p. 482). Desse modo, salienta as consequências de um acontecimento, e, por isso, categorias e regras do currículo constituem elemento relevante de análise. Assim, a mudança educacional ocorrida em um espaço social, consubstanciada em práticas que ocorrem em ritmos diferentes, requer, para a sua compreensão, o emprego da noção de poder como tecnologia de controle, o que é relevante para o estudo da história das políticas educacionais.

Paulilo considera igualmente promissora para este campo de conhecimento a perspectiva de Ball, embora ela não se volte especificamente para a história. Ressalta a sua análise de *ciclos de política*, na qual os contextos e elementos culturais têm notória relevância.

Destaca, por outra parte, que o ciclo de políticas em educação consiste em processo que se desdobra em um tempo longo, o que permite apreender resistências, acomodações, sentidos desenvolvidos “dentro e entre os diferentes contextos” de produção e implementação de reformas. As reformas constituem, assim, simultaneamente, textos e discursos que resultam de múltiplas influências e cuja formulação envolve negociações dentro do Estado. As práticas incluem apropriação e resistências por parte de escolas e de seus profissionais, que produzem efeitos e resultados em relação às desigualdades sociais. Nesse contexto, a noção de estratégia se refere a um conjunto de atividades escolhidas para enfrentar desigualdades existentes e aquelas suscitadas pelas próprias políticas.

Para Paulilo, por outra parte, a abordagem do ciclo de políticas, por enfatizar as relações entre os diversos atores de política, consegue apreender também conflitos e negociações dentro do Estado e entre professores e administradores, o que enriqueceria a historiografia da educação, que, geralmente, tem considerado a atuação das agências multilaterais ou entidades da sociedade civil (fontes situadas fora do Estado).

O autor propõe, então – e esta é a sua abordagem –, que, no estudo de políticas educacionais, “tanto as estruturas sociais quanto os acontecimentos políticos devem ser vistos como culturalmente constituídos ou construídos”. Isto implica a realização de uma “crítica documental, capaz de constituir como representação de um real os vestígios de uma prática” (p. 484). A cultura escolar constitui elemento importante de análise porque “permite pensar a multiplicidade dos projetos e das representações instituídas ou apropriadas por docentes e administradores [e, assim] investigar os padrões dentro dos quais ocorre a reforma do ensino como sendo plural e instável” (p. 485). Situando-as em horizonte de longa duração, “a reforma [...] pode ser vista como parte das relações que vinculam os indivíduos aos problemas de governo” (p. 488).

Desse modo, Paulilo, com base em autores como Sanfelice, Julia, Chartier, de Certeau, Vidal, Nóvoa, Prost, entre outros, propõe três parâmetros para os estudos da história das políticas de educação: genealogia dos textos normativos, resistências e contradições; estudo das representações e das lutas por elas engendradas; e concepção de história da política educacional como história política, na qual ganham relevo o poder e a sua repartição, bem assim, o elemento cultural em sua multiplicidade e diversidade. Em relação a cada um deles, o autor tece considerações em defesa de postura investigativa que considere as relações entre microanálise e micro-história nas pesquisas em história das políticas educacionais.

O enfrentamento das desigualdades sociais constitui o fio condutor da análise empreendida pelo autor, o que, aliás, tem sido a tônica de textos

teóricos e/ou críticos a respeito de políticas educacionais brasileiras, tal como indicado por Weber (2004) em trabalho que procedeu ao balanço da produção da Fundação Carlos Chagas sobre ensino fundamental por ocasião do 30º aniversário da criação de seu Departamento de Pesquisas Educacionais.

A superação das desigualdades na educação formal como preocupação de estudos na área pode ser interpretada como expressão do compromisso de pesquisadores e instituições com valores democráticos ao mesmo tempo em que dá substrato ao debate sobre a construção da qualidade da educação.

A questão da qualidade, aspecto a ser contemplado em políticas educacionais, é o segundo tema de caráter acadêmico tratado por autores publicados na *Rbep* nos últimos 20 anos. A qualidade da educação é abordada sob o ângulo do contexto da recomposição das desigualdades educacionais, de autoria de Sá (2008), ou sob o ponto de vista que a associa com a idéia de formação pública, formulado por Silva (2009). As referências empíricas para a argumentação tecida são respectivamente Portugal e Brasil, discutindo o primeiro as consequências do que denomina de despolitização do termo qualidade e, o segundo, os resultados da prevalência do uso instrumental do termo qualidade quando restrito ao atendimento a demandas e necessidades de uma sociedade de consumo.

Contrapondo a visão de democratização enquanto difusão do ensino à de equalização das oportunidades escolares, conforme proposto por Merle (2002), Sá (2008, p. 427) problematiza os sentidos da qualidade e da excelência do ensino na sua versão mercantil, que podem conduzir a formas de democratização segregativa. Relacionando o uso do termo qualidade na educação ao relatório *Nation at Risk*, de 1983, o autor, inspirado por Afonso (1997), discute problemas associados às políticas de regulação, de escolha de escolas e competição entre elas, de preocupação com a economia e com a produtividade e de excelência e ênfase nas capacidades. Ressalta o autor a dimensão política necessariamente aí contida, que remete à substituição do controle democrático da educação formal pelo controle do mercado (p. 429).

Para fazê-lo, Sá contrapõe o que denomina ironicamente a “ineficácia normal do Estado” à “eficácia natural do mercado”, e, fundado em literatura de origem americana, analisa mudanças de concepção de gestão, importância do *marketing* e preparação especial de alunos como forma de assegurar a competição entre escolas, aspectos que findam por restringir a noção de qualidade aos resultados obtidos pelos alunos “certos”. Por outro lado, inverte a relação pais e escolas, uma vez que são elas que escolhem os pais. Discute, em seguida, a *mercadorização* das escolas mediante o estabelecimento de parcerias com empresas multinacionais, cujas consequências consumistas já foram anotadas por Giroux (1998) e Apple (2001). E conclui, referindo-se ao caso português, como as escolhas de escolas estão associadas ao capital cultural e social das famílias, que uma nova hierarquia social vem sendo criada, empobrecendo o exercício da cidadania e tornando escolas e gestores meios de “fabricação dos (in)sucessos”.

Não obstante essa caracterização, Sá aposta na dimensão polissêmica da noção de qualidade na escola pública. Acredita que, sendo a qualidade definida em espaços de poder e de conflitos, estes podem ser explorados pelas forças sociais em presença, como aspecto da luta em favor da construção da democracia e da cidadania.

Também Silva (2009) discute a questão da qualidade educacional, na linha de alertar sobre a urgência de ser superado o caráter utilitário ou instrumental assumido pelas políticas de educação. Propugna, inspirado em Arendt, a oferta de uma formação escolar pública com dupla responsabilidade: promover a introdução das novas gerações nas “tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente” e criar “a possibilidade de agir politicamente sobre esse mundo, renovando-o” (p. 547).

O autor toma, assim, posição crítica quanto à predominância de propostas voltadas para a descoberta de caminhos passíveis de atingir patamares elevados de qualidade, medidos em geral pelos “efeitos e resultados escolares socialmente valorizados”. Tal perspectiva promoveria, a seu juízo, principalmente a adaptação dos indivíduos à sociedade tal como ela é em razão do privilégio que confere ao ensino em detrimento da tarefa educativa. Aliás, Silva chama a atenção para o uso indistinto das noções de educação e ensino, tanto pela comunidade acadêmica como pelas instituições responsáveis pelo processo avaliativo da educação formal no Brasil, onde, apesar de ainda não estarem dirimidas questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, a eficiência é mantida como tônica predominante de política educacional.

É justamente na busca exclusiva da eficiência do ensino ou da educação nas políticas educacionais adotadas que o autor localiza a ausência “de qualquer compromisso de ordem ética” (p. 554), o que torna a escola uma instituição meramente prestadora de serviço instrucional. Argumenta em favor “de um processo de formação pública voltada a um mundo comum” (p. 555).

Recorrendo a Sheffler (1974), advoga o estabelecimento de um programa de ações vinculado ao ensino que “perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada” (p. 555). Ressalta a existência de traço comum entre ensinar e educar que remete necessariamente a uma relação triádica (escola/conhecimento/valores) “pautada pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas” (p. 555) e fundamento para uma prática institucional pública que assume responsabilidade perante o mundo.

Contrapondo fins extrínsecos e intrínsecos da educação escolar, com base em Peters (1979), discute a especificidade da tarefa escolar, à qual associa critérios próprios quanto a seus fins. Entre eles assinala a *natalidade*, conceito caro a Arendt (2005) e que remete à iniciação “em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns [que reside] na continuidade desse mundo e na possibilidade de sua constante renovação” (p. 561).

Há, portanto, a considerar a direção dada ao processo educativo, que, evidentemente, comporta a aquisição de competências, habilidades

e capacidades, mas não pode se esgotar na sua utilidade, sob pena de “esvaziamento da dimensão de ‘profundidade na existência humana’” (p. 563). A postura do autor é resgatar não somente a possibilidade de “renovação e transformação do mundo”, mas igualmente de dar relevo à “especificidade de uma ação política exercida numa esfera pública” (*idem*), pois é “na esfera pública que se ensina como o mundo é” e onde “o cidadão pode, por suas palavras e ações, afirmar sua singularidade” (p. 566) e experimentar “a imponderabilidade da ação humana no exercício de sua liberdade” (p. 567). A qualidade da educação entendida como formação não pode, portanto, ter limites mensuráveis predefinidos.

Outra vertente de textos de caráter acadêmico tem como horizonte o futuro, abordado em termos teórico-metodológicos ou em função do delineamento de proposta para a educação superior que articula educação, ciência e tecnologia.

Relacionando antecipação, políticas e planejamento e política educacional, Chrispino (2001) apresenta a técnica de cenários futuros como consenso social com base na noção de contrato social, conceito que destaca acordos que se estabelecem para além dos interesses individuais. O recurso a esta técnica permite antecipar acontecimentos para que seja possível a opção por rumos a tomar (p. 51) em determinado setor da sociedade.

Para fundamentar o ponto de vista, o autor discorre sobre as teorias do contratualismo, formuladas a partir do século 16, fixando-se, entretanto, nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau, para destacar o ângulo do consenso social, contemporaneamente denominado de pacto social, conforme Campbell (1996). Chrispino incorpora, assim, a ideia de passagem do estado de natureza para o de sociedade, do poder do consenso social e da estrutura e construção do poder político, e adota a visão de Bobbio (2000 *apud* Chrispino, 2001, p. 45) segundo a qual o contrato social envolve a “ideia de acordo de cada um com todos sobre regras fundamentais”.

Utilizando a mesma metodologia, o autor retrata estudos de futuro realizados desde a antiguidade para apresentar técnicas hoje disponíveis para estudos de futuro, classificando-os a partir de Grumbach (1997), em extrapolação de tendências, antecipação, predição, especulação, analogia e profecia (p. 47). Escolhe a técnica de cenários futuros denominada “história contada sobre um futuro possível” (p. 47), que “[dá] direção externa ao grupo que a produziu” (p. 52) e que associa dados quantitativos e qualitativos construídos “a partir do conjunto de propostas e informações” que orienta e dirige “os interessados no tema do cenário”, resultado do consenso entre os sujeitos implicados em sua elaboração. Anota em seguida as características antecipatória e prescritiva como preponderantes nos cenários futuros.

A construção de cenários futuros ou de um ente externo que serve de referência aos sujeitos constitui desse modo “uma metodologia não rígida que agrega valores, ideologias e percepções do futuro e, também, [enseja] um exercício projetivo onde a percepção, a intuição, a experiência pessoal e a história da evolução do passado são instrumentos indispensáveis” (p. 48). Não constitui uma técnica, mas fornece a indicação de instrumentos

facilitadores de sua construção que consideram variáveis como forças motrizes, elementos predeterminados e elementos de incerteza crítica ou “possibilidades das histórias de futuro” (p. 50), levando em conta fatores de caráter estrutural e conjuntural. O êxito da construção de cenários futuros depende da disposição de seus participantes em ver contestados ou relativizados suas premissas e conhecimentos, assim como suas ideologias e valores.

O autor conclui o texto fazendo um exercício de cenário futuro das questões educacionais brasileiras relacionadas ao ensino médio e ao ensino superior em face da universalização do ensino fundamental, à expansão quantitativa do ensino superior, que faz conviver instituições de ensino superior voltadas para o ensino e universidades, acarretando problemas para o futuro do ensino público e seu financiamento.

O futuro da educação é igualmente analisado por Alfredo Oliveira *et al.* (2000, p. 317), na perspectiva de “reconectar ética, conhecimento e ação, com ênfase nos propósitos da educação, ciência e tecnologia com vistas à realização da cidadania”, tendo como horizonte a universidade do amanhã. Buscam os autores articular educação, ciência e tecnologia sob a ótica da “ciência da complexidade” recorrendo a padrões não lineares, tal como o fazem a Física e a Matemática contemporâneas.

Reconhecendo que a ciência e a tecnociência findaram por estabelecer o padrão dominante de produção de conhecimento e de intervenção que atingiu também a área de humanidades, consideram que é chegado o momento de desenvolver alternativa que relacione ciência, tecnologia e humanidades incorporando conceitos desenvolvidos por estas últimas. Sugerem que, no futuro, a formação seja “híbrida” e não especializada, focada no ser humano como sujeito do sistema educacional, e identificam tal visão com o projeto de educação para Ciência e Tecnologia (C&T) como uma proposta de mão dupla, que relaciona a contribuição da C&T para a educação e um projeto de educação para C&T (p. 320).

Reconhecendo tratar-se de processo cultural que requer longo tempo de maturação, exploram o que denominam qualidades da globalização e das tecnologias de comunicação fixando-se sobre o nível superior de ensino. Situam a discussão no âmbito das grandes mudanças ocorridas em relação ao ensino superior no mundo ocidental no tocante à sua expansão ou massificação, diversidade de formatos institucionais, origem social diferenciada de estudantes e professores, generalização do sistema americano de formação superior, sendo uma das novidades a *universidade-empresa transnacional*, formato que parece impor-se em futuro próximo.

Após apresentarem as principais características e limites dos três modelos de formação em nível superior existentes – o humboldtiano, o napoleônico e o americano –, propõem um modelo misto, inspirado no modelo americano, que articule projeto de país, construção de identidade nacional e modelo empresarial transnacional, na perspectiva de favorecer uma educação para C&T e uma C&T para a educação, a fim de promover o aumento do número de vagas e “atender a uma demanda de diversidade ilimitada” (p. 329). Isto requererá, segundo os autores, “novos modelos

de financiamento, novos projetos pedagógicos e novas metodologias de ensino de massa em um ambiente de diversidade ilimitada” (p. 330) que seja capaz de superar a lógica linear e sequencial que tem orientado as políticas educacionais e seja baseada em uma abordagem sistêmica.

Os autores concluem o texto indicando “diretrizes genéricas da educação no futuro para o nosso País, [tendo] como eixo a C&T e por objetivo o homem (cidadão)”, portanto, o aluno, numa “abordagem abrangente e integrada para todos os níveis de ensino” (p. 334), a ser perpassada pela cultura de pesquisa como “experimento coletivo”. Tais diretrizes são: diversidade ilimitada, que sinaliza para a superação de estruturas, projetos e metodologias padronizados; fragmentação como força impulsionadora de aprimoramento; unificação aberta ou fragmentação construtiva; interconexões entre os diferentes segmentos do sistema de educação; autossimilaridade ou utilização de metodologias iguais para os demais níveis de ensino, desde que o projeto tenha por finalidade “preparar o aluno para a construção de seu projeto de cidadania” (p. 336); autoavaliação; proteção da estrutura de pesquisa existente; financiamento pelo Estado orientado pela lógica da diversificação ilimitada, mas também do mercado e do terceiro setor; instrumentos tecnológicos e tecnologias da inteligência, a fim de superar as abordagens meramente disciplinares; e educação cidadã, compreendida como a que promove a “inserção social do cidadão [...] no cenário da ‘sociedade do conhecimento’, de abrangência mundial” (p. 338).

O sucesso na aplicação dessas diretrizes, para os autores, depende “da vontade política e do discernimento dos governantes”; “da participação intensa e vigilante da sociedade” e “da existência de instrumentos públicos e sociais [de controle] do mercado” (p. 339).

Como é possível observar, os textos que miram o futuro da educação formal destacam o seu papel na construção da cidadania, e tematizam, a partir dessa postura, a atuação do Estado, da sociedade civil e da escola como corresponsáveis não apenas em relação à democratização da oferta de oportunidades educacionais nos diferentes níveis, mas, igualmente, em relação ao padrão de qualidade da sua oferta. Em todos os estudos assinalados, a questão educacional se insere na história dos direitos sociais básicos de compartilhamento de conhecimento, tecnologia, arte, produzidos ao longo da história da humanidade, tendo a cultura como referência inquestionável. A maioria dos textos, que dialogam, sobretudo, com literatura especializada internacional, constitui simultaneamente crítica à situação educacional brasileira e indicação de caminhos para superar, principalmente, o seu caráter de privilégio das elites ou de fator de discriminação. Essa tônica também está presente no conjunto de textos que discutem a relação entre Estado e Educação, que será examinado a seguir.

O debate sobre a relação entre Estado e educação

Embora a relação entre Estado e educação esteja subjacente nos textos até aqui discutidos, da mesma forma ela é o pano de fundo dos

textos nos quais predomina a análise crítica sobre a educação brasileira nas últimas décadas. A diferença é apenas do foco da abordagem das questões; no caso da vertente analítica crítica, os autores debruçam-se sobre a produção relativa a políticas educacionais realizada no seio dos programas de pós-graduação e sobre as relações entre educação nacional e diretrizes internacionais.

O texto de Gonçalves (2005), por exemplo, volta-se para a forma como a relação entre Estado e educação no Brasil é abordada em 220 artigos publicados em anais e revistas das áreas de Ciências Humanas e Sociais no período 1971-2000, delimitado com base nas Leis nº 5.692/1971 e nº 9.394/1996. Inspirada em Bourdieu, Chartier e Burke, a autora tem como pressuposto o fato de que “uma dada realidade é passível de diferentes leituras” (p. 23), no caso, as leituras feitas pelas áreas acadêmicas e seu entendimento a respeito da relação entre Estado e educação.

A análise procedida indica que a crise do Estado é predominante nos textos examinados, ganhando saliência a questão do bem-estar social e as desigualdades sociais, sobretudo a forma como essas mudanças mais amplas operaram no contexto brasileiro. Assim, ênfase é dada sucessivamente à crítica ao Estado capitalista, à sua ineficiência ou omissão, ao modelo neoliberal e ao autoritarismo. Segundo a autora, na década de 1970 o debate sobre o Estado era mais homogêneo, e, apesar de haver se diversificado nas duas décadas seguintes, prevaleceu a crítica à sua atuação ou ao modelo de Estado adotado.

Por outro lado, a produção provinda principalmente da área de Educação reporta-se igualmente a problemas como formação de professores, infraestrutura da escola, acesso e permanência de alunos, currículo, qualidade e avaliação. A função e papel da educação e da escola, em particular, na implementação de políticas específicas são os principais temas do período em pauta, ainda que esse último aspecto tenha prevalecido ao longo dos últimos 30 anos.

Enfocando o conteúdo dos textos sob a ótica das expectativas em relação ao Estado, observa Gonçalves que, na década de 1970, é dada ênfase à revisão de seu papel, ao da escola e à democratização da educação. Na década de 1980 os estudos se voltam para a ação do Estado, cobrando suas responsabilidades, enquanto na década de 1990 destacam a mobilização da sociedade e as formas democráticas de gestão como influenciando na formação de qualidade. Esta década seria assim perpassada por tensões suscitadas pela adoção do modelo de Estado neoliberal no marco do avanço das relações sociais democráticas no País.

A relação entre essas expectativas e os contextos mais amplos característicos de cada década examinada é anotada, indicando a autora a crescente descrença na visão transformadora da educação escolar e, ao mesmo tempo, a necessidade de participação de todos os segmentos sociais para enfrentar as desigualdades sociais e defender os direitos sociais básicos conquistados, inclusive no que diz respeito ao financiamento da atividade educacional. Conclui alertando para a atualidade dos

problemas abordados na literatura analisada, fato que pode impedir uma visão distanciada da problemática educacional.

A relação entre Estado e educação no âmbito do pacto federativo cooperativo e integrador é abordada por Gomes (2011) no tocante à avaliação do ensino superior. Recorrendo ao conceito de jurisdição como “o poder ou autoridade conferida à pessoa, em virtude da qual pode conhecer de certos negócios públicos e os resolver” (p. 167), estendendo-o como “dever do Estado em dizer o direito”, advoga a prerrogativa dos órgãos do sistema federal de ensino para “avaliar instituições de ensino superior, privadas e públicas, federais, estaduais ou municipais” (p. 166).

Após argumentar, com base em juristas renomados, sobre a possibilidade de estender competências materiais, aprofunda a discussão sobre o pacto federativo cooperativo e integrador estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e alerta que “existe uma compatibilização entre competências privativas e comuns para nortear as políticas públicas educacionais” (p. 170).

A União está “em nível hierarquicamente superior” em relação à edição geral de normas educacionais, exercendo função “coordenadora, supletiva e redistributiva em todo o sistema nacional” (p. 170) e atuando com prevalência no ensino superior. Além disso, na instância infraconstitucional, é atribuída ao “Governo Federal [a coordenação da] política educacional nacional, articulando os sistemas de ensino e os respectivos níveis básico e superior” (p. 172). No entanto, “a aplicabilidade e a interpretação, por parte dos entes federados [...] derivam do próprio regime federativo e das normas constantes na CR/88” (p. 174), não cabendo à União “retirar as atribuições específicas dos Estados e municípios [porque são] entidades autônomas” (p. 178), que não podem entrar em conflito “com as diretrizes e bases instituídas pela entidade central” (178).

Após fazer a exegese das diferentes atribuições dos entes federados em matéria de educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.493/1996), argumenta que, se a União é competente para estabelecer princípios gerais e “a avaliação da qualidade do ensino nas IES tem natureza de norma principiológica” (p. 181), esta atividade é da competência do Governo Federal. Defende, assim, que todas as instituições de ensino superior (IES) estejam submetidas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Observa-se que, também neste texto, o problema atual da educação superior constitui o foco principal, o que igualmente caracteriza o texto de Andréa B. Gouveia (2008), que discute “as disputas educacionais nos âmbitos das políticas de acesso, gestão e financiamento da educação” (p. 32) sob a ótica do binômio direita e esquerda.

O texto de Andréa B. Gouveia, formulado no âmbito do debate sobre esquerda e direita no campo da Ciência Política, conduziu à construção de um mapa que pretende situar o sentido de justiça social e direito à educação nas proposições e ações do poder público no Brasil (p. 54) após o período autoritário.

Depois de alentada incursão no debate da área sobre partidos e suas posições progressistas ou conservadoras em relação à sociedade capitalista, a partir das contribuições de Gramsci, Bobbio, Przeworski, Therborn, Boron, entre outros, a autora delinea os principais temas e tônicas que contrapõem visões de direita e de esquerda na discussão sobre intervenções do Estado. Na sua exposição, demonstra como os temas igualdade e sua relação com liberdade, lugar do mercado, autoridade do Estado, justiça social, direito social, participação permeiam o debate e a prática das políticas públicas na contemporaneidade. Tendo esses temas como referência, a autora constrói um quadro que caracteriza a política educacional brasileira em dois polos, direita e esquerda (p. 43), com base em estudos e análises de políticas educacionais implantadas no Brasil e em alguns municípios (São Paulo, São Carlos, Teresina, Campo Grande, Porto Alegre) no período pós-regime autoritário.

A tônica predominante de tais polos é a contraposição “enfoque produtivo, articulado com o mercado, e outro democrático, voltado para a cidadania” (p. 40), com desdobramentos tanto nas concepções de educação a ser ofertada como nos modelos de seu provimento e nas formas de gestão e de financiamento.

No quadro que busca sintetizar as análises que utilizou como referência, as políticas educacionais caracterizadas como de esquerda articulam a educação à transformação da sociedade capitalista; veem a educação como direito social a ser oferecido em igualdade de condições; pugnam pela universalização do atendimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino; experimentam formas democráticas de gestão da escola e das políticas, inclusive a deliberativa; fazem avaliação formativa e processual e lutam para aumentar o investimento em educação visando promover igualdade de condições na sua oferta.

As políticas educacionais caracterizadas como de direita visam prover formação para a sociedade existente; oferecer oportunidades educacionais para atender necessidades e habilidades de cada um; respeitar escolhas de estudantes e de suas famílias; recorrem à gestão gerencial com participação administrativa; veem avaliação como regulação; dão ênfase à economia de recursos e aos serviços de terceiros; vinculam repasse de recursos a critérios de eficiência.

Se bem que a idéia de justiça esteja subjacente a ambas as visões, o recurso à perspectiva dicotômica conduz necessariamente à contraposição de termos como emancipação/adaptação; vagas públicas/subvenção social; gestão deliberativa/ participação subordinada/executiva; ampliação de recursos/economia de recursos; eficiência do Estado/serviços de terceiros. A análise organizada em uma tipologia ideal finda por desconsiderar contradições inerentes a um processo tão complexo como é a definição de políticas educacionais, posto nele estarem envolvidas não somente as marcas da história da educação brasileira, representadas pelas forças sociais em presença de uma determinada conjuntura e cultura escolar, mas também as contribuições advindas do aprofundamento da experiência educacional e do debate social sobre educação, como também

da participação efetiva da sociedade civil. Uma das características desse aprofundamento constitui a ampliação da produção acadêmica, que é instada, pela própria natureza da produção de conhecimento, a considerar o debate internacional.

Nesse sentido, é interessante observar que foram publicados pela *Rbep* nos últimos vinte anos dois textos que têm a dimensão internacional do debate educacional como foco, seja tematizando o espaço das Conferências Internacionais e as políticas públicas estabelecidas nos anos 1990, como o faz Silveira (1999), seja explorando aspectos teóricos e históricos da cooperação internacional, tal como analisado por Scaff (2007).

No âmbito do debate acerca da influência dos organismos internacionais sobre políticas de educação, Silveira focaliza o papel das Conferências Internacionais da Unesco, organizadas por seu Escritório Internacional de Educação (OIE), nos anos 1990, procurando definir esse espaço e nele apreender a influência dos processos de globalização e de interdependência no estabelecimento “das linhas comuns de ação política para os países” (p. 441). Define as Conferências “como um espaço de articulação internacional de relações de poder [entre Estados] e de debate sobre as linhas de políticas educativas de dimensões contraditórias” (p. 440) que podem ser classificadas como protocolares e estratégicas.

A referência da autora são as mudanças no contexto mundial que reverberaram nas relações internacionais, retendo como as mais importantes: necessidade de reformulação do marco jurídico das relações internacionais no âmbito da sociedade global, para superar o seu caráter interestatal; multiplicação de atores não estatais em escala mundial e global; busca de consenso e de negociação interdependente; poder fundamentado na informação, no conhecimento e na competitividade econômica; problemas vistos como globais e comuns que demandam análise conjugada, o que tem influído na formulação de agendas.

Nas Conferências Internacionais são definidas “as linhas-mestras da política educativa em nível mundial e que se expressam mediante as recomendações aprovadas pelos Estados-membros e demais participantes” (p. 443). Elas constituem “espaço estratégico de intercâmbio de experiências, estabelecendo amplos consensos a respeito das tendências e das linhas de políticas educativas” (p. 444), consensos esses precedidos de negociação em reuniões preparatórias.

Nos anos 1990 predomina o tipo de conferência estratégica, em que se observa “a presença mais intensa de mecanismos de trabalho que permitem o intercâmbio, o diálogo e a negociação entre os países-membros participantes” (p. 445), sendo adotado o debate de estilo parlamentar. O tipo protocolar, que vigia nas décadas anteriores, tinha como atores principais ministros de Estado com temas apresentados em sessões plenárias.

As recomendações provenientes das Conferências Internacionais tais que Educação para Todos (1990), Educação para o Entendimento Internacional (1994) e Formação de Professores em um Mundo de Mudança (1996) representam, assim, a renovação de pactos firmados e orientações

para os Estados-membros, nos quais papel importante têm tido, além da comunidade acadêmica, as organizações não governamentais.

Scaff (2007), por sua vez, analisa a cooperação internacional em sua relação com o planejamento educacional do País, retrazendo inicialmente os sentidos atribuídos ao termo planejamento ao longo da história do mundo ocidental, dando destaque à sua utilização pelo Estado moderno no enfrentamento dos conflitos inerentes à sociedade capitalista. Em seguida anota os marcos do planejamento educacional no Brasil que seriam associados ao projeto de desenvolvimento econômico, tendo organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a United States Agency for International Development (Usaid), criados no período pós-Segunda Guerra Mundial, exercido papel relevante.

A Usaid, mediante assinatura de convênios com o MEC, teve atuação destacada na formulação do planejamento da educação brasileira de meados dos anos 1960 até meados dos anos 1980, concretizando a visão economicista da educação básica e da educação superior como investimento rentável.

Na retomada da via democrática, o Banco Mundial tornou-se o principal agente da cooperação internacional, por meio de financiamentos pontuais de projetos e programas de reordenamento da gestão educacional e escolar numa perspectiva produtiva, buscando influir na institucionalização do planejamento educacional no País, o que tem sido interpretado na literatura disponível como forma de promover o ajuste estrutural demandado pelas reformas neoliberais em curso.

A autora conclui o texto propugnando a adoção do planejamento participativo calcado na participação social de diferentes segmentos sociais, em contraposição à lógica de gerenciamento empresarial.

Entre os textos que têm como foco a relação Estado e educação situa-se aquele elaborado por Gruppioni (2000), autor que busca retrazar momentos da construção de uma política nacional de educação escolar indígena analisando seus avanços e impasses. Utiliza como referência a distinção educação indígena “como processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena” (p. 174) e educação para o índio ou educação escolar indígena, caracterizada como “voltada para atender às necessidades educacionais desses povos” (p. 174).

Um dos avanços que Gruppioni anota é o reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, tal como estabelecido na Constituição Federal de 1988, com desdobramentos na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001, que associa à oferta de educação bilíngue e intercultural ao acesso a conhecimentos técnico-científicos da sociedade contemporânea.

Outro avanço que destaca é a transferência para o MEC, em articulação com as secretarias estaduais de educação, da responsabilidade e coordenação das iniciativas educacionais relacionadas aos povos

indígenas. Nesse contexto foram definidos: diretrizes de política nacional, modelo próprio para formação de professores indígenas, programas de financiamento para projetos específicos, inserção das escolas indígenas no sistema educacional, elaboração de referencial curricular. Há, sem dúvida, impasses que podem ser enfrentados por uma ação consistente de parte do MEC e das secretarias de educação, tanto do ponto de vista administrativo, com a definição de canais de interlocução com os próprios índios, como a fixação de prioridades de ação, tal que a formação dos professores indígenas e o seu financiamento.

A relação entre Estado e educação, como pode ser observado, é tratada sob vários ângulos que parecem ter sido selecionados mais em função dos interesses do próprio autor, seja pela sua relação com determinadas políticas, seja pelo recorte acadêmico institucional em que está inserido explicitado em linhas de pesquisa. Com efeito, como vários dos textos examinados resultam de dissertações de mestrado ou de doutorado, as orientações teóricas adotadas indicam marcas das instituições nas quais os autores são formados, prevalecendo uma visão crítica da atuação do Estado na condução de políticas geralmente relacionada à sua marca neoliberal. Esta é também a postura dominante que norteia as análises estatísticas que serão enfocadas no tópico que se segue.

Interpretação de dados educacionais

Três textos foram classificados nesta categoria, e se referem à expansão do ensino fundamental em decorrência da aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), à formação dos professores da educação básica, ambos de 2002, e à democratização do ensino médio.

O texto de Davies (2002) examina a evolução de matrículas no ensino fundamental no período de 1997 a 2002 e demonstra que o crescimento observado se deve, também, à inclusão de alunos provenientes de classes de alfabetização e de educação de jovens e adultos. Desse modo, mostra o autor, quase metade das matrículas novas não representaria acréscimo real, tal como difundido pela campanha federal "Toda criança na escola", mas da sobrematrícula estimulada pela perspectiva de os entes federados obterem recursos financeiros do Fundef. Além disso, os dados trabalhados mostram a importância do processo de municipalização desse nível de ensino, especialmente em Minas Gerais, Pará e São Paulo, nos quais o crescimento alardeado não teria sequer acompanhado o aumento demográfico nem conseguido efetivar a meta de escolarização estabelecida, segundo o autor.

O estudo teve como base os dados do Censo Escolar de 1997 e de 2002, apesar das dificuldades de comparação entre eles em razão da não explicitação de critérios utilizados na sua confecção. Agregando inicialmente dados relativos a classes de alfabetização e a educação de jovens e adultos (EJA) das redes estaduais e municipais, Davies observou matrícula negativa. Por outro lado, verificou que a matrícula no ensino fundamental

regular passou a ocorrer principalmente nos municípios, sendo mantido o nível da oferta pela rede privada em muitos Estados. Realizando o mesmo procedimento de forma desagregada, por unidade federativa, constata a evolução negativa das matrículas estaduais, especialmente em classes de alfabetização e EJA, e o crescimento da matrícula no ensino fundamental regular realizada nas redes municipais. Chama a atenção, portanto, para a necessidade de se considerar o comportamento dos dados em relação aos diferentes níveis e modalidades de ensino no estudo das estatísticas educacionais.

O texto sobre estatísticas dos professores do Brasil, elaborado por Sampaio *et al.* (2002), igualmente trabalha dados produzidos pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Saeb) e pelo IBGE (Pnad), para apresentar “um diagnóstico geral sobre a situação dos professores da educação básica” e “fornecer [...] subsídios para a formulação de políticas para valorização desses profissionais e melhoria da educação no País” (p. 85). O texto compara, quando possível, dados relativos aos períodos 1991-1996 e 1996-2002.

Observam os autores que houve redução, pela metade, da matrícula nos cursos de magistério de nível médio e aumento de vagas nos cursos de licenciatura, passando de três (1991) para cinco (2002) vagas oferecidas, mas, é o curso com maior número de vagas não preenchidas, embora tenha o maior número de ingressantes no período, com grande participação da rede pública e aumento do número de concluintes. Continua crítica a situação da formação de professores para as áreas de Química e Matemática, cujo número de licenciados está muito aquém da demanda, enquanto a oferta de pedagogos a supera, sobretudo na Região Sudeste. É elevada a idade dos professores que atuam nas séries finais da educação básica.

No que se refere ao mercado de trabalho, segunda variável considerada no texto, é demonstrada sua estratificação em função da modalidade de ensino, região, dependência administrativa, registrando-se aumento de mais de 30% do número de docentes do ensino fundamental de 5^a a 8^a série, sendo 34% na rede pública, e acréscimo de mais de 40% no ensino médio, mais de 50% também na rede pública.

Quanto à escolaridade do professor, 14% daqueles que atuam em creches têm formação inferior ao ensino médio; houve aumento de 16% (1996) para 23% (2002) no número de professores com formação superior e licenciatura na pré-escola e decresce o número de professores com formação até o ensino fundamental, mas 32% dos professores de 5^a a 8^a série e 21 % dos que atuam no ensino médio não têm formação em nível superior. Mais da metade (54%) dos professores que atuam no nível superior têm formação pós-graduada *stricto sensu*.

O texto traz ainda informações sobre a situação do professorado de zona rural, bem assim indicadores de remuneração, gênero e formação continuada, condições de trabalho, que confirmam dados conhecidos de piores salários quando comparados com outras profissões, predominância feminina no exercício docente na educação básica, ausência de infraestrutura mínima nas escolas e horário de trabalho acima de 30 horas semanais.

Os dados aqui trazidos indicam que, comparando os dois períodos, mudanças efetivas ocorreram na formação dos professores, inclusive com acréscimo significativo de acesso à formação superior.

O texto de Lima (2011) igualmente analisa estatísticas da educação básica, fixando-se, entretanto, na matrícula do ensino médio, para verificar como o crescimento da matrícula no ensino fundamental repercutiu na matrícula desse nível de ensino e os desafios para a sua universalização até 2016, conforme disposto na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Vale lembrar que essa Emenda, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos, tornou o acesso ao ensino médio direito público subjetivo a ser assegurado a partir de 2016.

Recorrendo aos indicadores de taxa bruta de matrícula, taxa líquida de matrícula e taxa de frequência à escola, Lima demonstra inicialmente que, na composição de matrículas do ensino fundamental na década de 1990, foi absorvida proporção importante de adolescentes e de adultos, revelando um grave problema de distorção idade-série, cuja proporção decresce à medida que se aproxima do final da década de 2000.

No início dos anos 1990, o ensino médio não abrigava sequer a metade da população na idade adequada, sinalizando democratização distante, embora tenha absorvido paulatinamente pessoas fora da idade própria, o que permitiu crescimento da taxa bruta de matrícula de 33% em 1991 para quase 75% em 2008 (p. 277). Houve igualmente acréscimo significativo de matrícula da população de 15 a 17 anos no período, concentrada, no entanto, na série inicial (p. 279), tendência que é revertida ao longo dos anos 2000. Entretanto, a partir de meados dessa década, a “ampliação de matrícula [...] apresentou claros sinais de estagnação” (p. 281), sendo patente a diminuição de alunos fora da faixa etária entre 2007 e 2009.

O autor conclui o texto indicando que é grande o desafio de escolarizar no nível médio cerca de 50% da população de 15 a 17 anos, bem como o de escolarizar aqueles que sequer ainda frequentam o ensino fundamental e que representam 15% desta faixa etária.

Os três textos que analisam estatísticas disponíveis sobre aspectos das políticas educacionais deixam claro a importância de monitoramento dos seus efeitos, como propõe Ball (1994), cuja contribuição é discutida por Paulilo (2010), anteriormente mencionado, de modo a tornar possível o enfrentamento das desigualdades por elas obscurecidas ou reforçadas.

É essa perspectiva que parece orientar os diferentes estudos sobre políticas educacionais específicas que serão objeto de exame a seguir.

Discutindo políticas educacionais específicas

Os textos classificados nesta categoria abarcam a implantação da reforma do ensino técnico em uma escola, bem como aspectos referentes às dimensões pedagógicas – progressão continuada, ciclos de formação, elementos linguísticos – e gestão de políticas, examinada sob o ângulo da descentralização e da participação ou da parceria público-privado.

O estudo sobre a implantação da reforma do ensino técnico estabelecida nos anos 1990 é realizado por Ferretti (2009) em uma escola pública, tendo como contraponto textos sobre a temática publicados pelo autor (1997) e por Maria Rita Oliveira (1998, 2000, 2002). Trata-se, assim, segundo a abordagem de ciclo de políticas de Ball trazida por Paulilo (2010), de texto que salienta a atuação dos atores envolvidos na efetivação das políticas, localizando resistências, acomodações e sentidos desenvolvidos dentro e entre os diferentes contextos que envolvem o ensino técnico no período de dez anos.

O artigo tem como base a análise de documentos institucionais e entrevistas realizadas com professores e coordenadores em momentos diferentes e com referências empíricas também diferentes. O autor reitera a argumentação, tecida em estudos anteriores, de que a reforma do ensino técnico implantada pelos ministérios da Educação (MEC) e do Trabalho (MTb) tinha como objetivo, seguindo diretrizes internacionais, a articulação desse nível de ensino com o setor produtivo, mediante a “progressiva extinção da modalidade aprendizagem”, e a ênfase na formação de técnicos, no recurso a cursos de curta duração e no “investimento em [...] assessoria técnica a empresas” (p. 12), o que teria conduzido “a um somatório de qualificações específicas” (p. 13).

No texto em pauta, Ferretti explora a adesão daqueles que fazem a escola à concepção de competência, foco da reforma em implantação, e que deveria orientar o novo modelo pedagógico voltado para o desempenho e não mais para o ensino de conteúdos disciplinares, tal como tradicionalmente ocorreria.

Focalizou, nas entrevistas com professores, o acesso aos documentos oficiais; a relação entre as várias reformas e a qualidade do ensino; a capacitação dos professores para trabalhar competências; e as relações entre os processos de implantação da reforma e as práticas docentes. Demonstra, inicialmente, que o caráter centralizador da reforma não consegue “conformar inteiramente as práticas” (p. 16), até porque o acesso aos documentos oficiais pelos professores é praticamente inexistente. A qualidade do ensino ministrado é ressaltada pelos professores e coordenadores, apesar de registrarem o encurtamento do período de formação e o alto índice de evasão verificado. Consideram eles que a formação melhorou por ser especificamente técnica e facilitar o acesso ao mercado de trabalho

No tocante à estruturação do currículo por competências, as capacitações, laboratórios de currículos, avaliações institucionais, permeados por um modelo único centralizado, não pareceram suficientes para produzir mudanças significativas nas práticas escolares. A principal razão seria a não apropriação, pelos professores, do conceito de competência, que implicaria no recurso a estratégias para a montagem das aulas, e o apego ao conteúdo disciplinar (p. 21), interpretado pelo autor como traços da cultura escolar, que serve de referência, inclusive, para avaliações.

Aliás, as principais dificuldades apontadas pelos professores para efetivar a reforma na escola investigada foram a elaboração de planos de trabalho

docente e as avaliações, aspectos explorados pelo autor como estando relacionados à não compreensão do conceito de competência. Esta tenderia a ser definida pela coordenadoria do ensino técnico, sendo frequente, entre professores, a confusão do conceito de competência com o conteúdo da disciplina que ministram ou com os seus objetivos (p. 22). Assim, os professores reclamam do tempo previsto para a elaboração do plano de trabalho docente, dificuldade que adviria, segundo admitem, da falta de capacitação recebida e do não reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento de suas aulas. Segundo Ferretti, as avaliações, embora privilegiem a participação, enfatizam principalmente os conteúdos e a sua aplicação prática.

Embora explore no seu texto contradições nas falas dos entrevistados e também na sua interlocução com os dados trazidos por Maria Rita Oliveira, Ferretti destaca que prevalece a concepção de qualificação profissional *substancialista*, isto é, a que está “associada ao progresso técnico, sendo, por isso, refém do determinismo tecnológico” (p. 27), o que findaria por informar, igualmente, o modelo de competência difundido pela reforma do ensino técnico.

O autor conclui o texto convocando escola, professores e coordenadores a aprofundarem o debate sobre o sentido da reforma do ensino técnico em sua relação com a formação humana.

Outro texto que trata de uma política específica e seu rebatimento na prática pedagógica é o de Santos (2009), que, numa perspectiva histórica, aborda a política educacional de corte nacionalista e os aspectos linguísticos. O autor volta-se para a educação escolar a serviço do nacionalismo ou “abrasileiramento”, desenvolvida no período Vargas (1937-1945), em escolas primárias localizadas em regiões de imigração alemã. Seleciona para análise legislação e normas oficiais estabelecidas a partir dos anos 1920, que instituíram o bilinguismo, e propostas didático-pedagógicas materializadas em livros, programas de ensino, cadernos de alunos e de professores, entre outros, no período da Segunda Guerra Mundial. Demonstra que a sua utilização, principalmente na escrita, visava à aprendizagem de atitudes e valores patrióticos, de formação da brasilidade.

A análise empreendida mostra, também, a dificuldade de implantar tal ideário, dado que os professores das denominadas escolas étnicas não dominavam a língua portuguesa, sendo criado para induzi-lo um aparato de inspeção a que foi associado “um movimento que atacava as escolas diretamente na questão do uso de língua estrangeira: a Liga Pró-Língua Nacional” (p. 522).

Também numa vertente histórica, Viégas (2009) retrata “a idéia de abolir a reprovação [na escola pública] de São Paulo” (p. 491), focalizando documentos do período da Primeira República e do desenvolvimentismo, e a sua implantação experimental em uma escola em 1960, visando trazer elementos para melhor compreender o sentido do Regime de Progressão Continuada instituído em 1998.

A autora remete essa idéia “ao maior mal do Brasil contemporâneo (o analfabetismo)” tal como diagnosticado por Sampaio Dória em 1918, que propunha um conjunto de medidas para saná-lo, como a promoção

automática de todos os alunos que tivessem tido “o benefício de um ano escolar” (p. 493), a fim de permitir o atendimento de um número maior de alunos novos por ano. No período desenvolvimentista a idéia retorna como forma de enfrentar a repetência, sob a ótica do financiamento e da administração.

Anota ainda a autora a proposta de Almeida Junior, fundada em experiência inglesa e americana, publicada na *Rbep*, em 1967, em favor da promoção automática, sob o argumento de que o aluno “somente faz o que está a seu alcance” (p. 498), não cabendo puni-lo se cumpriu o seu dever. Ressalte-se que, em qualquer das propostas, a necessidade de aperfeiçoamento do professorado constitui tópico importante. Leite (1999), por exemplo, considera a urgência de aliar a progressão automática à formulação de currículo adequado ao desenvolvimento do aluno e à transformação radical nos papéis discente e docente.

É interessante observar que, no período desenvolvimentista, a *Rbep* foi veiculadora da idéia de promoção automática, defendida, entre outros, por Juscelino Kubitschek e Luis Pereira. Este pesquisador salienta os aspectos positivos da “ausência total de reprovações durante todo um curso” (Pereira, 1958, apud Viégas, 2009, p. 498), entre os quais “ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem” (p. 498), além de favorecer a liberação de vagas existentes. É bem verdade que a *Revista* também difundiu textos críticos em relação a essa forma de enfrentar a reprovação, como o de Moreira (1960), defensor do desenvolvimento de projetos experimentais como forma de evitar a visão e sobrecarga financeira representada pela repetência.

Um projeto experimental sob a égide da Secretaria de Educação foi implantado em 1960 no Estado de São Paulo visando enfrentar o problema da repetência e suas consequências administrativas, pedagógicas e psicológicas. Buscava verificar como reagiriam alunos, professores, comunidade e escola a um sistema que agrupasse alunos de acordo com a idade e o “rendimento efetivo”, estipulado por um “grupo classificador”, e que realizassem trabalho escolar específico tendo como referência o “Programa do Ensino Primário Fundamental”. Era previsto ainda um ano de transição após o 2º ano e ensino emendativo voltado para alunos do 4º ano que revelassem aprendizagem insuficiente. Os professores que não se adaptassem ao novo regime seriam dispensados, e laços com a família deveriam ser aprofundados mediante reuniões periódicas.

Não havendo registro oficial da avaliação da experiência, Viégas se reporta a texto de Antunha (1962), autora que põe em relevo a necessidade de a escola encarar a seletividade a partir de diferentes frentes, que incluam professor, aluno, família, condições escolares, e chama a atenção para o efeito desmoralizador que a experiência poderia produzir. Não obstante, considera que seria um caminho a ser explorado, desde que cercado dos cuidados necessários, cuidados que parece não terem sido tomados, dado que possibilitou a composição de classes homogêneas a partir de critérios socioeconômicos, apesar da tentativa de reestruturar a escola e de dar suporte aos professores para desenvolverem a experiência.

O enfrentamento de problemas de aprendizagem mediante a composição de classes sob os critérios homogêneas/heterogêneas é igualmente traço marcante das iniciativas de ciclo básico tratadas por Tura e Marcondes (2008). Elas reportam pesquisa feita com professores de escolas do Rio de Janeiro onde foi instituído o primeiro Ciclo de Formação, em 2000, focalizando a sua posição em relação a classes homogêneas e heterogêneas.

Em interlocução com estudos recentes sobre ciclos, as autoras têm como fio condutor da análise a perspectiva de Ball (1997) sobre o ciclo de políticas, na qual ganham destaque a releitura e a reinterpretação de reformas por parte dos atores que lhe dão concretude na escola. Assim, tomam para discussão a visão dos professores entrevistados sobre a sua prática em classes homogêneas e heterogêneas, anotando as vantagens e desvantagens que destacaram.

O primeiro Ciclo de Formação instituído na cidade do Rio de Janeiro é apresentado como uma “nova organização curricular, outra forma de estruturação do tempo escolar” (p. 247), mas sua implantação teria carecido de apoio institucional tanto em termos de provimento de condições materiais necessárias como de acompanhamento das mudanças introduzidas, aspectos que são reiteradamente observados nos estudos similares sobre a iniciativa em foco e também nas falas dos professores entrevistados.

Os dados recolhidos mostram tensões e ambiguidades e, também, referências diferentes. As falas sobre classes homogêneas têm o professor como principal referente (42,3%), enquanto sobre classes heterogêneas, o aluno (74,2%). No primeiro caso, são destacadas vantagens relacionadas ao planejamento e menor desgaste, aspectos que “estabelecem um estilo de trabalho docente” (p. 252) passível de ser desenvolvido com êxito em turmas de composição similar, o que é interpretado pelas autoras como negação implícita “do olhar para as diferenças” (p. 253).

As turmas heterogêneas são percebidas principalmente como desafio, ajuda mútua, crescimento mútuo (39,7%) e espaço para a troca de experiências (45,4%), havendo, no entanto, restrições quanto à efetiva possibilidade de ser desenvolvido trabalho pedagógico que leve em conta as diferenças dos(as) alunos(as) em sala de aula.

À semelhança de outras pesquisas aqui relatadas e de estudos que vêm sendo realizados há décadas sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola, reportadas, principalmente, em *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade*, o texto em foco constata dificuldades da escola e dos professores de lidar com as diferenças entre alunos(as). Assim, a dificuldade de experimentar outra forma de organização curricular indica a persistência de uma cultura escolar tradicionalmente homogeneizadora que “afina o olhar para um aluno padrão, ideal e pertencente à cultura hegemônica” (p. 255), não obstante, de outra parte, haver indícios de mudanças nas práticas pedagógicas das escolas investigadas.

É na perspectiva de explorar indícios de mudança na efetivação de políticas educacionais que Marques (2009) elege como foco de análise a

experiência de gestão democrática em uma cidade da Região Metropolitana de Recife. Adotando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a autora, a partir de entrevistas com a secretária de educação e conselheiros escolares e de observação de suas reuniões, focaliza a constituição da gestão democrática, seus elementos e significados na política educacional municipal do campo progressista popular, no contexto da hegemonia do ideário neoliberal da educação no Brasil.

Inserindo o estudo no âmbito das ressignificações da lógica economicista-instrumental vigente nos anos 1990, que “considera a educação [...] como elemento estratégico de garantia do desenvolvimento econômico” (p. 472), a autora retrata concepções que relacionam democracia e educação. Mostra que essa relação era inicialmente restrita ao acesso à escola, mas findou por incluir aspectos vinculados à gestão escolar e a políticas educacionais, ao privilegiar a descentralização/municipalização, a eleição de dirigentes escolares e a criação de conselhos escolares. Indica que a participação social na definição dos rumos da escola e da própria educação escolar constitui elemento importante da construção da cidadania.

Com foco nas práticas discursivas, Marques observa momentos de ressignificação da gestão democrática da educação, rupturas de produção de sentidos e de posicionamentos por parte da gestora e de conselheiros escolares do município investigado. O Conselho Escolar, criado inicialmente por motivação financeira, é redefinido “como uma instância de discussão, negociação e decisão” (p. 478) e passa à esfera consultiva, deliberativa e fiscalizadora, “constituindo-se no órgão máximo da escola”, ou seja, foi objeto de ressignificação. Verifica a pesquisadora, entretanto, que questões pedagógicas preocupam menos ao Conselho do que merenda escolar e falta dos professores, embora ressalte o caráter pedagógico da participação como construção de novos conhecimentos para conselheiros e gestora. Observa igualmente que, para a secretária de educação, a participação não chegou à sala de aula, o que reafirma a interferência das marcas da cultura escolar nos processos de mudança educacional. Por outro lado, a inexistência de mecanismos de fiscalização pública permite que a ação governamental imprima a sua tônica particular na gestão da educação.

Não obstante, reinterpretações do sentido de gestão democrática da escola são traduzidas como autonomia para definir prioridades de gastos. Este processo favoreceu a organização da comunidade na sua relação com a escola, o que é interpretado por Marques como processo de aprendizagem alimentado pelo próprio exercício democrático, aspecto, todavia, que precisa ser observado, pois mudanças discursivas podem se solidificar e se expandir nesse tipo de processo, criando novos discursos que podem “afetar o discurso societário” (p. 486).

Outra forma de analisar a influência do ideário neoliberal nas políticas educacionais de Estados e municípios tem sido pelo enfoque nas parcerias público-privadas como mecanismo para garantir o atendimento da demanda por vagas na educação infantil – nisto consiste o estudo de Borghi, Adrião e Garcia (2011) abrangendo sete municípios de São Paulo no

período de 1997 a 2006, sobretudo quanto às “implicações da parceria para a normalização e instâncias decisórias no âmbito da política municipal” (p. 285). As pesquisadoras se valeram de entrevistas com dirigentes municipais de educação e representantes de governos municipais envolvidos no processo de parceria e da análise de documentos referentes aos acordos firmados e de balanços, visando observar os recursos financeiros alocados.

O relato dos dados recolhidos destaca regularidades e diferenças quanto à normatização e instâncias decisórias, alterações na organização da administração municipal, gastos efetuados e evolução de matrículas. Verificam as autoras que o convênio, mútua colaboração entre instituições independentemente de licitação, e investimento de recursos públicos na esfera privada, inclusive naquelas com fins lucrativos, constituem a forma predominante de relacionamento nos municípios examinados; por outra parte, indicam que as decisões da política educacional continuam sob a égide dos municípios, que estabelecem os critérios para firmar colaboração com escolas ou creches. Raramente acontecem alterações na organização administrativa educacional municipal e no crescimento das funções docentes, embora, quando isto ocorre, seja mais frequente nos municípios do que no setor privado. O repasse de recursos para as instituições privadas se faz via plano de atividades ou de proposta vinculada ao número de matrículas, ficando evidente o aumento do percentual de gastos com convênios nos municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche, no qual, aliás, há incremento de matrículas no setor privado.

Os dados obtidos permitem antever, segundo as autoras, que a criação do Fundeb reforçará a assinatura de convênios e parcerias do setor público com o privado na oferta de educação infantil, não somente porque “estabelece um coeficiente para creches e pré-escolas abaixo do valor das séries iniciais urbanas do ensino fundamental” (p. 298), mas também porque a parceria encontra respaldo na Emenda Constitucional nº 53/2006.

Os textos sobre políticas educacionais específicas, aqui apresentados, inspirados por vertentes teóricas diferenciadas, voltam-se principalmente para avaliar a efetividade das políticas, mas também exploram contradições nelas contidas, assinalam reinterpretações realizadas ou indicam consequências de sua implementação. A diversidade tratada pelos textos deixa evidente a ebulição de um debate que, no entanto, delineia algumas regularidades. Entre elas cabe menção ao reconhecimento da autonomia de professores e da escola na efetivação de políticas definidas nas esferas de governos e a importância da participação de professores, escola e comunidade na sua formulação e monitoramento. Por outro lado, são indicados obstáculos a serem considerados tanto no nível das instâncias definidoras de políticas como no plano das escolas, entre os quais se situa a cultura escolar e o conhecimento superficial ou mesmo inexistente dos professores a respeito das políticas que deveriam informar as suas práticas em determinado contexto.

Considerações finais

A tônica que parece perpassar o conjunto dos textos examinados é de que as políticas educacionais estabelecidas nas diferentes esferas de governo, de caráter reformador ou não, mesclam demandas de contextos determinados com as linhas gerais do debate internacional a respeito da educação. Em todo caso, é admitido tratar-se de processo de longa duração cujas tensões e contradições, que envolvem relações de poder e conflitos, são passíveis de ser ressignificadas pelos diversos atores envolvidos, sejam eles ligados à escola, como professores, gestores, comunidades, ou a esferas governamentais. A descentralização de decisões e a participação social são percebidas como caminhos promissores para articular de forma orgânica educação formal e sociedade.

O debate sobre políticas educacionais parece, assim, ter como referência implícita elementos que vêm sendo destacados por autores como Ball (1993) na sua concepção de *ciclo de políticas*. Desse modo, as políticas educacionais indicam vínculos com o contexto social e político, além de expressarem demandas e sentidos em disputa ou serem frutos de negociação entre grupos sociais e esferas governamentais, os quais são passíveis de ressignificações na sua efetivação concreta.

Nessa perspectiva, é explorada em vários textos a ação da cultura escolar caracterizada como resistente ou como propiciadora de mudanças tanto no nível da prática pedagógica como da gestão. Nela, entretanto, não se encontraria a explicação do insucesso de determinadas políticas, importando considerar, igualmente, o restrito espaço concedido pelas esferas governamentais e pelas escolas aos atores concernidos na sua efetivação. Uma das limitações seria a natureza consultiva de sua participação na definição, implantação e monitoramento de políticas, o que atuaria como obstáculo à compreensão e aprendizagem da complexidade que envolve um projeto de educação voltado para a construção da democracia.

Aliás, à semelhança de outros textos que tratam de políticas educacionais publicados desde os anos 1970, os trabalhos aqui examinados enfocam a educação formal nos diferentes níveis e modalidades sob a ótica da democratização da sociedade brasileira, tendo como horizonte a superação de desigualdades e diferenças sociais e o exercício da cidadania. São feitas assim críticas a processos intra e extraescolares que se contrapõem ao ideário em favor do mercado e tendem a ser interpretados como relacionados a mudanças mais gerais operadas no seio da sociedade capitalista e, também, como vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia, comunicação e informação. Neste último caso, há que explorá-las em favor de uma educação cidadã que promova a inserção no mundo do conhecimento.

Parece possível afirmar que os textos examinados têm como premissa a educação como direito social básico ao compartilhamento de conhecimentos, cultura, arte, tecnologia produzidos pela humanidade ao longo de sua história, e a escola, como instância de formação e exercício de cidadania. Nessa perspectiva, caberia às políticas educacionais dar

materialidade a tal direito, apresentando-se, por conseguinte, o estudo crítico de seu processo feito pela comunidade acadêmica, expressão do compromisso com a consolidação de valores democráticos calcados na justiça e na ética.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: uma contribuição sociológica para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 103-137, 1997.

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1967.

ANTUNHA, Elisa L. G. Promoção automática na escola primária. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, n. 5, p. 97-110, 1962.

ANTUNHA, Elisa L. G.; LOMBARDI, U.; BUENO, H. P. *Promoção automática*. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.

APPLE, Michael. Reestruturação educativa curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-53, jan./jun. 2001.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

_____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. 2. ed. Philadelphia/Buckingham: Open University Press, 1997.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral de política*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BORGHI, Raquel F.; ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 285-301, maio/ago. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus. Brasília, 1971.

_____. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei n° 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. *Lei n° 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

CAMPBELL, Tom D. Contrato social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Eds.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 137-138

CHRISPINO, Álvaro. Os cenários futuros como consenso social: do contrato social ao universo educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 40-56, jan./dez. 2001.

DAVIES, Nicholas. Governo Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”: a fragilidade das estatísticas oficiais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002.

FERRETTI, Celso J. Formação profissional e reforma do ensino técnico: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

_____. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009.

GIROUX, Henry. Education incorporated? *Educational Leadership*, Alexandria, VA, USA, v. 56, n. 2, p. 12-17, 1998.

GOMES, Magno F. Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 166-186, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Nádia G. A relação Estado e educação: uma análise da produção acadêmica brasileira (1971-2000). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 21-37, maio/dez. 2005.

GOUVEIA, Aparecida J. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-22, jul. 1971.

GOUVEIA, Andréa B. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2008.

GRUMBACH, Raul. *Perspectiva, a ciência do futuro: a chave para o planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Catau, 1997.

GRUPIONI, Luis D. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

LEITE, Dante M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jul. 1999.

LIMA, Leonardo C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

MARQUES, Luciana R. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009.

MARTINS, Carlos B.; WEBER, Silke. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, Carlos B.; MARTINS, Heloisa H. (Org.). *Horizontes das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Anpocs, Instituto Ciência Hoje, Discurso Editorial, Barcarolla, 2010. p. 131-202.

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Découverte, 2002.

MOREIRA, Renato J. O ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 219-231, out./dez. 1960.

OLIVEIRA, Alfredo G. de *et al.* Preparando o futuro: educação, ciência e tecnologia – suas implicações para a formação da cidadania. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 316-341, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *A prática pedagógica no ensino tecnológico: o discurso de sujeitos da escola*. 1998. Não publicado.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

_____. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão. In ZIBAS, Dagmar M. L. et al. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. p. 279-298.

PAULILO, André L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010.

PETERS, R. S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

POPKEWITZ, Thomas. Cultura, pedagogia e poder. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 91-107, 1992.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SAMPAIO, Carlos E. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analfabetismo. In: *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria de Instrução Pública, 1918. p. 58-81.

SANTOS, Ademir V. dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

SCAFF, Elisângela A. da S. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

SHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Vandrê G. da. Qualidade da educação e a ideia de formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.

SILVEIRA, Elisabete C. C. de. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999.

TURA, Maria de Lourdes R.; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008.

VIÉGAS, Lygia de S. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009.

WEBER, Silke. Políticas do ensino fundamental em revista: um debate pela democracia. In: COSTA, Albertina de O. *et al.* (Org.). *Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Anablume, 2004. p. 57-87.

_____. *Pós-graduação e a melhoria da educação básica: retomando um antigo debate*. Trabalho apresentado no II Fórum de Políticas Públicas em Educação, realizado na Universidade de Brasília em dezembro de 2011. No prelo.

Silke Weber, doutora em Sociologia pela Université René Descartes, é professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

silke@elogica.com.br